

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MİZAÇLARINI ÖLÇMEYE
YÖNELİK ÖLÇEĞİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI

ELİFNUR BOYRAZ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2025

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MİZAÇLARINI ÖLÇMEYE
YÖNELİK ÖLÇEĞİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI

DEVELOPMENT OF A SCALE TO MEASURE THE TEMPERAMENT OF
PRESCHOOL CHILDREN: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Elifnur BOYRAZ
(Master's Thesis)

Danışman
Prof. Dr. Özgül POLAT

İstanbul, 2025

Tüm kullanım hakları
M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2025

ONAY

Elifnur Boyraz tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ölçeğin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” konulu bu çalışma 30/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Özgül POLAT	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Müge YÜKSEL	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Kazım BİBER	

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,

- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,

- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir,

Aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

30/06/2025

Elifnur BOYRAZ

ÖN SÖZ

Bir Ben Var Benden İçeri- Yunus Emre

Bu tezin temelleri, zihnimde silinmeyecek izler bırakan bir rüya ile atıldı. Bazen bir rüya, uyanırken bile sorgulamadığımız soruları sormamıza sebep olabilir. Freud’un rüyaları “bilinçdışının kraliyet yolu” olarak tanımlaması boşuna değildir. Benim yolculuğum da böyle başladı. İnsan doğasına, davranış kalıplarına ve kişilik yapılarına dair duyduğum merak, beni mizaç kavramına götürdü. Bu süreçte yalnızca akademik bilgiler edinmekle kalmadım; aynı zamanda kendimi tanıma, anlama ve dönüştürme sürecine girdim.

Mizaç üzerine aldığım eğitimler ve yaptığım okumalar bana çok önemli bir hakikati öğretti: Denge. Kişinin kendi mizacını tanıması, ona sığınmadan, ona takılı kalmadan; iyi ya da zorlayıcı yönlerini fark ederek, yaşamda içsel bir denge kurması ruhun, beden ve kalbin bütünlüğü için elzemdir. Çünkü denge bozulduğunda bu üçlü yapı da zarar görür.

Kadim öğretiler bu gerçeği yüzyıllar öncesinden fısıldıyor: Delphi Tapınağı’ndaki "Nosce te ipsum" (Kendini Bil), Sokrates’in insanın önce kendini tanıması gerektiği yönündeki vurgusu, Hipokrat’ın dört mizaca dayalı sağlık görüşü, İbn-i Sina’nın beden-mizaç ilişkisi... Hepsi aynı yere işaret ediyor: İnsanın anlam arayışının ilk durağı, kendisini tanımasıdır. Waldorf okullarının kurucusu Rudolf Steiner’in “sınıfa ateşi, suyu, toprağı ve havayı sokması” da tesadüf değildir. Ona göre insanın yapısı dört katmandan oluşur: fiziksel beden, yaşam gücü (eter), duyumsal ruh (astral) ve benlik. Bu yapılarla bireyin mizacı arasında güçlü bir bağ vardır. Bana göre fiziksel beden toprağı, yaşam suyu, duyumsal alan havayı ve benlik ise ateşi temsil eder. Bu düşünsel çerçevenin bugün hâlâ geçerliliğini koruduğuna inanıyorum.

Mizaç kavramı, tarih boyunca felsefi ve tıbbi temeller üzerinde şekillenmiş, günümüzde ise psikolojik ölçeklerle bilimsel bir boyut kazanmıştır. Ancak hâlâ üzerinde çalışılması ve derinleşilmesi gereken bir alandır.

Bu tezi yazmak benim için yalnızca bir akademik sorumluluk değil, aynı zamanda içsel bir yolculuktu. Zorlu bir hamilelik sürecinden geçerek sağlıklı kucağıma aldığım kızım Zehra Şifa Boyraz, bu sürecin hem ilhamı hem de gücü oldu. Her an yanımda olan ve desteğini esirgemeyen eşim Muharrem Boyraz’a, gecelerde beni yalnız bırakmayan kedim Geralt’a, umutsuz anlarımda yolumu aydınlatan annem Zahide Boyraz’a ve hem danışmanlığı hem de

yaşam duruşuyla bana ilham veren kıymetli hocam Prof. Dr. Özgöl Polat’a sonsuz teşekkür ederim.

Bu tez, yalnızca mizaç üzerine yapılmış bir araştırma değil; aynı zamanda benim için bir keşif, bir dönüşüm ve bir adanmışlık hikâyesidir.

Elifnur BOYRAZ

Mayıs 2025 – Şile



ÖZET

Erken yaşlar (0-8 yaş), hayatın temelini oluşturulduğu bir dönemdir. Bu okul öncesi dönem, çocuğun kişiliğinin ve diğer gelişim alanlarının en hızlı olduğu dönem olarak ifade edilmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişim alanları desteklenirken, var olan potansiyelini en üst seviyede kullanabilmesi amaçlanmaktadır. Bu potansiyeli en üst seviyede kullanabilmek, çocuğun çevresinin çocuğa verdiği destek ile yakından ilişkilidir. Çocuğun var olan potansiyelini en iyi şekilde destekleyebilmek için, kişilik özelliklerine dair bilgilerin değerlendirilmesi önem taşır. Çocuğun mizacına dair ipuçlarının değerlendirilmesi, onun bireysel özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına ve kendisi olabilmesine zemin hazırlar. Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının mizaçlarını ölçen bir ölçek geliştirmektir. Bu bağlamda çalışmanın hedefi ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin alındığı aynı zamanda çocuğa sorulan sorular yoluyla çocuğu da kapsayan bir ölçek geliştirmek ve geçerlik-güvenirlilik çalışması yapmaktır. Mizaç tespitinde çocuğun çevresinde bulunan paydaşların (öğretmen ve ebeveyn) ve çocuğun görüşlerinin alınarak analiz yapılması, çocuğun mizacına dair önemli yönleri yansıtmaya yardımcı olacaktır. Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri alınmış ve uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırma iki örneklem grubu ile yürütülmüştür. Örneklem grubu bir okul öncesi kuruma devam eden 60-72 aylık 36 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden, örneklem grubu iki okul öncesi kuruma devam eden 60-72 aylık 543 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Ölçeğinin yapısını belirlemek için SPSS-25 paket programından yararlanılarak açımlayıcı faktör analizi ve geçerlik-güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, geliştirilen mizaç ölçeğinin öğretmen, ebeveyn ve çocuk formlarının yapı geçerliliği ve iç tutarlılığı olduğu belirlenmiştir. Ölçekler arası korelasyon analizinde öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, çocuk ölçeği ile diğer ölçekler arasında daha düşük düzeyde ilişki gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mizaç, Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Mizaç Ölçeği

ABSTRACT

Early childhood (ages 0–8) is considered a period during which the foundations of life are established. This preschool period is described as the phase when the child's personality and other developmental domains progress most rapidly. Supporting developmental domains in early childhood aims to help the child make the most of their existing potential. This potential is closely related to the support provided by the child's environment. To best support the child's existing potential, it is important to consider information about their personality traits. Evaluating cues related to a child's temperament helps to better understand their individual characteristics and provides a foundation for enabling them to be themselves. The aim of this study is to develop a scale to measure the temperament of preschool children aged 60–72 months. In this context, the objective is to develop a scale that includes both parent and teacher perspectives, as well as questions directed to the child, and to conduct validity and reliability analyses. Including the perspectives of stakeholders in the child's environment (teachers and parents) along with the child's own views in the analysis can help reflect important aspects of the child's temperament. In the scale development process, an item pool was created, expert opinions were obtained, and the implementation phase was initiated. The research was carried out with two sample groups. The first sample consisted of 36 children aged 60–72 months, along with their parents and teachers. The second sample consisted of 543 children aged 60–72 months attending two preschool institutions, along with their parents and teachers. To determine the scale's structure, exploratory factor analysis and validity-reliability analyses were conducted using the SPSS-25 software package. As a result of these analyses, it was determined that the developed temperament scale possesses construct validity and internal consistency across the teacher, parent, and child forms. In the inter-scale correlation analysis, a significant relationship was found between teacher and parent assessments, while a lower level of correlation was observed between the child scale and the other scales.

Keywords: Temperament, Preschool Period, Preschool Temperament Scale

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ETİK BEYAN.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
RESİMLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	5
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar	5
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kavramsal Çerçeve	6
2.1.1. Kişilik ve Mizaç	6
2.1.2. Mizaç Tanımı.....	7
2.1.3. Mizaç Tarihçesi	8
2.1.3.1. Mizaç Üzerine Yapılan Bilimsel Çalışmalar	11
2.1.4. Kişilik-Mizaç Kuramları ve Modeller.....	13
2.1.4.1. Psikoanalitik Kuram	14
2.1.4.2. Neo-Freudyen Kuramlar.....	15
2.1.4.3. Benlik Kuramı	16
2.1.4.4. Bilişsel Kuramlar	17
2.1.4.5. Öğrenme Kuramları.....	17
2.1.4.6. Ayırıcı Özellik Yaklaşımları.....	17
2.1.4.7. Beş Faktör Kişilik Modeli (BFM)	19
2.1.4.8. Yedi Faktörlü Psikobiyolojik Kişilik Modeli (PKM)	20
2.1.4.9. Afektif Mizaç Modeli	20
2.1.4.10. Kişilik Modeli (MBTI)	21

2.1.4.11. Temel Kişiler Arası İlişkiler Yaklaşımı (FİRO)	21
2.1.4.12. Nörobiyolojik Yaklaşım Kuramı	22
2.1.4.13. Kriter Temelli Yaklaşım Kuramı.....	22
2.1.4.14. Davranışsal Yaklaşım Kuramı	22
2.1.4.15. Duygu Düzenleme Modeli.....	23
2.1.4.16. Biyotipolojik Yaklaşımı / Engellenmemiş Mizaç Modeli	23
2.1.4.17. Enneagram	24
2.1.5. Mizaç Ölçekleri	30
2.1.5.1. Çocuk Davranış Listesi.....	36
2.1.5.2. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği	37
2.1.5.3. Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası Ebeveyn Formu.....	37
2.1.5.4. Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği.....	38
2.1.5.5. Çocuklarda Mizaç Ölçeği	39
2.2. İlgili Araştırmalar.....	40
2.2.1. Ulusal Araştırmalar	40
2.2.2. Uluslararası Araştırmalar.....	51
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırma Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem	55
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Okul Öncesi Mizaç Ölçeği (OÖMÖ)	56
3.3.1.1. Madde Havuzunun Kuramsal Dayanakları	57
3.4. Verilerin Toplanması	65
3.5. Verilerin Analizi	66
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....	68
4.1. Kapsam ve Yüzey Geçerliliği	68
4.1.1. Madde Havuzu Oluşturma	68
4.1.2. Okul Öncesi Mizaç Ölçeği İçin Uzman Görüşü Alma.....	68
4.2. Pilot Uygulama Analiz Sonuçları.....	69
4.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Öğretmen Ölçeği Analiz Sonucu.....	69
4.2.1.1. Cronbach's Alpha ve Madde Analizi	69
4.2.1.2 Ortalama ve Standart Sapma Analizi.....	70
4.2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ebeveyn Ölçeği Analiz Sonucu.....	71
4.2.2.1. Cronbach's Alpha ve Madde Analizi	71

4.2.2.2. Ortalama ve Standart Sapma Analizi.....	72
4.2.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Çocuk Ölçeği Analiz Sonucu	73
4.2.3.1. Cronbach's Alpha ve Madde Analizi	73
4.2.3.2. Ortalama ve Standart Sapma Analizi.....	74
4.3. Ana Örneklem Analiz Sonuçları	75
4.3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Öğretmen Ölçeği Analiz Sonucu.....	75
4.3.1.1. Faktör Analizine Uygunluk Testi (KMO ve Bartlett Testi)	76
4.3.1.2. Açımlayıcı Faktör Analizi.....	76
4.3.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi	80
4.3.1.4. İç tutarlık güvenirliği	83
4.3.1.5. Yüzde ve Frekans Analizleri.....	88
4.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ebeveyn Ölçeği Analiz Sonucu.....	89
4.3.2.1. Faktör Analizine Uygunluk Testi (KMO ve Bartlett Testi)	89
4.3.2.2. Açımlayıcı Faktör Analizi.....	90
4.3.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi	94
4.3.2.4. İç Tutarlık Güvenirliği	97
4.3.2.5. Yüzde ve Frekans Analizleri.....	102
4.3.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Çocuk Ölçeği Analiz Sonucu	103
4.3.3.1. Faktör Analizine Uygunluk Testi (KMO ve Bartlett's Testi).....	104
4.3.3.2. Açımlayıcı Faktör Analizi.....	104
4.3.3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi	107
4.3.3.4. İç Tutarlılık Güvenirliği.....	110
4.3.3.5. Yüzde ve Frekans Analizleri.....	115
4.4. Cinsiyete Göre Farklılık Analiz Sonuçları	116
4.5. Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Bulguları.....	120
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	122
5.1. Sonuç	122
5.2. Tartışma.....	125
5.3. Öneriler	135
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	135
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	135
KAYNAKÇA.....	137

EKLER	159
Ek 1. Etik Kurul Onayı Belgesi	159
Ek 2. Veli Onam Formu	160
Ek 3. Gönüllülük Formu	161
Ek 4. Okul Öncesi Mizaç Ölçeği Örnek Maddeleri	162



KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

OÖMÖ: Okul Öncesi Mizaç Ölçeği

BFM: Beş Faktör Kişilik Modeli

PKM: Yedi Faktörlü Psikobiyolojik Kişilik Modeli

MBTI: Myers-Briggs Type Indicator

FİRO: Temel Kişiler Arası İlişkiler Yaklaşımı (Fundamental Interpersonal Relations Orientation)

CBQ: Children's Behavior Questionnaire

EPQ: Eysenck Personality Questionnaire

NEO-PI: Neuroticism, Extraversion, Openness Personality Inventory

DTMM: Dokuz Tip Mizaç Modeli

DTMÖ: Dokuz Tip Mizaç Modeli Ölçeği

ÇİKMÖ: Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

ÇDL: Çocuk Davranış Listesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Mizaç Unsurları.....	10
Tablo 2.2: Kişilik ve Mizaç Kuramları.....	13
Tablo 2.3: Erken Çocukluk Döneminde Kullanılan Mizaç Ölçekleri.....	31
Tablo 2.4: Ülkemizde Kullanılan Erken Çocukluk Dönemi Mizaç Ölçekleri.....	35
Tablo 3.1: Örneklem Grubu.....	55
Tablo 3.2. Öğretmen Formu Ölçek Maddelerinin Kuramsal Dayanakları.....	57
Tablo 3.3. Ebeveyn Formu Ölçek Maddelerinin Kuramsal Dayanakları.....	60
Tablo 3.4. Çocuk Formu Ölçek Maddelerinin Kuramsal Dayanakları.....	63
Tablo 4.1. Uzman Görüşü Aşamasında Yer Alan Uzmanların Alan Dağılımı.....	68
Tablo 4.2. Öğretmen Ölçeği Pilot Uygulama- En Yüksek ve En Düşük Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	70
Tablo 4.3. Ebeveyn Ölçeği Pilot Uygulama- En Yüksek ve En Düşük Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	72
Tablo 4.4. Çocuk Ölçeği Pilot Uygulama- En Yüksek ve En Düşük Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	74
Tablo 4.5. Faktör Analizine Uygunluk Testi Sonuçları (KMO ve Bartlett's Testi)..	76
Tablo 4.6. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Maddelerin Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar.....	77
Tablo 4.7. Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	80
Tablo 4.8. Doğrulamalı Faktör Analizi Kapsamında Elde Edilen Faktör Yükleri..	81
Tablo 4.9. Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları.....	83

Tablo 4.10. Madde Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 4.11. Alt Boyutlar Arası Spearman Korelasyon Katsayıları.....	87
Tablo 4.12. Mizaç Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	88
Tablo 4.13. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.14. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Maddelerin Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar.....	90
Tablo 4.15. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	94
Tablo 4.16. Doğrulayıcı Faktör Analizi Kapsamında Elde Edilen Faktör Yükleri.....	95
Tablo 4.17. Alt Faktörlere Ait Cronbach Alpha Katsayıları.....	97
Tablo 4.18. Madde Analizi Sonuçları: Madde Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Madde-Toplam Korelasyonları.....	98
Tablo 4.19. Alt Boyutlar Arası Korelasyonlar.....	101
Tablo 4.20. Alt Boyutlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma, En Yüksek ve En Düşük Değerler.....	102
Tablo 4.21. Faktör Analizine Uygunluk Testi Sonuçları (KMO ve Bartlett's Testi).....	104
Tablo 4.22. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Maddelerin Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar.....	105
Tablo 4.23. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	108
Tablo 4.24. Doğrulayıcı Faktör Analizi Kapsamında Elde Edilen Faktör Yükleri.....	109
Tablo 4.25. Alt Faktörlere Ait Cronbach's Alpha Katsayıları.....	111
Tablo 4.26. Madde Analizi Sonuçları: Ortalama, Standart Sapma ve Madde-Toplam Korelasyonları.....	112
Tablo 4.27. Alt Boyutlar Arası Spearman Korelasyon Katsayıları.....	114

Tablo 4.28. Alt Boyutlara Ait Yüzde ve Frekans Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 4.29. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Öncesi Mizaç Ölçeği Öğretmen Formu Puanlarının Karşılaştırılması.....	116
Tablo 4.30. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Öncesi Mizaç Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının Karşılaştırılması.....	117
Tablo 4.31. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Öncesi Mizaç Ölçeği Çocuk Formu Puanlarının Karşılaştırılması.....	118
Tablo 4.32. Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Ölçeklerine Ait Toplam Puanlar Arasındaki Spearman Korelasyonları.....	120

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Enneagram Yapısı.....25

Şekil 2.2: Enneagram Kişilik Tipleri.....26



RESİMLER LİSTESİ

Resim 2.1: Laveter Yüz Çizimleri.....	11
---------------------------------------	----



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırma sürecini yapılandıran problem durumu, araştırma amacı ve önemi ile sınırlılıklar, varsayımlar ve araştırma tanımları ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Erken yaşlar (0-8 yaş), hayatın temelini oluşturulduğu bir dönemdir. Bu okul öncesi dönem, çocuğun kişiliğinin ve diğer gelişim alanlarının en hızlı olduğu dönem olarak ifade edilmektedir. Gelişmenin ve büyümenin en hızlı olduğu bu dönem kritiktir. Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişim alanları desteklenirken, var olan potansiyelini en üst seviyede kullanabilmesi amaçlanmaktadır. Bu potansiyeli en üst seviyede kullanabilmek, çocuğun çevresinin çocuğa verdiği destek ile yakından ilişkilidir (Güven & Efe Azkeskin, 2010).

Çocuğun var olan potansiyelini en üst seviyeye çıkarabilmek için, çocuğun mizacını doğru tanımlayabilmek ve mizaca uygun ortam sağlamak önemlidir (Rothbart & Bates, 2006). Bu görüş, Thomas ve Chess'in (1977) klasik çalışmalarında da yer almaktadır (akt. Rothbart, 1989). Çünkü her çocuğun öğrenme stili, olaylara verdiği tepki ve içsel motivasyonu gibi birçok özelliği farklıdır (Senemoğlu, 2018). Çocukların doğuştan getirdiği bu temel farklılıklar mizaç olarak tanımlanmaktadır. Mizaç kişinin kendi tabiatından kaynaklanan davranış biçimidir (Santrock, 2012). Bir başka tanımla mizaç insanın kalıtsal kökenli temel eğilimleridir (Aytar Güngör, 2011).

Mizaç, her ne kadar çevresel faktörlerden etkilenebiliyor olsa da temelde biyolojik bir yapıya sahiptir. Bu görüş, Thomas ve Chess'in (1977) klasik çalışmalarında da vurgulanmakta, Rothbart (1989) tarafından da aktarılmaktadır. Ayrıca güncel literatürde de mizacın biyolojik temelleri desteklenmektedir (Putnam, Gartstein, et al., 2024). Mizaç kavramı biyolojik kökenle birlikte çevreden bağımsız düşünülmemelidir. Erken çocukluk döneminde çocuğun çevresine ve kendisine karşı duygu ve algıları gelişir ve çocuğun mizaç özellikleri esner, şekillenir, güçlenir veya etkisizleşir (Bee & Boyd, 2009; Trawick-Smith, 2014). Mizaç yapısı ana hatlarıyla belirlidir ancak mizaç yapısının sağlıklı veya sağlıklı olmayan gelişimi çevrenin etkilerine bağlıdır (Yılmaz, 2010). Erken çocukluk döneminde mizaç bilişsel ve dil gelişimi gibi gelişim alanlarında etkilidir (Akin Sarı, 2018). Gelişim alanlarını etkileyen ve çevreden etkilenen mizaç sağlıklı veya sağlıklı olmayan evrilebilir. Bu nedenle, çocuğun mizacına ilişkin çok yönlü ipuçlarının değerlendirilmesi; başta aileler ve öğretmenler olmak üzere çocuğun

çevresindeki tüm yetişkinlerin onunla etkili iletişim ve etkileşim kurabilmesi için temel bir gerekliliktir (Allard & Hunter, 2010).

Çocuğun mizacına ilişkin özelliklerin çok yönlü değerlendirilmesi, onun bireysel gelişimini destekler ve kendisi olmasına fırsat tanır. Anne babalara ve öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesi, çocuğun büyüme sürecini kapsayan eğitimin çocuğun mizacına göre verilmesi ve eğitim programının buna göre düzenlenmesi çocuğun var olan potansiyelini en üst seviyeye çıkarabilmesine destek olacaktır. Mizaç değerlendirmesinde öğretmen, ebeveyn ve çocuğun görüşlerinin birlikte analiz edilmesi, çocuğun mizacının farklı yönlerine dair daha bütüncül bir bakış sağlamaya yardımcı olacaktır.

Tüm mizaç ölçekleri incelendiğinde, çocuğun mizacını ölçmeyi amaçlayan temel beş ölçek bulunduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, Akın Sarı (2009) tarafından uyarlanan Çocuk Davranış Listesi'dir ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır: Dikkati Odaklama, Utangaçlık, Engelleme Denetimi, Gülümseme-Kahkaha, Korku, Aktivite Seviyesi, Kızgınlık/Düş Kırıklığı, Algısal Hassasiyet, Mutsuzluk, Azalan Tepki/Sakinleşme, Düşük Yoğunluklu Uyarılarla Memnuniyet, Dürtüsellik, Yaklaşım/Olumlu Katılım, Yüksek Yoğunluklu Uyarılarla Memnuniyet ve Rahatsızlık. İkinci olarak, Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından uyarlanan Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği yer almakta olup; Sıcakkanlılık, Tepkisellik, Sebat ve Ritmiklik olmak üzere dört temel boyut içermektedir. Üçüncü ölçek, Yoleri (2014) tarafından uyarlanan Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası – Ebeveyn Formu olup; Olumsuz Duygulanım, Engellenme, Sebat Etme ve Aktivite Düzeyi olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Dördüncü olarak, Özyürek, Gözün Kahraman ve Pekdoğan (2020) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği; Aktivite Düzeyi, Yakınlık ve Uyum, Duygusal Hassasiyet, Tepkisellik, Dikkat ve Sebat, Ritmiklik ve Duygusal Duyarlılık olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Son olarak, Doğan ve Yalçın (2022) tarafından geliştirilen Çocuklarda Mizaç Ölçeği, Tepkisel, Çekingen ve Olumlu olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu beş ölçeğin ortak özelliği, ebeveyn görüşüne dayalı olarak çocuğun mizacını değerlendirmeyi hedeflemeleridir.

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişimsel temelini atıldığı en kritik dönemlerden biridir. Bu süreçte çocukların bireysel özellikleri, özellikle mizacı, öğrenme stilleri ve sosyal-duygusal gelişim üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Ancak Türkiye’de mevcut mizaç ölçekleri genellikle yalnızca ebeveyn değerlendirmesine dayanmakta ve çocuğun kendini

ifade ettiği ölçümlerden yoksundur. Bu durum, okul öncesi çocukların mizacına ilişkin bütüncül değerlendirme yapılmasını güçleştirmektedir. Oysa mizaç hem bireysel farklılıkları belirlemek hem de çocuklara uygun pedagojik ortamlar hazırlamak açısından son derece önemlidir. Bu nedenle, öğretmen, ebeveyn ve çocuğun katılımıyla çok yönlü veri toplayan, geçerli ve güvenilir yeni bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, 60–72 aylık okul öncesi çocuklarının mizacını öğretmen, ebeveyn ve çocuk görüşlerine dayalı olarak ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Böyle bir ölçek geliştirilmesi, erken çocukluk döneminde mizacın çok boyutlu olarak değerlendirilmesine olanak tanıyarak çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik uygun eğitimsel düzenlemelerin yapılmasına hizmet edecektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1) 60-72 aylık çocukların mizacını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik düzeyi nedir?

Yapı geçerliği (AFA ve DFA sonuçları) nasıldır?

İç tutarlılık güvenirliliği (Cronbach Alfa katsayısı, madde analizleri, alt boyutlar arası korelasyonlar) nedir?

Alt boyut ve toplam puan düzeyleri (yüzde ve frekans analizleri) nasıldır?

2) 60-72 aylık çocukların mizacını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin ebeveyn formunun geçerlik ve güvenilirlik düzeyi nedir?

Yapı geçerliği (AFA ve DFA sonuçları) nasıldır?

İç tutarlılık güvenirliliği (Cronbach Alfa katsayısı, madde analizleri, alt boyutlar arası korelasyonlar) nedir?

Alt boyut ve toplam puan düzeyleri (yüzde ve frekans analizleri) nasıldır?

3) 60-72 ay döneminde olan çocukların mizacını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin çocuk formunun geçerlik ve güvenilirlik düzeyi nedir?

Yapı geçerliği (AFA ve DFA sonuçları) nasıldır?

İç tutarlılık güvenirliği (Cronbach Alfa katsayısı, madde analizleri, alt boyutlar arası korelasyonlar) nedir?

Alt boyut ve toplam puan düzeyleri (yüzde ve frekans analizleri) nasıldır?

4) Geliştirilen ölçek puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5) Öğretmen, ebeveyn ve çocuk formlarının toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların öğrenme stilleri, temel içsel motivasyonları, potansiyel riskleri ve yetenekleri birbirinden farklılık göstermektedir. Her çocuğun öğrenme hızı, öğrenme biçimi ve gelişimsel potansiyeli de bireysel farklılıklar sergiler. Dolayısıyla, eğitimde tek tip öğrenme yaklaşımı benimsenmesi mümkün değildir. Bu farklılıklardan biri olan mizaç, doğuştan gelen ve kişiliğin temelini oluşturan bir özellik olarak, çocuğun hem akademik hem de yaşam başarısına önemli ölçüde etki etmektedir. Bu nedenle çocukların mizacını güvenilir ve geçerli biçimde değerlendirebilecek ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi döneme yönelik geliştirilen mevcut mizaç ölçme araçlarının büyük ölçüde ebeveyn görüşlerine dayalı olarak uygulandığı ve bu nedenle belirli sınırlılıklar taşıdığı görülmektedir (Akın Sarı, 2009; Yağmurlu & Sanson, 2009; Yoleri, 2014; Özyürek, Gözün Kahraman & Pekdoğan, 2020; Doğan & Yalçın, 2022). Oysa mizacın daha doğru ve kapsamlı şekilde değerlendirilebilmesi için ebeveyn ve öğretmen görüşlerine ek olarak, çocuğun kendisinden de veri toplanmasına ve farklı veri kaynaklarının bütüncül biçimde analiz edilmesine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, çocuklarla birebir uygulanan, hikâyeleştirilmiş ve görsellerle desteklenmiş sorular içeren bir ölçme aracının alanda mevcut olmadığı dikkati çekmektedir.

Gelişiminin kritik aşamalarından biri olan 5-6 yaş döneminde, çocukların bireysel özelliklerinin fark edilmesi, onların eğitim ortamlarındaki ihtiyaçlarına uygun yaklaşımlar geliştirilmesini sağlar. Özellikle mizaç gibi doğuştan gelen ve kişiliğin temelini oluşturan özelliklerin erken dönemde belirlenmesi; ebeveyn, öğretmen ve uzmanlara rehberlik etmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle bu bağlamda geliştirilen ölçek, çocuktan da veri

toplamasına olanak sağlayarak alanda tek yönlü değerlendirme sorununa çözüm getirmeyi amaçlaması açısından oldukça önemlidir. Araştırmanın çıktıları, çocukların etkili büyüme ve gelişmeleri için aile eğitimlerinden okul öncesi eğitim programlarının planlanmasına kadar çok yönlü katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma:

Okul Öncesi Mizaç Ölçeği ölçek maddeleri ve kapsamı sınırlıdır.

Araştırmada toplanan veriler 2023-2025 yılları ile sınırlıdır.

Örnekleme oluşturan İstanbul iline bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden pilot uygulama kapsamında 36 ana uygulama kapsamında 543 (5-6 yaş grubu) çocuk, bu çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Örneklem grubuna uygulanan ölçeklere, katılımcıların içten ve objektif yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Kişilik: Bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, bireyi başkalarından farklı kılan, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 2015)

Mizaç: Mizaç yaşamın ilk yıllarında belirir, kalıtsal temelleri vardır ve davranışlardaki bireysel farklılıkların belirlenmesinde rol oynayan kişilik özellikleridir (Buss & Plomin, 2014).

Okul Öncesi Mizaç Ölçeği (OÖMÖ): Bu araştırma kapsamında geliştirilen, 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ve öğretmen formu, ebeveyn formu ve çocuk formu olmak üzere üç bölümden oluşan ölçme aracıdır. Ölçek, ebeveyn ve öğretmen görüşleri ile çocuğun kendi ifadelerini bir araya getirerek çok boyutlu bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Kişilik ve Mizaç

Cüceloğlu'na (2005) göre kişilik, bireyin hem iç hem de dış çevresiyle kurduğu, onu diğer insanlardan farklı kılan, istikrarlı ve düzenli bir ilişki tarzıdır.

Biyolojik faktörler ve çevre ile oluşan bireye özgü kişilik özelliklerinin tutarlı bir şekilde gösterilmesi kişilik olarak tanımlanabilir (Özdemir, Özdemir, Kadak, & Nasıroğlu, 2012). Kişilik kavramı günlük dildeki “Benlik” kavramı ile açıklanabilir (Palmer, 2014).

Morris (2002), kişiliği bireylerin durumlar karşısında sergilediği davranış örüntüleri olarak tanımlamaktadır ve durumlar değişse bile davranışların değişmediğini ifade etmektedir. Burger (2006), kişiliği bireyin kendine bağlı tutarlı davranış süreci olarak tanımlamaktadır. Acarkan (2016), kişiliği bireyin olaylar karşısında sergilediği davranış bütünü olarak tanımlamaktadır. Cloinger (2008), kişiliği davranış ve deneyimlerin temelindeki sebepler olarak ifade etmektedir.

Ewen (2009), kişiliği; bireyin duygusal, zihinsel, toplumsal ve bedensel yönlerini kapsayan, süreklilik arz eden bir yapı olarak tanımlar. Caspi, Harrington, Milne, Amell, Theodore, & Moffitt'e (2003) göre bu sürekliliği sağlayan en önemli yapı mizaçtır ve erken yıllar ile yetişkinlikte gösterilen davranış tarzları arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmaları vardır.

Kişilik ve mizaç kavramlarını bazı araştırmacılar tarafından aynı tanımla kullanılmaktadır (Hall & Nordby 1999). Ancak kişilik ve mizacın tanımları birebir örtüşmemektedir. Kişilik davranış ve tutum ile bu faktörleri etkileyen yapı iken mizaç doğuştan gelen tutumlardır (Goodwin & Jamison, 1990). Kişilik kalıtsal yapı, sosyal çevre ve aile ortamı gibi birçok faktörün etkisiyle gelişir, mizaç ve karakterin birleşimi olan bir yapıdır (Oral, 2016).

Doğuştan potansiyelleri ve genetik kodları temsil eden mizaç kalıtım ile sınırlı kalmayıp, çevresel faktörlerle etkileşim geçirerek kişilik özelliklerini oluşturur. Benzetilecek olursa doğuştan getirilen mizaç tohumu, çevresel faktörler toprağa, kültür iklime ve kişilik ise ağaca benzetilebilir (Batı, 2018).

Kişilik, karakter ve mizaç elma ağacı üzerinden metaforik olarak anlatılacak olursa, mizaç elma ağacının tohumudur, elma ağacının kalın dalları karakterdir ve elma ağacının tamamı ise kişiliktir. Mizaç yani elma ağacının tohumu şartlar ne olursa olsun elma ağacının kodlarına sahiptir, bu tohumdan armut ağacı olmaz. Karakter yani elma ağacının kalın dalları ise yaşam süresince gösterilen, değişmesi zor özelliklerdir. Kişilik yani elma ağacının tamamı ise iç ve dış faktörlerin etkisiyle büyüyüp gelişir, bu ağaçtan kaliteli veya verimsiz elmalar elde edilebilir. Ayrıca her elma ağacı birbirinin tıpatıp aynısı olmadığı gibi bireylerde aynı mizaca sahip olsalar bile biriciklerdir. (Selçuk & Yılmaz, 2016).

2.1.2. Mizaç Tanımı

Mizaç kalıtsal temelli, yaşamın ilk yıllarında beliren ve bireysel farklılıkların belirlenmesinde rol oynayan kişilik özellikleridir (Buss & Plomin, 2014). Keirsey (1998) mizacı kişisel tercihlerin haricinde sergilenen genel davranış örüntüleri olarak tanımlamıştır. Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess ve Mccall (1987), mizacı biliş ve algıyla etkileşimde bulunarak davranışı meydana getiren bireysel farklılıklar olarak tanımlamışlardır. Prior, Sanson ve Oberklaid (1989), ise mizacı ilk yıllardan itibaren gözlemlenebilen, ömür boyu devamlılık gösteren davranışsal ve duygusal yanıtların özellikleri olarak tanımlamışlardır.

Mizaç kişiye özgü, nispeten tutarlı, psikolojik gelişim, başarı ve kişiler arası ilişkiler gibi kritik yaşam öğeleri ile bağlantılı bir yapıdır (Shiner, Buss, McClowry, Putnam, Saudino & ve Zentner, 2012). Mizaç kişiliğe şekil vermektedir (Santrock, 2010). Yaşamın erken dönemlerinde görülen mizaç farklılıkları sonraki yıllarda kişiliği şekillendirmektedir. Mizaç kişinin davranışsal ve duygusal tepkilerini etkilemektedir. (Boyd & Bee, 2015). Bilişsel, duygusal ve davranışsal farklılıkların kaynağı olan mizaç, bireye benzersiz özellikler vermektedir (Prior, Sanson, Smart & Oberklaid, 2000). Aynı çevre ve ortamda bulunan bireyler çevreden gelen uyarıcılara karşı farklı etkilenmektedir (Hogan, 1996). Yaşamın erken dönemlerinden itibaren görülen bu bireysel farklılıklar yaşam boyu sürmektedir (Prior, 1992).

Mizaç biyolojik temelli doğumdan kısa bir süre sonra fark edilebilen; dikkat, davranış biçimi ve duygusal tepkilerdeki bireysel çeşitliliklerdir (Rothbart & Bates, 2006). Mizaç vücut yapısıyla ve cinsiyetle ilişkilidir (Carver & Scheiner, 2000; Burger, 2007). Genetik temelli olan mizaç kişinin tepki, davranış ve potansiyel yeteneklerinin tamamından oluşmaktadır

(Sayın & Arslan, 2005). Rothbart, Ellis ve Posner (2004) da mizacı, bireyler arasındaki davranışsal tepkiler ve öz düzenleme kapasitelerindeki farklılıklar şeklinde tanımlamışlardır. Mizaç, genellikle kişilerin gelişim düzeyine ve yeteneğine odaklanır, davranışın ne olduğundan çok nasıl olduğu ile ilgilidir. Davranışsal ve duygusal uyumdur (Carey, 2009). Mizaç duygusal hayatımızın niteliklerini meydana getiren ruh halleridir (Goleman, 1995). Gelişim boyunca gözlemlenebilen mizaç, duygusal sağlığı etkiler (Trawick & Smith, 2014). Mizaç, yaşam boyunca birey için benzer kalma eğilimi gösterir ancak sabit değildir çünkü mizaç özelliklerinin tepki şiddetleri farklıdır. Aynı mizaç özelliği gösteren iki çocuğun yaşadıkları benzer durumlar karşısında verdiği tepkiler farklıdır. Örneğin yüksek tepki hızına sahip olan bir çocuk, çabuk öfkelenen-saldırgan veya lider biri olabilir (Özdemir & Acarkan, 2010; Usta Sunmaz, Yeşildağ, Çelebi ve Acar, 2021). Farklı şiddetteki tepki çeşitleri ve düzenleme mekanizmalarının tümü birlikte çalışarak çocuğun mizacını oluşturur (Rothbart, 2007).

Mizaç, kişiliğin biyolojik temelli temel taşıdır (Anderson, Bohlin & Hagekull, 1999). Çocuklarda kişiden kişiye değişen belirtilerle kendini gösterebilir (Bee & Boyd, 2009). Mizaç doğuştan gelen, bireyin kendine özgü davranış tarzını oluşturan kişisel özelliklerdir (Callueng & Oakland, 2014). Mizaç genel davranış ve duygu eğilimleridir, bu eğilimler kalıtsal özellikler ve içinde bulunan çevrenin karmaşık etkileşimleri sonucu kişilik özellikleri haline gelir (Burger, 2006). Bireyin duygusal ve sosyal gelişiminin sağlıklı şekilde sürdürülebilmesi için erken yıllardan itibaren, mizaca ilişkin nitelikler ile çevredeki yetişkinin davranışları arasında uyum olması gerekmektedir (Rothbart, 2011). Mizaç fizyolojiktir ancak çevresel etkiler altında değişim gösterebilir (Strelau, 2002).

Mizaç çocukların yaşamın zor koşullarına karşı tepkilerini, toplumsal olaylara duyarlılıklarını ve etraflarıyla olan etkileşimlerini etkiler (Berk, 2013). Çocukların yaşadıkları deneyimler; mizaçlarından, beklentilerinden, inançlarından, değerlerinden, hedeflerinden, öz değerlendirmelerinden etkilenir (Mischel & Ayduk, 2004). Mizacın tanımında ortak noktalar; yaşamın erken döneminde görüldüğü, genellikle yaşamın ilerleyen yıllarında sabit kaldığı ve bireysel farklılığı ortaya çıktığı yönündedir (Ma, 2006).

2.1.3. Mizaç Tarihçesi

Birden fazla şeyin karışımı anlamına gelen mizaç kelimesi Arapça kökenlidir. Kadim gelenekte mizaç kelimesi yapısal unsurların karışımı anlamında kullanılmaktadır

(Acarkan,2016). Mizaç huy, yaratılış, tabiat, karakter anlamı da taşımaktadır (TDK, 2019). Mizaç tarih boyunca toplumların ilgi alanı olmuştur çünkü insanı davranışlarını anlamlandırmak ve insanı sınıflandırmak istemişlerdir (Clark, 2005). Yunanistan Delphi’de Apollon Tapınağı’nın (MÖ 6. yüzyıl) girişinde “Nosce Te Ipsum” yani “Kendini Bil” yazmaktadır. (Hasanoğlu & Bayoğlu, 2020; Sepetçi, 2019; Tomlinson, 2003). Kendini Bil öğretisi kimliğini tanı, diğerlerinden farklı ama yapıda bir parça olarak yerini bul anlamlarına gelir (Şeref, 2019).

Empedokles (MÖ 5. Yüzyıl) varlığın temelini dört unsur olduğunu savunmaktadır. Dört unsur; ateş, hava, su, toprak. (Guthrie,1999; Taşdelen 2010). Mizaç ile ilgili teorilerin kökünde Empedokles’in Dört Unsur Teorisi vardır (Kuşlu & Aydın, 2016). “Kendini tanı” ifadesi ile bütünleşmiş olan Sokrates, Platon (Aristokles)’un hocasıdır (Acar, 2022; Kıralp,2023). Hocası Sokrates’ten etkilenen Platon’un birçok eserinde “Kendini bil, ölçülü ol.” İfadeleri geçmektedir (Kaynak İltar & Kütük, 2021). Platon’un öğrencisi Aristo (Aristoteles), Empedokles’in söylediklerini yazıya geçirmiştir (Topakkaya, 2012; Çağlar Abiha,2018) Aristo, ateşin sıcak ve kurudan, havanın ıslak ve sıcaktan, suyun soğuk ve ıslaktan ve toprağın kuru ve soğuktan oluştuğunu savunmaktadır (Aristoteles, 2019).

Mizaç tanımı ilk defa Hipokrat’ın ilk kez gündeme getirdiği bir kavramdır (Kagan, 2002). Hipokrat vücutta bulunan dört sıvının (kan, balgam, sarı safra ve kara safra) sıvı miktarı ve karışımlarına göre bireyin mizacını etkilediğini savunmaktadır (Tyrer & Ferguson, 2002). MÖ. 4. Yüzyılda Hipokrat insanı beden kimyasına göre dört sınıflandırmaya ayırmıştır. Bunlar; Neşeli, Melankolik, Soğukkanlı ve Kozgon mizaçtır (Zel, 2011). Hipokrat’ın teorisini Galen genişletmiştir (Strelau, 2002). Galen’e göre insan vücudunda farklı oranlarda bulunan dört sıvı, karışım oranlarındaki baskınlığa göre dört mizaç ortaya çıkarır. Bu dört mizaç; Soğukkanlı (Thephlegmatic, Balgam), Sıcakkanlı (Sanguine, Kan), Asabi (Choleric, Sarı Safra) ve Melankolik’tir (Melancholic, Siyah Safra) (Kuşlu & Aydın, 2016; Strelau, 2002). Soğukkanlı mizaca sahip olan birey; yavaş, tembel ve donuktur. Sıcakkanlı mizaca sahip olan birey; iyimser ve neşelidir. Asabi mizaca sahip olan birey; hızlı, hırslı ve agresiftir. Melankolik mizaca sahip olan birey; üzgün, kötümser ve depresiftir (Strelau, 2002).

Kökleri Eski Mısır, Babiller ve Çine’ dayanan Hipokrat’ın ortaya attığı Galen’in geliştirdiği günümüz Batı dünyasında Humoral Patoloji Teorisi olarak bilinen teori, hastalıkların tanı ve tedavisinde vücut sıvılarının önemine vurgu yapar (Aksu, 2012). İnsan bedeninde yer alan

dört temel sıvı kan, balgam, safra (sarı safra) ve sevdenin (kara safra) denge hali bireyin sağlıklı olmasını sağlar. Bu kuram Ahlat-ı Erbaa olarak da bilinmektedir (Aksu, 2012). Vücutta bulunan dört sıvı dört elementin karşılığıdır. Kan hava, balgam su, safra ateş ve sevde toprak elementine karşılık gelmektedir (Nutton, 1993). Antik Çağ ve Orta Çağ’da vücutta bulunan dört sıvının denge veya dengesizlik durumunun insanın biyolojik, ahlaki ve psikolojik özelliklerini etkilediği varsayılıyordu (Eliaçık, 2010).

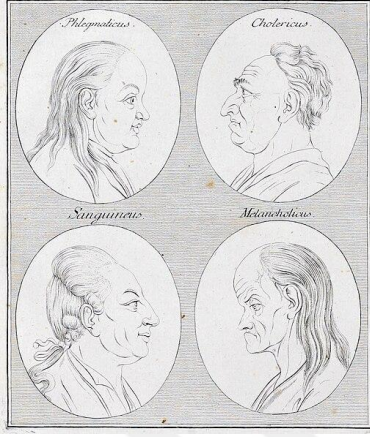
İbni Sina “El-Kânûn Fi’t-Tıbb” adlı eserinde mizaçtan bahsetmektedir (Bilgin, 2019). İbni Sina’ya göre mizacın üç tanımı vardır. Felsefe, tıp ve mizaçta üç farklı anlama gelen mizaç, psikolojide bireyin huy, tabiat, karakter ve davranışını belirleyen faktördür (Aksu, 2012). İbni Sina dört elementle (ateş, hava, su, toprak) ve bu elementlerin özellikleri (sıcak, soğuk, kuru, ıslak) ile mizacı açıklamaktadır. Bireyin psikolojik ve fizyolojik sağlığının bu elementlerin dengeli olma haline bağlı olduğunu savunmaktadır (Bilgin, 2019). Mizaç unsurlarına ilişkin bilgiler Tablo 2.1’de detaylandırılmıştır.

Tablo 2.1. Mizaç Unsurları

Bedensel Sıvı	Element	Nitelik	Geleneksel Mizaç Tipolojisi	İslami Mizaç Tipolojisi
Kan	Hava	Sıcak- Islak	Sanguin	Demevi- Sıcakkanlı
Balgam	Su	Soğuk- Islak	Plegmatik	Balgami- Soğukkanlı
Sarı Safra	Ateş	Sıcak- Kuru	Kolerik	Safravi- Asabi
Kara Safra	Toprak	Soğuk- Kuru	Melankolik	Sevdai- Melankolik

Gazali “İhya-u Ulumiddin” adlı eserinde kalp, nefis ve ruh gibi psikolojik kavramları tanımlamıştır (Atak, 2021). Gazali’ye göre mizaç bireyin karakter eğilimleridir (Ergün,2020). Yunus Emre ise ateş, hava, su ve toprağın dört muhalif nesne olduğunu, bedende bir araya geldiğini ve değişebildiğini savunur (Taşdelen,2010). Osmanlı döneminde Enderun mekteplerinin kapısında “Hiçbir balık uçmaya, hiçbir kuş yüzmeye mecbur bırakılmaz” cümlesinin yazılı olması mizacın önemine dikkat çekmektedir (Baranoğlu, 2023; Osmanoglu, 2017).

Lavater, bireylerin yüzdeki anatomik özellikleri ile kişilik özelliklerini eşleştirmiştir. Lavater'ın yüz yapısına göre karakter özelliklerinin belirlenmesinde Aristo'nun yoğun etkisi görülmektedir. Lavater'ın eserinde 20.000'in üzerinde kişinin yüzlerinin yorumu bulunmaktadır (Lavater, & Siegrist, 1984). Resim 2.1'de Lavater yüz çizimleri sunulmuştur.



Resim 2.1: Lavater Yüz Çizimleri

Kaynak: (Abenis, 2006)

Sheldon, bireyleri fiziksel yapıları doğrultusunda kategorize eden bir teori ortaya atmıştır. Bu yaklaşıma göre Endomorfik, Mezoformik ve Ektomorfik olarak adlandırılan üç tip insan vardır. Üç tipin özellikleri şöyledir, Endomorfik insan şişman, yuvarlak ve yumuşak hatlı, sakin, yemeye düşkün ve sosyal; Mezomorfik insan kaslı, güçlü ve keskin hatlı, cesur, savunmaya meyilli, enerji dolu, bedeni üzerine yoğunlaşan; Ektomorfik insan zayıf, uzun ve hassas yapılı, zeki, sanatsal eğilimli, düşünen, içe dönük (Morris, 2002). Birçok araştırma kişilik ve beden yapısı arasındaki ilişkiyi araştırmış ancak herhangi anlamlı bir bağlantı bulunamamıştır. Bu nedenle bu kuram geçerliliğini yitirmiştir (Cüceloğlu, 2015).

2.1.3.1. Mizaç Üzerine Yapılan Bilimsel Çalışmalar

Kişilik ve mizaç üzerine yapılan ilk bilimsel çalışma Allport'un ayırıcı özelliklere yönelik araştırması olarak kabul edilmektedir (Schultz & Schultz, 2002). Ayırıcı özellik farklı ortam ve durumlarda benzer davranış tarzını ifade etmektedir (Taymur & Türkçapar, 2012). Allport ve Odbert kişilik özelliklerini tanımlayan 18.000 civarındaki sözcüğü listelemiş ve bu sözcükler üzerine çalışma yapmışlardır. Gruplandırma ve eleme sonucunda yaygın ve bireysel özellikler sınıflaması yapılmıştır (Morris, 2002).

R. Cattell (2003) insanların temel 16 kişilik özelliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Cattell tarafından tanımlanan temel kişilik boyutları arasında şunlar yer almaktadır: Katı Fikirli–Esnek Fikirli, Çekinik–Baskın, Disiplinli–Kontrollü, Hislerden Etkilenme–Duygusal İstikrar, Pratik–Hayalperest, İtimat Edici–Şüpheli, Soğuk Kanlı–Sıcak Kanlı, Tutucu–Deneyime Açık, Çekingen–Cesur, Samimi–Kurnaz, Ağırbaşlı–Taşkın, Kendine Güvenen–Vesveseli, Rahatlamış–Gergin, Somut Düşünme–Soyut Düşünme, Dürüst–Kolaycı, Grup Yönelimli–Kendine Yeten. Cattell, bu sınıflamasına dayalı olarak 16 PF (personality factor) isimli bir kişilik testi geliştirmiştir. H. Eysenck (2003) kişilik boyutlarını Nevrotik, Normal, İç Dönük ve Dış Dönük olarak tanımlamaktadır. Eysenck’in geliştirdiği EPQ isimli kişilik testi bulunmaktadır (Bulduk & Cesur, 2003). Costa ve McCrea(2012) Beş Faktör Modeli adıyla bilinen, kişiliği Deneyime Açıklık, Nevrotiklik, Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk olmak üzere beş kategoride tanımlamışlardır. Bu modele bağlı olarak geliştirilen NEO-PI (Neuroticism, Extraversion, Openness Personality Inventory) testi, günümüzde kişilik değerlendirmelerinde yaygın şekilde tercih edilen araçlardan biridir. Testin Türk kültürüne uygun hale getirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları da gerçekleştirilmiştir (Gerrig & Zimbardo, 2012).

1950’li yıllarda çocuklarda mizacı konu alan araştırmalar başlamıştır. 1980’li yıllardan itibaren mizaç gelişim psikolojisinin konusu olmaya başlamıştır (Zenter & Bates, 2008). Çocuğun mizacına karşı olan bilimsel olarak bu alandaki ilk dikkat çekici çalışmalar Thomas ve Chess’in (1995) gerçekleştirdiği boylamsal araştırmalar ile oluşmaya başlamaktadır. 1950 yıllarının ortalarında çocukların davranış problemlerini araştırmak için bir grup çocuk boylamsal olarak izlenmiştir. Araştırmacılar mizaç öğelerini tanımlamak için dokuz kategori belirlemiştir. Bu dokuz kategori Duygu Durumunun Baskın Niteliği, Uyum Yeteneği, Dikkatini Dağıtmak ve Sebat/Dikkat Süresi, Etkinlik Düzeyi, Duyusal Eşik, Duygu İfadesinin Yoğunluğu, Ritmiklik, Yeni Uyarılara Yaklaşma veya Onlardan Kaçınma.

Kadim bir bilgi olan ve 1920’lerden sonra batı dünyasında üzerine çalışmalar yapılan Enneagram bir kişilik sınıflandırma modelidir. Enneagram Gurdjieff’in çalışmalarını Ichazo ve Naranjo’nun bilimsel bir disiplin içinde sunması ile ortaya çıkmıştır. Enneagram insanları dokuz farklı kategoride ele almaktadır. Bu kategoriler; Araştırmacı, Başarı Odaklı, Yardımsever, Meydan Okuyan, Barışçı, Mükemmeliyetçi, Özgün, Maceracı, Sorgulayıcı’dır (Palmer, 2014).

Waldorf eğitimde mizacın etkileri görülmektedir. Rudolf Steiner'ın kurduğu Waldorf eğitiminin temelinde Antroposofi yatmaktadır. Antroposofide insan üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan Beden fiziksel, eterik ve astral olarak üçe ayrılmaktadır. Eterik beden bireyin mizaç, karakter ve huyun taşıyıcısıdır. İkinci bölüm olan Ruh duyusal, akıl ve bilinç olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Üçüncü bölüm olan Spirit spiritin kendisi, insan spiriti ve yaşam spiriti olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Steiner, 2002). Steiner öğretmenin çocukların kişiliğini anlaması için dört tipten oluşan karakter tipolojisi uygulamıştır. Çocuğun vücut yapısı, yürüyüşü gibi özelliklerine bakılarak çocuklar Asabi, İyimser, Soğukkanlı ve Melankolik olmak üzere dörde ayrılmıştır (Steiner, 2000). Waldorf eğitiminde öğretim ortamlarında dört elementi temsil eden unsurlar bulunmaktadır. Doğa masasına ateş, hava, su ve toprağı temsil eden mevsimsel objeler yerleştirilmektedir (Nicol & Taplin, 2018).

2.1.4. Kişilik-Mizaç Kuramları ve Modeller

Tablo 2.2. Kişilik-Mizaç Kuramları ve Modeller

Kuram/ Model	Kuramcı
Psikoanalitik Kuram	Freud & Erikson
Neo-Freudyen Kuramlar	Jung & Adler
Benlik Kuramı	Maslow & Rogers
Bilişsel Kuramlar	Bandura & Kelly
Öğrenme Kuramları	Miller, Donald, Skinner & Rotter
Ayırıcı Özellik Yaklaşımları	Allport, Cattell, Eysenck, Murray & Holland
Beş Faktör Kişilik Modeli (BFM)	Costa & McCrae
Yedi Faktörlü Psikobiyolojik Kişilik Modeli (PKM)	Cloninger
Afektif Mizaç Modeli	Akiskal

Kuram/ Model	Kuramcı
Kişilik Modeli (MBTI)	Myers-Briggs
Temel Kişiler Arası İlişkiler Yaklaşımı (FİRO)	Schutz
Nörobiyolojik Yaklaşım Kuramı	Rothbart
Kriter Temelli Yaklaşım Kuramı	Buss & Plomin
Davranışsal Yaklaşım Kuramı	Thomas & Chess
Duygu Düzenleme Modeli	Goldsmith & Campos
Biyotipolojik Yaklaşımı / Engellenmemiş Mizaç Modeli	Kagan, Reznick & Snidman
Enneagram	Gurdjieff & Oscar Ichazo

Tablo 2.2’de kişilik-mizaç kuram ve modelleri sunulmuştur.

2.1.4.1. Psikoanalitik Kuram

Freud Yapısal Kişilik Kuramında kişiliği üçe ayırmaktadır; id, ego, süperegö. Kişiliğin temel sistemi iddir, ego ve süperegö ayrılarak gelişmektedir. Freud’a göre id bireyin temel ruhsal yapısını temsil eden en ilkel sistemdir. İd haz ilkesi ve refleks eylemleri kullanmaktadır. Süperegö en son gelişen sistemdir ve değerlerin içsel temsilcisidir. Ego ise id ile süperegö arasındaki çatışmayı dengeleyen sistemdir. Kişiliğin biyolojik yönünü id, toplumsal yönünü süperegö, psikolojik yönünü ise ego oluşturmaktadır (Crain,2000). Freud Psiko-seksüel Kuramında kişiliği oluşturan beş önemli gelişim döneminden bahseder. Bu dönemler; oral, anal, fallik, latent, genital. Oral dönemde id baskındır, haz kaynağı dudaklardır. Oral ihtiyaçlar karşılanmazsa birey çocukken parmak emme, kalem çiğneme ve aşırı yeme gibi alışkanlıklar gösterebilir. Anal dönemde id ve ego çatışması görülür, haz kaynağı tuvalet tutma ve bırakmadır. Tuvalet eğitiminde çocuk ve bakım veren arasındaki çatışmalar aşırı düzensizlik veya aşırı temizlik alışkanlığına dönüşebilir. Fallik dönemde süperegö oluşur, haz kaynağı genital bölgelerdir. Bu dönemde kız çocuklar babaya, erkek çocuk anneye yakınlık duyar (Oedipus-Elektra Çatışması). Aynı zamanda çocuklar aynı cinsteki

ebeveyninin özellik ve değerlerini edinirler. Latent dönemde süperegö gelişmeye devam etmektedir, çocuk akranlarına ilgilidir. Sosyal değerler gelişir. Genital Dönemde karşı cinse olan ilgi yeniden kendini gösterir (Erdiller,2010). Freud Topografik kuramında ruhsal aygıtın üç bölümden oluştuğunu savunmaktadır. Bunlar bilinç, bilinç öncesi ve bilinçdışıdır. Bilinç bölümünde gerçeklik ve mantıksal düşünce baskındır. Bilinç öncesi bölümünde ise dikkat çabası ile hatırlana düşünceler mevcuttur. Bilinçdışı bölümü ancak hipnoz ve serbest çağrışım ile hatırlanan ruhsal süreçlerdir. Freud'un bilinç ile ilgili açıklamaları buzdağına benzetilir. Buzdağının görünmeyen dev kısmı bilinçdışı ile özdeşleştirilmektedir (Şahin Baltacı,2008). Kişilik özellikleri bilinçdışından kaynaklanıyor olabilir.

Erikson bilişsel gelişimle sosyal gelişimin iç içe gerçekleştiğini savunmaktadır. Erikson kişiliğin bulunulan sosyal koşullar ve toplumdan etkilendiğini ifade etmektedir (Morrison, 2007). Erikson bebeklikten yaşlılık dönemine kadar gelişim gösteren sekiz dönemden bahsetmektedir. Gelişimin ilk aşaması güvene karşı güvensizlik evresidir. Bu aşamada bebek çevresine karşı güvensizlik duyma eğilimindedir, bakım verenin bebek ile ilişkisi bu dönemde çok önemlidir. Bu dönemde kaliteli ilişki yaşayan bebekler ileride daha olumlu ve iyimser düşüncelere sahip olurken, kaliteli ilişki yaşamayan bebekler daha kaygılı ve güvensiz biri olabilir. İkinci dönem bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik dönemidir. Bu dönemde eylemde bulunma farkındalığı gelişir. Ebeveynleri tarafından destekleyici bir atmosferde bu dönemi geçiren çocuklar öz denetimli ve bağımsızlık hissi gelişmiş olurken, ebeveynleri tarafından desteklenmeyen çocuklar kendi yeteneklerinden şüphe duyabilir veya utanç hissedebilirler. Üçüncü dönem girişimciliğe karşı suçluluk duyma evresidir. Çocuklar bu dönemde birey olduklarının farkındadırlar. Sorumluluk hissi ve inisiyatif alma gibi beceriler gelişir. Bu dönemde desteklenen çocuklar kendilerini daha başarılı hissederken desteklenmeyen çocuklar suçluluk ve endişe hissedebilirler. Erikson diğer evreleri başarıya karşı aşağılık, kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası, yakın ilişkilere karşı soyutlanma, üretkenliğe karşı durgunluk ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk olarak tanımlamaktadır (Berk, 2006; Crain, 2000).

2.1.4.2. Neo-Freudyen Kuramlar

Jung, Freud'un yaklaşımında cinsel dürtülerin fazla abartıldığını düşünmektedir (Oelman,1981). Jung (2019) insan kişiliğini içe dönüklük ve dışa dönüklük olmak üzere temelde ikiye ayırmaktadır. Tanımlanan içe dönüklük ve dışa dönüklük alt dallarına

indiğimizde toplam 8 psikolojik tip karşımıza çıkmaktadır. Bunlar Dışa dönük düşünen tip, İçe dönük sezgisel tip, Dışa dönük duyumsal tip, İçe dönük duygusal tip, Dışa dönük sezgisel tip, İçe dönük tip, Dışa dönük duygusal tip, İçe dönük duyumsal tiptir (Jung,2019). Jung kişilik sorunlarını içedönüklük dışadönüklük arasındaki dengenin sağlanamaması sonucu ortaya çıktığını ifade etmektedir. Kişiliği oluşturan davranışların iki temel bilinçaltından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bunlar bireye özgü bilinçaltı ve kollektif (bireyden önceki insanların ortak bilinçaltı) bilinçaltıdır (Cüceloğlu,2015).

Adler, Freud'un kuramındaki cinsel dürtüden daha önemli olanın üstünlük duygusu olduğunu savunmaktadır. Bireyin bebeklikte oluşan aşağılık duygusundan yaşam boyunca kurtulmak için çabaladığını ifade etmektedir. Kişilik gelişimi bu üstünlük geliştirme çabasından etkilenmektedir (Cüceloğlu, 2015).

2.1.4.3. Benlik Kuramı

Maslow bireyin kendi algı, davranış ve değerlerini oluşturan etkin bir varlık olduğunu savunmaktadır. Kişiyi davranışa iten gücün motivasyon olduğunu ve motivasyonun ise ihtiyaçların (fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevmeye-sevilme, ego) karşılanması ile sağlanacağını belirtmektedir. Fizyolojik ihtiyaçlardan ego ihtiyaçlarına kadar bir hiyerarşi mevcuttur. Temel ihtiyaçların karşılanması bir sonraki aşamaya geçişi sağlamakta ve kolaylaştırmaktadır. En üst basamak kendini gerçekleştirmedir ve her sağlıklı bireyin ihtiyacıdır (Şahin, 2008). Kendini gerçekleştirmiş bireyin özellikleri; yaşama gülümseyerek bakmak, özgür hissetmek, yaşamın karmaşıklığına saygı duymak, olayları yargılamadan kabul etmek. Maslow bireyden bireye düzeyler arasında farklılık olabileceğini ifade etmektedir (Cüceloğlu, 2015).

Rogers bireyin kendini algılama biçimini “benlik” olarak ele almaktadır. Birey çevre ile ilişkileri sonucunda benliği hakkında düşünce ve görüş edinmektedir. Birey yaşantılarını benliği ile tutarlı hale getirerek kendini gerçekleştirir. Bu süreç aktif ve sürekli. Gerçek benlik ile ideal benlik (istenen, arzulanan) arasında bir dengesizlik ve uyumsuzluk olması kişinin kendilik algısını etkileyebilir (Şahin, 2008). Olumlu bir benlik algısında kişinin koşulsuz sevgi içinde yetişmiş olması gerekir. Bu sayede kişi benliği ile davranışları arasında doğru bir köprü kurar (Cüceloğlu, 2015). Sağlıklı insanın olumlu benlik algısı vardır, tutarlıdır ve kendine karşı koşulsuz saygı duyar (Murdock, 2012).

2.1.4.4. Bilişsel Kuramlar

Bandura, bireysel özelliklerimizin çevreden ve davranışlarımızdan karşılıklı etkilendiğini savunmaktadır. Birey davranışları ile çevreyi etkilemekte aynı zamanda çevreden etkilenmektedir. Davranışa yön veren özellikler; düşünce, his, inanç, kişilik, değer ve beklentidir. Birey davranışlarını yönetme ve kendisini şekillendirme kapasitesine sahiptir. Gerekğinde öz-düzenleme yapabilir (Kalkan, 2008). Bandura bireylerin davranışları gözlem yoluyla öğrendiğini savunmaktadır. Kişilik taklit ve gözlem yoluyla öğrenilmiş davranışlar örüntüsüdür (Cüceloğlu, 2015). Bu basit bir taklit değildir, birey çevredeki olayları bilişsel olarak işler (Senemoğlu, 2018).

Kelly, kişisel yapı kuramında bireylerin davranışlarının yaşantıları ve algıları sonucu oluştuğunu savunmaktadır. Çünkü her birey etkileşimleri sonucu farklı algı ve yaşantı gerçekleştirmektedir (Adams Webber, 1994). Kelly, beklenti ve öngörülerin de zamanla davranışları şekillendirdiğini savunmaktadır. Birey çevresi ile ilgili kuramlar ve öngörüler geliştirir, bu kuram ve öngörüler zihinde bir sistem oluşturmaktadır (Hjelle 1992).

2.1.4.5. Öğrenme Kuramları

Miller, Donald, Skinner ve Rotter kişiliğin bir davranış örüntüsü olduğunu ve öğrenildiğini savunmaktadır. Birey belirli bir sosyal durumda farklı davranabilir, davranış bireyin sosyal ortamı nasıl algıladığına bağlıdır. Örneğin sakin olmak ödüllendirilecekse ona göre davranır. Kişiliğin öğrenilebileceğini ilk ortaya atan psikologlar Miller ve Donald'dır. Skinner davranışın edimsel koşullanma tarihçesine bağlı olduğunu savunmaktadır. Geçmişte bir olay dizisi yaşayan birey edimsel koşullanarak farkında olmadan ileride bunu davranışına döker. Rotter, davranışın bireyin beklentileri sonucu ortaya çıktığını savunur. Bir durumda beklenti-değer düşükse davranış ortaya çıkmaz. Ancak unutulmamalıdır ki, kişiliğin öğrenme sonucu oluştuğunu savunan kuramlara, genetik faktörler ve mizaç eğilimleri açısından eksik görüşleri olduğu eleştirisi yapılmaktadır (Cüceloğlu, 2015).

2.1.4.6. Ayırıcı Özellik Yaklaşımları

Ayırıcı özellik yaklaşımları bireyleri kişilik özelliklerini ne derece sergilediğine göre sınıflayan yaklaşımlardır (Burger, 2006). Bireylerin hareketlerine bakarak saldırganlık, sosyallik, kaygı ve bağımlılık gibi kişilik özelliklerini ne derece sergilediklerine bakarlar (Morris, 2002).

Allport kişilik özellikleri ile ilgili araştırmasında “ayırıcı özellik” kavramını kullanmıştır (Schultz & Schultz, 2002). Kişiliği ilk kez sistematik bir şekilde inceleyen Allport, insanların temel özelliklerinin çevreden farklı etkilendiğini savunmaktadır. Allport, yağı eriten ateşin yumurtayı katılaştırdığını ifade etmiştir. Allport ve Odbert kişilik özelliklerini tanımlayan 18.000 civarındaki sözcüğü listelemiş ve listeden eş anlamlı sözcükleri çıkartmıştır. Geriye 4-5 bin civarında sözcük kalmış ve bu sözcükler gruplanmıştır. Bu sözcükler arasında yaygın ve bireysel özellikler sınıflaması yapılarak kişilik özelliklerinin kaynağını bulma çabasına gidilmiştir (Morris, 2002). Temelde benzer özelliklerin aynı grupta sınıflandırılması kategorik yaklaşım, bireylerin özelliklere ne derece sahip olduğu boyutsal yaklaşım olarak değerlendirilmiştir (Burger, 2006).

Cattell, 26 özellik belirlediği çalışması ile “Faktör Analizi” adlı yöntemi geliştirmiştir (Morris, 2002). Cattell kişiliği betimleyen 4500 sözcük arasından, sözcükleri gruplandırarak temelde 16 kişilik özelliği tanımlar. Bu çalışma 16 PF olarak adlandırılır. 16 kişilik özelliği; Açık sözlü–İçten pazarlıklı, Dayanıklı–Dayanıksız, Bağımlı–Bağımsız, Soğukkanlı–Kaygılı, Kuralcı–Yasak Tanımaz, Duygusal Açıkdan İstikrarsız–İstikrarlı, Rahat–Gergin, İhtiyatlı–Coşkulu, Çekingen–Sosyal, Güvenen–Kuşkucu, Kontrolsüz–Kendine Egemen, Fırsatçı–Vicdanlı, Boyun Eğen–Hükmeden, Tutucu–Köktenci, Pratik–Hayalci, Az Akıllı–Çok Akıllı (Lelord & Andre, 2018).

Eysenck, kişilik özelliklerini temelde dışa dönüklük (içe dönük- dışa dönük) ve nörotiklik (istikrarlılık- istikrarsızlık) olmak üzere iki kategoride incelemiştir. Daha sonra bu iki boyuta psikotiklik (kibar- saldırgan) boyutu eklenmiştir. Eysenck mizacın bu üç boyutun karışımı ile oluştuğunu savunmaktadır. Renkler nasıl parlaklık doygunluk ve ton gibi bileşenler ile oluşuyorsa; mizacında bu üç boyutun bir araya gelmesi ile şekillendiği ifade edilmektedir. Eysenck EPQ isimli bir kişilik testi geliştirmiştir (Bulduk & Cesur, 2003). Eysenck dengeli bireylerin daha kontrollü ve çavuk heyecanlanmayan özellikte olduğunu, dengesiz bireylerin huzursuz ve kaygılı özellikte olduğunu ifade etmektedir (Lelord & Andre, 2018).

Murray, bireyin algı ve davranışlarını kontrol eden gücün ihtiyaç ve baskı olduğunu savunmaktadır. Birey ihtiyaç(kişisel) ve baskı(çevresel) sonucu memnuniyeti artırma veya memnuniyetsizliği ortadan kaldırmak için organize bir güçle hareket eder. Başarı, Bağlılık, Agresyon, Bağımsızlık, Bakım, Düzen, Güç, Utançtan Kaçınma, Onur, Hakimiyet, Duygusal Denetim, İltifat Arama, Sosyal Statü, Cinsellik, Macera, Sakinlik, Oyun, Anlama,

İtaat ve Koruma olmak üzere yirmi adet ihtiyaç tanımlanmıştır. Her bir ihtiyaç farklı bir davranışın ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Birey için ihtiyaçları doyurmak önemlidir. Doyurulmayan ihtiyaçlar öncelik kazanır (Hall & Lindzey, 1985).

Holland (1997), kişilik tiplerini altı temel kategoride sınıflandırmıştır. Bireyin kişilik yapısı, bu kategorilerden hangisine daha çok benzediğiyle açıklanır. Bu kategoriler; Gerçekçi, Araştırmacı, Sosyal, Gelenekçi, Girişimci ve Sanatçı tiplerdir (Yılmaz, 2016). Gerçekçi tip bireyler; pratik, uyumlu, dürüst ve materyalist eğilim gösterirken, duygularını iş süreçlerine fazla yansıtmazlar. Araştırmacı tip bireyler ise analitik düşünen, detaylara önem veren, meraklı ve eleştirel bir yapı sergiler. Sosyal tip bireyler; işbirlikçi, arkadaş canlısı ve empatik özellikleriyle öne çıkar. Gelenekçi tip bireyler düzenli, metodik ve yapılandırılmış ortamlarda daha rahat hissederler. Girişimci tip bireyler enerjik, hırslı, dışa dönük ve liderlik yönleri baskın kişilik özelliklerine sahiptir. Sanatçı tip bireyler ise özgür ruhlu, yaratıcı, duygusal ifadeye açık ve bağımsız özellikleriyle tanımlanır (Holland, 1997; Yılmaz, 2016).

2.1.4.7. Beş Faktör Kişilik Modeli (BFM)

Kişilik bireyin farklı durumlarda ortaya çıkardığı ve sürekliliği olan etkileşim tarzıdır (McCrae & Costa, 1989). Costa ve McCrae Dışadönüklük (extroversion), Nevrotiklik (neuroticism), Uyumluluk (agreeableness), Deneyime Açıklık (openness) ve Sorumluluk (conscientiousness) olmak üzere toplam beş boyuttan oluşan, her boyutun kendi içinde iki kutuplu olduğu Beş Faktör Kişilik Modelini ortaya atmışlardır. Bu model temel alınarak geliştirilen NEO-PI testi, kişilik testi olarak kullanılmaktadır. (Gerring & Zimbardo, 2012).

Dışadönüklük alt boyutu; enerjik, coşkulu ve sosyal olma, Nevrotiklik alt boyutu; depresif, kaygılı olma ve sıklıkla duygusal iniş çıkışlar yaşama, Uyumluluk alt boyutu; yardımseverlik, nazik, hoşgörülü ve esneklik, Deneyime Açıklık; meraklılık, yeniliklere açık olma, yaratıcılık, değişime açık olma, Sorumluluk alt boyutu; sorumluluk sahibi olma, düzenlilik ve dikkatli olma gibi kişilik özelliklerinden oluşmaktadır (Benet Martinez & John, 1998). Beş faktör kişilik modeli uzun dönemli gözlemler ve deneysel araştırmalara dayanır; değerlendirilen özelliklerin zaman içinde tutarlılık gösterdiği belirtilmektedir. Bazı biyolojik temelleri vardır. Farklı toplumlar ve demografik gruplarda da geçerliliğini kanıtlamıştır. Ayrıca psikometrik açıdan uygulanabilir ve değerlendirilmesi pratik bir testtir (McCrae & Costa, 1992).

2.1.4.8. Yedi Faktörlü Psikobiyolojik Kişilik Modeli (PKM)

Cloninger' e göre duygusal süreçleri yöneten mizaç (korku, kaygı, öfke vb.) ile zihinsel süreçleri yöneten karakter (empati, inanç vb.) kişiliği oluşturmaktadır (Svrakic, & Cloninger, 2007). Cloninger mizacı; Yenilik Arayışı, Zarardan Kaçınma, Ödül Bağımlılığı, Sebat Etme olmak üzere dört, karakteri Kendini Yönetme, İş birliği Yapma, Kendini Aşma olmak üzere üç boyutta tanımlamıştır (Cloninger, 1987).

Yenilik Arayışı boyutu baskın olan bireyler; meraklı, hareketli, çabuk öfkelenen ve kolay sıkılan bireylerdir. Zarardan Kaçınma boyutu baskın olan bireyler; belirsizlikten korkan, çabuk yorulan, endişeli ve yabancılardan çekinen bireylerdir. Ödül Bağımlılığı boyutu baskın olan bireyler; başkalarının onayına ihtiyaç duyan, duyarlı, kolay etki altına alınan ve temiz kalpli bireylerdir. Sebat etme boyutu baskın olan bireyler; çalışkan, azimli ve engellenmeye karşı sebat eden bireylerdir. Kendini yönetme boyutu baskın olan bireyler; olgun, güçlü, kendine yeten ve öz saygısı yüksek bireylerdir. İş birliği yapma boyutu baskın olan bireyler; empati yapabilen, sosyal hoşgörüye sahip ve yardımsever bireylerdir. Kendini Aşma boyutu baskın olan bireyler; yaratıcı, inançlı, idealist ve manevi duyguları olan bireylerdir (Köse, Sayar, Ak, Aydın, Kalelioğlu, Kırpınar, Reeves, Przybeck, & Cloninger, 2004).

2.1.4.9. Afektif Mizaç Modeli

Kraepel 1900'lü yılların başında kişilik özelliklerini depresif, hipertimik, irritabl ve siklotimik olmak üzere dörde ayırmıştır (Von Zerssen & Akiskal 1998). Akiskal Kraepel'in mizaç tezini kabul etmiş ve genişletmiştir. Akiskal mizacı beş kategoride incelemiştir; Depresif Mizaç, Hipertimik Mizaç, Siklotimik Mizaç, İrritabl Mizaç ve Anksiyöz Mizaç. Depresif Mizaç çok uyur, kötümserdir, şüpheli ve pasiftir. Hipertimik Mizaç dışa dönük, az uyur ve baskılanmaz. Siklotimik Mizaç zıt duygular arasında ani geçiş yaşar. İrritabl Mizaç memnuniyetsiz, dürtüsel ve aşırı eleştirendir. Anksiyöz Mizaç gergin ve olumsuz bakış açısına sahiptir (Akiskal & Mallya 1987).

Akiskal Hipertimik Mizaç, İrritabl Mizaç ve Depresif Mizacın 21 yaşından önce başladığını savunmaktadır. Anksiyöz Mizaç Akiskal tarafından geliştirilmiş ve üç başlık altında toplanmıştır. Anksiyöz Mizaç üç başlığı; Anksiyöz-kaçıngan, Anksiyöz-fobik, Anksiyöz-duyarlı. Anksiyöz-kaçıngan bireyler; sosyal ortamlardan kaçınan, utangaç ve yakın ilişki

kurmakta zorlanan bireylerdir. Anksiyöz-fobik bireyler; gergin, endişeli ve olası tehlikelerden korkan bireylerdir. Anksiyöz-duyarlı bireyler; eleştiriye ve onaylanmamaya aşırı duyarlı, yetersizlik hissi yaşayan bireylerdir (Hantouche, & Akiskal, 2005).

2.1.4.10. Kişilik Modeli (MBTI)

Myers-Briggs Modeli, bireylerin kişilik yapılarını belirlemek amacıyla dört temel soruya verilen yanıtlar üzerinden on altı farklı kişilik tipi ortaya koyar. Her bir soru, iki farklı yanıt seçeneği içerir ve bu yanıt kombinasyonları kişilik tipini belirler. Modelde yöneltilen sorular şunlardır: bireyin enerjisini yönlendirdiği kaynak nedir (dışa dönük mü, içe dönük mü); bilgiyi nasıl işlemeyi tercih eder (duyumsal mı, sezgisel mi); kararlarını hangi temelde alır (düşünce odaklı mı, his odaklı mı); yaşamını nasıl düzenlemeyi tercih eder (yargılayıcı mı, algısal mı) (Myers & McCaulley, 1985).

İlk soru Dikkati Odaklama boyutu ile ilgilidir. Dışadönük tipler dış dünyaya odaklanan, İçe Dönük tipler kendi duygu ve düşüncelerine odaklanan bireylerdir. İkinci soru Bilgi Edinme boyutu ile ilgilidir. Duyusal tipler duyu organlarından gelen verileri değerlendiren, Sezgisel tipler iç görüleri kuvvetli ve olasılıkları göz önüne alan bireylerdir. Üçüncü soru Karar Verme boyutu ile ilgilidir. Düşünen tipler nesnel ve mantıklı, Hisseden tipler değerlere ve dış dünyaya karşı duyarlı bireylerdir. Dördüncü soru Dış Dünyayı Ele Alma boyutu ile ilgilidir. Yargılayan tipler planlı ve düzenli, Algılayan tipler esnek ve kendiliğinden olanı kabul eden bireylerdir (Akdeniz & Erişti, 1997).

2.1.4.11. Temel Kişiler Arası İlişkiler Yaklaşımı (FİRO)

Schutz'un kişilik teorisi "İnsanın insana ihtiyacı vardır." mottosuna dayanmaktadır çünkü gruplardaki bireylerin sergilediği özellikler gözlem altına alınmıştır. (Schultz, 1998). Schutz erken yaşam deneyimlerin yetişkinlikteki kişiler arası ilişkilerin temelini oluşturduğunu savunmaktadır (Tullet & Davies, 1997).

Schutz'un (1998) Temel Kişilerarası İlişkiler Yaklaşımı insanları Kaynaştırma (Az Sosyal, Sosyal, Fazla Sosyal), Kontrol Etme (Otokrat, Abdikrat, Demokrat) ve Yakınlık (Fazla Kişisel, Kişisel, Az Kişisel) olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır. Her bir kategori üç alt bölümden oluşmaktadır. Toplamda dokuz alt kategori bulunmaktadır (Schultz, 1998). Schultz Kaynaştırma, Kontrol Etme ve Yakınlık ihtiyaçlarının karşılanması durumunda bireylerin sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurabileceğini ifade etmektedir (Gürüz & Eğinli 2008).

2.1.4.12. Nörobiyolojik Yaklaşım Kuramı

Rothbart mizacı nörobiyolojik gelişimle çevresel faktörlerle etkileşim içinde olan ve aynı zamanda çevreyi şekillendiren sürekli bir yapı olarak tanımlamaktadır. Mizacın temelini reaktivite ve kendini düzenleme arasındaki bireysel farklar oluşturmaktadır (Rothbart & Derryberry, 1981). Rothbart mizacı üç kategoride açıklamıştır. Mizacın üç bölümü; Dışa Dönüklük, Olumsuz Duygulanım, Çabalı Kontrol. Dışa Dönüklük; dışsal uyaranlara açıklık, pozitiflik, aktiflik, duyarlılık gibi özelliklerden oluşmaktadır. Olumsuz Duygulanım; korku, öfke, memnuniyetsizlik gibi özelliklerden oluşmaktadır. Çabalı Kontrol; dikkat, algısal hassasiyet gibi özelliklerden oluşmaktadır (Rothbart & Bates, 2006).

Rothbart, Ahadi ve Hershey bu kuram sonucunda Çocuk Davranış Listesi adında 15 mizaç alt boyutu içeren bir ölçek geliştirmiştir. 15 mizaç özelliği; Aktivite Seviyesi, Kızgınlık / Hayal Kırıklığı, Yaklaşım/Olumlu Katılım, Dikkati Odaklama, Rahatsızlık, Azalan Tepki/Sakinleşme, Korku, Yüksek Yoğunluklu Uyararla Memnuniyet, Dürtüsellik, Engelleme Denetimi, Düşük Yoğunluklu Uyararla Memnuniyet, Algısal Hassasiyet, Mutsuzluk, Utangaçlık, Gülümseme ve Kahkaha (Sarı, İşeri, Yalçın, Aslan, & Şener 2012).

2.1.4.13. Kriter Temelli Yaklaşım Kuramı

Buss ve Plomin mizacı kişiliğin bir bölümü olarak ele almıştır. Mizaç özelliklerinin biyolojik ve fizyolojik boyutla yakın bağları olduğunu savunmuşlardır. Mizaç özelliklerinin beş kriteri vardır. 5 kriter; bir özellik ne kadar kalıtsalsa mizaç özelliği olma ihtimali o derece artar, özellik çocukluk döneminde istikrar gösterir, evrimsel olarak uyum göstermeye meyillidir, akrabalarda vardır ve gelişimsel açıdan sürekli (Buss & Plomin, 2014).

Dört mizaç özelliği; Duygusalılık, Aktiflik-Etkinlik Düzeyi, Sosyalilik, Dürtüsellik. Duygusalılık hızlı ve kolay üzgün ve mutsuz hissetme halidir. Aktiflik- Etkinlik Düzeyi hareketli ve enerjik olma halidir. Sosyalilik girişimci ve sosyal olma halidir. Dürtüsellik içinde bulunan ortama uygun olmayan davranış gösterme halidir (Özdemir, Selvi & Aydın, 2012).

2.1.4.14. Davranışsal Yaklaşım Kuramı

Thomas ve Chess New York'ta yaşayan 133 çocuğu 3 aylıktan yetişkinliğe kadar, boylamsal izlemiş ve dokuz mizaç boyutu belirlemişlerdir. Dokuz mizaç; Aktivite Düzeyi, Ritmiklik/

Biyolojik Düzenlilik, Yakınlaşma/ Çekingenlik, Uyumluluk, Uyarılma Eşiği, Tepkilerin Yoğunluğu, Huyların Niteliği, Dikkat Dağınıklığı, Dikkat Süresi ve Devamlılık. Aktivite Düzeyi boyutu çocuğun gün boyunca ne kadar süre ile enerjik ve hareket halinde olduğuyla ilgili bir ölçüttür. Ritmiklik/ Biyolojik Düzenlilik boyutu çocuğun uyku, açlık ve tuvalet gibi fizyolojik ihtiyaçlarının zaman içindeki düzenliliğidir. Yakınlaşma/ Çekingenlik boyutu çocuğun yeni bir uyarana tepkisidir. Uyumluluk boyutu çocuğun değişikliklere uyum sağlama yeteneğidir. Uyarılma Eşiği boyutu çocukta tepki oluşturacak uyarının şiddet ve yoğunluk düzeyidir. Tepkilerin Yoğunluğu boyutu çocuğun tepkisinin kuvvetidir. Huyların Niteliği boyutu neşeli ve keyifsiz davranış miktarının oranıdır. Dikkat Dağınıklığı boyutu çocuğun uyarı sonucunda ne kadar kolaylıkla dikkatinin dağıldığının gözlemlenmesidir. Dikkat Süresi ve Devamlılık belli bir alanla meşgul olan çocuğun iş sürdürme yetisidir (Bellibaş, Erermiş, Özbaran, Demiral, Altıntoprak, & Bildik, 2009).

Thomas ve Chess'in modeline dayanarak Avustralya Mizaç projesi kapsamında Kısa Mizaç Ölçeği geliştirilmiştir. Kısa Mizaç Ölçeği yaşları 3 ve 8 arasında değişen çocukların mizacını ölçmeye yönelik geliştirilmiştir. Ölçeğin, Yaklaşma, Dikkat Süresi ve Devamlılık, Ritmiklik/ Biyolojik Düzenlilik, Reaktivite, Kooperasyon ve Esneklik / Katılık alt testleri bulunmaktadır (Kefalianos, Onslow, Ukoumunne, Block, & Reilly, 2014; Prior, Sanson, & Oberklaid, 1989).

2.1.4.15. Duygu Düzenleme Modeli

Goldsmith ve Campos mizacın duygu alanındaki temel bazı farklardan oluştuğunu savunmaktadır. Goldsmith ve Rothbart geniş bir laboratuvar değerlendirme bataryası geliştirmiştir. Goldsmith daha sonra bakım verenlerin yanıtladığı bir envanter daha geliştirmiştir. Bu ölçeklerdeki beş mizaç boyutu; Motor Aktivite, Öfke, Korku, Keyif/ Eğlence, İlgililik/ Süreklilik. (Goldsmith, 1996).

Bireylerin mizaçlarının kişisel farklılıkları ile duyguları tecrübe etmelerindeki farklılıkları benzeşmektedir. Bireyin toplumdaki alıcı ve açıklayıcı değişiklikleri mizacını etkilemektedir (Rothbart & Gartstein, 2008). Mizacın en karmaşık boyutlarından biri duygu regülasyonudur. Çocuk hedefine ulaşabilmesi için duygularını izleme, değerlendirme ve gerekirse dönüştürme yetisine sahip olmalıdır (Thompson, 1994).

2.1.4.16. Biyotipolojik Yaklaşımı / Engellenmemiş Mizaç Modeli

Kagan, Reznick ve Snidman, çocukların tandık olmayan durumlar karşındaki kaçınma ve kaygı düzeyini iki ve yedi yaşında gözlemlemişlerdir. Boylamsal bu çalışma sonucunda çocukların iki ve yedi yaşındaki davranışları örtüşmektedir (Kagan, Reznick & Snidman, 1988). Sonrasında daha geniş çaplı boylamsal bir çalışma yapılmıştır. 4 aylıktan 7 yaşına kadar çocuklar izlemiştir. Çocukların zaman içindeki davranışları örtüşmektedir (Kagan & Snidman, 2004).

Fizyolojik miras olarak bireye aktarılan mizaç ikiye ayrılır; Ketlenmiş, Ketlenmemiş. Birey beklenmedik bir durum karşısında utangaç, çekingen (ketlenmiş, engellenmiş) veya cesur, atılgan (ketlenmemiş, engellenmemiş) davranır. Ketlenme davranışı 7-9. Aydan itibaren başlar ve birey yabancı bir durumla karşılaştığında kalp atış hızı artar, kortizol hormonu salgılanır (Berk, 2013).

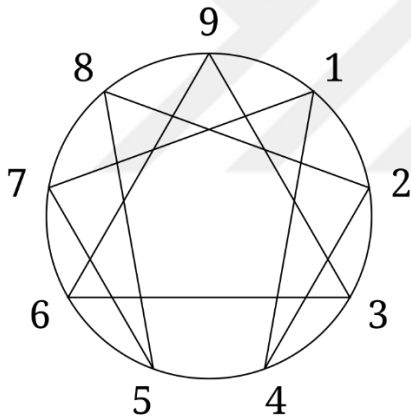
2.1.4.17. Enneagram

Enneagram modeli eski bilge geleneklere dayanmaktadır. Bu gelenekler modern bir sentezle bir araya getirilmiştir (Riso & Hudson, 2015). Enneagram'ın kökenleri 4500 yıl öncesine kadar dayanır (Bennet, 1974; akt. Özgüven, 2024). Enneagram'ın izlerine Hindistan, Anadolu, İran ve Antik Yunan'da rastlanmaktadır (Batı, 2018). Enneagramın ilk çıktığı yer Mezopotamya Babil'dir. Enneagram Babil'de bir araya gelen ve aralarında Pisagor ve Zoroaster gibi bilginlerin olduğu gruba açıklanmıştır. Geleneksel bilgileri muhafaza eden topluluklar zamanla buhara (Özbekistan) bölgesine göç etmişlerdir. Bu dönemde sıfır sayısı keşfedilmiş ve on tabanlı sayı sistemi ile birleştirilmiştir. Enneagram ile 9 kişilik tipinin birleştirilmesi bu döneme rastlamaktadır (Riso & Hudson, 2015). Enneagram yunanca dokuz anlamına gelen “ennea” ve noktalar anlamına gelen “grammos” sözcüklerinden türetilmiştir. Enneagram şeması, dokuz köşeli bir yıldız şemasıdır (Palmer, 2014).

Amerika'da kurdukları Enneagram Enstitüsü çatısı altında kişilik tipolojileri üzerine kapsamlı çalışmalar yapan Enneagram yaklaşımının önemli temsilcilerinden Riso ve Hudson (2015), Yunan ve Arap öğretileriyle Enneagram'ın Kars doğumlu George Ivanovich Gurdjieff'in tarafından batıya taşındığını ifade etmektedir. Gurdjieff 1920'li yıllarda Fransa'da, “Ruhun Harmonik Gelişimi” enstitüsünde Enneagram'ı anlatmış ve batı dünyasına tanıtmıştır (Riso & Hudson, 2015). Enneagram'a yönelik ilk bilimsel araştırmalar Gurdjieff tarafından yapılmıştır (Palmer, 2014). Enneagramın bugünkü şeklini almasında Oscar Ichazo, Claudio Naranjo, Don Riso, Russ Hudson ve Helen Palmer da çalışmalarıyla

katkı sağlamışlardır (Riso & Hudson, 2015). Enneagramı bir kişilik modeli olarak dile getiren ilk kişi Oscar Ichazo'dur (Riso & Hudson, 2015). Oscar Ichazo Enneagram üzerine eğitim ve araştırma faaliyetleri yürüten Arica Enstitüsü'nün kurucusudur (Merter, 2014). Psikiyatrist Claudio Naranjo Oscar Ichazo'nun öğrencidir (Riso, 2003).

Enneagram bakış açısında her kişilik tip 1'den 9'a kadar bir sayı ile ifade edilmektedir (Riso,2003). Enneagram'ı diğer kişilik tiplerinden ayıran en önemli özelliği dokuz kişilik tipi sistemli bir şekilde birbirine bağlıdır (Riso & Hudson, 2015). Bireylerin kişilik tiplerinin potansiyel özellikleri ileriye veya geriye gidebilir ancak kişilik tipi ömür boyu aynı kalır. Cinsiyet ile kişilik tiplerinin bir bağı yoktur. Birey bulunduğu kişilik tipinin sağlıklı, ortalama ve sağlıklı olmayan özelliklerini gösteriyor olabilir. Kişilik tiplerine atfedilen rakamların hiçbirinin birbirine karşı bir üstünlüğü yoktur, her bir kişilik tipinin hem avantajlı hem de gelişime açık tarafları bulunmaktadır (Riso,2003). Şekil 2.1'de Enneagram yapısı sunulmuştur.



Şekil 2.1. Enneagram Yapısı

Kaynak: (Twisp, 2008)

Birçok kişilik modeli bireyin davranış ve tutumlarını içedönüklük ve dışadönüklük olarak açıklarken Enneagram daha derin noktalara değinmektedir (Johnson, 2019). Enneagram Dokuz Tip Kişilik Modeli olarak da bilinmektedir. Enneagram bireylerin potansiyel güçlü ve zayıf yanlarına, değerlerine, korkularına ve iletişim tarzı gibi özelliklerine odaklanır (Popejoy, Perryman, & Suarez, 2017). Enneagram test edilebilirlik, kapsamlılık ve faydalılık gibi bir kişilik tipinde olması gereken tüm özellikleri karşılamaktadır (Sutton, 2012). Bireye

bütüncül olarak yaklaşan Enneagramı Stanford MBA, Harward Hukuk Fakültesi, USC, UCLA, Google, eBay, Yahoo, Adope, HP, Disney, Panasonic, Apple gibi birçok okul ve şirket kullanmaktadır (Batı, 2018).

Enneagram bireyi psikolojik, biyolojik ve spiritüel yanlarıyla ele alır ve insanın Animus-Anima ve Corpus (Yunan ekolü: Pneuma-Psişe-Soma, İslam ekolü: Ruh-Nefs-Beden, Hint ekolü: Atman-Jivatman-Annamaya Koşa) olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ifade eder (Acarkan, 2018). Birey psikolojik düzeyde bulunan üç merkezden etkilenir. Üç merkez: Fizik-Eylem (İçgüdü merkezi:8-9-1), Düşünme (Zihin merkezi:5-6-7), İstek- Arzu (Duygu Merkezi:2-3-4). Her merkezin akıl, içgüdü ve duygu bölümleri bulunmaktadır (Acarkan, 2016; Riso& Hudson,2015). Birey temel mizacının yanında kanat mizaca sahiptir. Her mizaç tipi rahat ve stres hattında farklı mizacın özelliklerini göstermektedir (Ouspensky, 2010).



Şekil 2.2. Enneagram Kişilik Tipleri

Kaynak: Human Akademi. (n.d.)

Şekil 2.2.'de enneagram kişilik tipleri sunulmuştur. Riso ve Hudson (2015), kişilik tarzlarını şu şekilde sınıflandırmıştır: 1 Mükemmeliyetçi- Reformcu, 2 Yardımsever-Sitemkâr Verici, 3 Başarı Odaklı- Motivatör, 4 Özgün- Bireyci, 5 Araştırmacı- Gözlemci, 6

Sadık- Sorgulayıcı, 7 Maceracı- Hevesli- Ehl-i Keyf, 8 Meydan Okuyan- Reis, 9 Barışçıl- Uzlaştırıcı.

Tip 1, Reformcu, Mükemmeliyetçi, Kusursuzluk Arayan, Mizaç 1, Mükemmeliyetçi Reformcu olarak adlandırılmaktadır (Batı, 2018; Daniels & Price, 2016; Karabulut, 2007; Özdemir & Acarkan, 2014; Palmer, 2014; Riso & Hudson, 2015; Selçuk & Yılmaz, 2015; Wagele, 2001). Tip 1'in temel ana arayışı doğru eylem ve kusursuz olmadır. İkincil arayışları ideal olanı aramak, davranışlarında tutarlı ve akılcı olmaya çalışmak, nesnel mükemmeliyete yönelimli davranmaktır. Mizacın olumlu özellikleri bir işi tam ve kusursuz yapma, kuralcı ve disiplinli olma, kendini düzeltme ve geliştirme, titiz ve mantıklı olmaktır. Potansiyel riskleri gergin, hata ve eksikleri fark eden, aşırı kontrollü, eksik ve yanlış tahammülsüz ve eleştiren olmaktır. Tip 1, 9 veya 2'den kanat etkisi alabilir yani 9 veya 2 mizacının özelliklerini de gösterebilir. Stres hattında 4 mizacının olumsuz, rahat hattında 7 mizacının olumlu özelliklerine giderler (Acarkan, 2016). İçgüdü (Fizik- Eylem) merkezinde bulunan 1'lerin güdeleri bastırılmıştır. Bastırılan duyguları dengelemek için 1'ler toplum ve kendi üst benlikleri tarafından kabul edilecek davranışlara yönelirler (Riso & Hudson, 2015).

Tip 2, Yardımcı, Sitemkâr Verici, Duyguları Hissetmeyi Arayan, Mizaç 2, Yardımsever Şefkatli olarak adlandırılmaktadır ((Batı, 2018; Daniels & Price, 2016; Karabulut, 2007; Özdemir & Acarkan, 2014; Palmer, 2014; Riso & Hudson, 2015; Selçuk & Yılmaz, 2015; Wagele, 2001). Tip 2'nin temel ana arayışı duygusal paylaşımda bulunmak ve sevilen- ihtiyaç duyulan kişi olmaktır. İkincil arayışları duygularını göstermek ve paylaşmak, ilişki ve etkileşim içinde olmak, ihtiyaçlara duyarlı olmak ve yardımlaşmaktır. Mizacın olumlu özellikleri paylaşımcı, destekleyici, arkadaş canlısı, yardımsever, merhametli ve fedakâr olmaktır. Potansiyel riskleri alıngan, sitemkâr, aşırı duygusal, kıskanç, hayır demekte zorlanan ve duygusal baskı yapan olmaktır. Tip 2, 1 veya 3'ten kanat etkisi alabilir yani 1 veya 3 mizacının özelliklerini de gösterebilir. Stres hattında 8 mizacının olumsuz, rahat hattında 4 mizacının olumlu özelliklerine giderler (Acarkan, 2016).

Tip 3, Başaran, Başarılı, Hayran Olunacak Kendilik Arayan, Mizaç 3, Başarı Odaklı Motivatör olarak adlandırılmaktadır (Batı, 2018; Daniels & Price, 2016; Karabulut, 2007; Özdemir & Acarkan, 2014; Palmer, 2014; Riso & Hudson, 2015; Selçuk & Yılmaz, 2015; Wagele, 2001). Tip 3'ün temel ana arayışı işlevsellik ve yetkin olmakta üstünlük ve hayran olmayan bir kimlik imajdır. İkincil arayışları en yetkin kişi olmaya çalışmak, hayranlık

uyandıran bir imaja sahip olmak ve hedefe ulaşmaktır. Mizacın olumlu özellikleri hırslı, iş odaklı, hızlı adapte olan, motivasyonu yüksek, sonuç odaklı, yarışmacı, azimle ve iş bitirici olmaktır. Potansiyel riskleri aşırı hırslı, ben merkezli, maske takan, hileye başvuran, yanıltıcı imajlar çizen ve küçümseyici olmaktır. Tip 3, 2 veya 4'ten kanat etkisi alabilir yani 2 veya 4 mizacının özelliklerini de gösterebilir. Stres hakkında 9 mizacının olumsuz, rahat hattında 6 mizacının olumlu özelliklerine giderler (Acarkan, 2016). İstek- Arzu (Duygu) merkezinde bulunan 3, İstek-Arzu merkezinde bulunan 2 ve 4 mizacına göre kendi duygularından en kopuk olandır (Riso & Hudson, 2015).

Tip 4, Bireyci, Tirajı-romantik, Romantik, Duyguların Anlamını Arayan, Mizaç 4, Özgün Bireyci, Bireysel olarak adlandırılmaktadır (Batı, 2018; Daniels & Price, 2016; Karabulut, 2007; Özdemir & Acarkan, 2014; Palmer, 2014; Riso & Hudson, 2015; Selçuk & Yılmaz, 2015; Wagele, 2001). Tip 4'ün temel ana arayışı anlam, duygusal derinlik ve özgün kendiliktir. İkincil arayışları kendi olmaya çalışan, karşılıklı farkındalık ve empati bekleyen ve duygularını yoğun yaşayan andır. Mizacın olumlu özellikleri anlam arayan, sezgilerine önem veren, özgün olanı seven, nazık, duyarlı ve estetik zevki güçlü olmaktır. Potansiyel riskleri kolay incinebilen, duygu durumu hızlı değişen, kendiyle çok uğraşan, hüzünden beslenen, otorite karşıtı ve boşluk hissi yaşayan olmaktır. Tip 4, 3 veya 5'ten kanat etkisi alabilir yani 3 veya 5 mizacının özelliklerini de gösterebilir. Stres hattında 2 mizacının olumsuz, rahat hattında 1 mizacının olumlu özelliklerine giderler (Acarkan, 2016).

Tip 5, Araştırmacı, Gözlemci, Bilgin, Anlamına Ulaşmayı Arayan, Mizaç 5, Araştırmacı Gözlemci olarak adlandırılmaktadır (Batı, 2018; Daniels & Price, 2016; Karabulut, 2007; Özdemir & Acarkan, 2014; Palmer, 2014; Riso & Hudson, 2015; Selçuk & Yılmaz, 2015; Wagele, 2001). Tip 5'in temel ana arayışı her şeyi tam bilmek ve bağımsız bir yetkinlik sahibi olmaktır. İkincil arayışları dahil olmadan gözlemleyip analiz eden, araştırmacı düşünme ihtiyacı duyan ve kendi kendine yeterliliğe sahip olmaya çalışandır. Mizacın olumlu özellikleri derin meraklı, kendine yetmeye çalışan, öğrenmeyi seven, gözlemleyen ve objektif olmaktır. Potansiyel riskleri duygularını göstermeyen, ketum, bilgiç, eleştirel ve gizemli olmaktır. Tip 5, 4 veya 6'dan kanat etkisi alabilir yani 4 veya 6 mizacının özelliklerini de gösterebilir. Stres hattında 7 mizacının olumsuz, rahat hattında 8 mizacının olumlu özelliklerine giderler (Acarkan, 2016).

Tip 6, Sadık, Sadık Sorgulayıcı, Sorgulayan, Entelektüel Dinginlik Arayan, Mizaç 6 olarak adlandırılmaktadır (Batı, 2018; Daniels & Price, 2016; Karabulut, 2007; Özdemir & Acarkan, 2014; Palmer, 2014; Riso & Hudson, 2015; Selçuk & Yılmaz, 2015; Wagele, 2001). Tip 6'nın temel ana arayışı zihinsel netlik ve kesinliktir. İkincil arayışları bilgi ve veri toplamaya çalışan, tehlikeden kaçınan ve güvenli karardır. Mizacın olumlu özellikleri temkinli, ölçülü, sorumluluklara duyarlı, tüm ihtimalleri düşünen, sorgulayıcı, ayrıntıları merak eden ve hataya duyarlı olmaktır. Potansiyel riskleri çabuk endişe duyan, tepkisel, kolay güvenmeyen, şüpheli, kararsızlık yaşayan ve çok kıyaslayan olmaktır. Tip 6, 5 veya 7'den kanat etkisi alabilir yani 5 veya 7 mizacının özelliklerini de gösterebilir. Stres hattında 3 mizacının olumsuz, rahat hattında 9 mizacının olumlu özelliklerine giderler (Acarkan, 2016). Düşünme (Zihin) merkezinde bulunan 6'lar zihni sakinleştirmek için dış kaynaklara başvururlar (Riso & Hudson, 2015).

Tip 7, Hevesli, Ehli Keyf, Serüvenci, Keşfetmenin Hazzını Arayan, Mizaç 7, Macera İstekli, Şevkli İstekli, Maceracı olarak adlandırılmaktadır ((Batı, 2018; Daniels & Price, 2016; Karabulut, 2007; Özdemir & Acarkan, 2014; Palmer, 2014; Riso & Hudson, 2015; Selçuk & Yılmaz, 2015; Wagele, 2001). Tip 7'nin temel ana arayışı bilgiyi keşfetme, keyifli deneyim ve yeterli üstünlüktür. İkincil arayışları hayal eden, keşfetmeye çalışan ve kolaya yönelendir. Mizacın olumlu özellikleri meraklı, iyimser, neşeli, spontan, girişken, konuşkan ve pratik çözüme odaklanan olmaktır. Potansiyel riskleri sabırsız, kolaya kaçan, hazza odaklanan, yüzeysel bakan, sorumluluklarını erteleyen ve dürtüsel olmaktır. Tip 7, 6 veya 8'den kanat etkisi alabilir yani 6 veya 8 mizacının özelliklerini de gösterebilir. Stres hattında 1 mizacının olumsuz, rahat hattında 5 mizacının olumlu özelliklerine giderler (Acarkan, 2016).

Tip 8, Meydan Okuyan, Reis, Güvenli Girişken, Mutlak Güç Arayan, Mizaç 8, Meydan Okuyan Lider olarak adlandırılmaktadır (Batı, 2018; Daniels & Price, 2016; Karabulut, 2007; Özdemir & Acarkan, 2014; Palmer, 2014; Riso & Hudson, 2015; Selçuk & Yılmaz, 2015; Wagele, 2001). Tip 8'in temel ana arayışı varlık alanını koruma ve mutlak güçtür. İkincil arayışları aktif koruyuculuk, etkin olmak ve hükmetmektedir. Mizacın olumlu özellikleri cesur, sahiplenici, net, rekabetten çekinmeyen, otorite kurabilen ve kararlı olmaktır. Potansiyel riskleri toleransı düşük, empatisi zayıf, inatçı, çabuk öfkelenen, zorlayıcı ve tepkisel olmaktır. Tip 8, 7 veya 9'dan kanat etkisi olabilir yani 7 veya 9

mizacının özelliklerini de gösterebilir. Stres hattında 5 mizacının olumsuz, rahat hattında 2 mizacının olumlu özelliklerine giderler (Acarkan, 2016).

Tip 9, Barışçı, Duyumsal Hareketsel Konfor Arayan, Mizaç 9, Barışçı Uzlaşmacı, Uzlaştırıcı olarak adlandırılmaktadır (Batı, 2018; Daniels & Price, 2016; Karabulut, 2007; Özdemir & Acarkan, 2014; Palmer, 2014; Riso & Hudson, 2015; Selçuk & Yılmaz, 2015; Wagele, 2001). Tip 9'un temel ana arayışı içsel huzuru korumaktır. İkincil arayışları çatışmadan kaçınmak, rahata yönelmek ve bütünlüğü bozmaktır. Mizacın olumlu özellikleri kabullenici, sakin, iyimser, uyumlu ve sabırlı olmaktır. Potansiyel riskleri öfkeyi bastıran, erteleyen, tepkisiz, unutkan ve kaçınan olmaktır. Tip 9, 8 veya 1'den kanat etkisi alabilir yani 8 veya bir mizacının özelliklerini gösterebilir. Stres hattında 6 mizacının olumsuz, rahat hattında 3 mizacının olumlu özelliklerine giderler (Acarkan, 2016). Fizik-Eylem (İçgüdü) merkezinde bulunan 9'lar içgüdüsel enerjilerini huzur bozan ve rahatsızlık veren şeylere sınır koymak için kullanır (Riso & Hudson, 2015).

Yılmaz, Gençer ve Aydemir (2011), Enneagrama yorum getirerek Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) ölçeğini hazırlanmışlardır. Ölçek 91 maddeden oluşmaktadır. Üçlü likert tipi ölçeği olan Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMÖ) ölçeği 990 üniversite öğrencisine uygulanmıştır (Yılmaz, Gençer, Aydemir, Yılmaz, Kesebir, Ünal, & Bilici, 2014). Subaş ve Çetin (2017), Enneagram Kişilik Ölçeği çalışmasını 196 kişiden toplanan verilerle yapmışlardır. Ölçek dördümlü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Ölçek 16 yaş üstü bireylere uygulanmaktadır (Subaş, & Çetin, 2017). Yanartaş, Malakçioğlu, Acarkan, ve Akça (2022), 18 yaş üstü bireylere uygulanan Enneagram Tip ve Alt Tip Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Ölçek 5'li likert tipi olarak hazırlanmıştır. Erken çocukluk döneminde uygulanan Enneagram ölçeğine rastlanmamıştır.

2.1.5. Mizaç Ölçekleri

Erken çocukluk dönemi için kullanılan mizaç ölçekleri incelendiğinde çocuğun mizacını ölçen temelde on iki ölçek olduğu görülmektedir (Akın Sarı, 2009; Gartstein & Rothbart, 2003; Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006; Sanson, Smart, Prior, Oberklaid, & Pedlow, 1994). Tablo 2.3'te erken çocukluk döneminde kullanılan mizaç ölçekleri sunulmuştur.

Tablo 2.3. Erken Çocukluk Döneminde Kullanılan Mizaç Ölçekleri

Ölçek Adı	Geliştiren Yıl	Yaş Grubu	Alt Boyutlar/ Madde sayısı	Ölçek Yanıt vereni
Colorado Childhood Temperament Inventory	Rowe & Plomin, 1977	1-6 yaş	5 Alt Boyut (Sosyabilite, Duygusallık, Aktivite, Dikkat, Yatıştırılabilirlik) 30 madde	Ebeveyn
Child Temperament Questionnaire	Thomas & Chess, 1977	3-7 yaş	9 Alt Boyut (Dikkat Süresi ve Devamlılık, Uyarılma Eşiği, Uyumluluk, Tepkilerin Yoğunluğu, Aktivite Düzeyi, Yakınlaşma/Çekingenlik, Ritmiklik/Biyolojik Düzenlilik, Huyların Niteliği, Dikkat Dağımlılığı) 72 madde	Ebeveyn
Behavioral Style Questionnaire	McDevitt & Carey, 1978	3-7 yaş	9 Alt Boyut (Huyların Niteliği, Uyumluluk, Dikkat Süresi ve Devamlılık, Uyarılma Eşiği, Yakınlaşma/Çekingenlik, Ritmiklik/Biyolojik Düzenlilik, Aktivite Düzeyi,	Ebeveyn

Ölçek Adı	Geliştiren Yıl	Yaş Grubu	Alt Boyutlar/ Madde sayısı	Ölçek Yanıt vereni
			Tepkilerin Yoğunluğu, Dikkat Dağınıklığı)	
			100 madde	
Toddler Temperament Scale Fullard	McDevitt & Carey, 1984	1-3 yaş	9 Alt Boyut (Dikkat Süresi ve Devamlılık, Uyumluluk, Uyarılma Eşiği, Tepkilerin Yoğunluğu, Aktivite Düzeyi, Dikkat Dağınıklığı, Ritmiklik/Biyolojik Düzenlilik, Yakınlaşma/Çekingenlik, Huyların Niteliği)	Ebeveyn
			97 madde	
The temperament Assessment Battery for Children	Martin, 1988	3-7 yaş	6 Alt Boyut (Sebat Etme, Yakınlaşma/Uzak Durma, Uyum Sağlama, Duygusal Yoğunluk, Çelinebilirlik, Aktivite)	Ebeveyn-Öğretmen
			48 madde	
Short Temperament	Sanson, Smart, Prior,	3-7 yaş	3 Alt Boyut	Ebeveyn

Ölçek Adı	Geliştiren Yıl	Yaş Grubu	Alt Boyutlar/ Madde sayısı	Ölçek Yanıt vereni
Scale for Oberklaid & Children Pedlow, 1994			(Duygusal Tepkisellik, Yatıştırılabilirlik, Sosyallik) 30 madde	
Cameron-Rice Toddler Questionnaire	Cameron&Rice, 1999	1-3 yaş	9 Alt Boyut (Hareket, Çelinebilirlik, Uyum Sağlama, Düş Kırıklığı Toleransı, Yatıştırılabilirlik, Ritmisite, Tepki, Hassasiyet) 69 madde	Ebeveyn
Temperament Assessment Battery for Children-revised	Martin & Bridger, 1999	2-7 yaş	3 Alt Boyut (Olumsuz Duygulanım, Baskılanma, Test Süresince Aktivite Derecesi) 37 madde(ebeveyn) 29 madde(öğretmen)	Ebeveyn- Öğretmen
Early Childhood Behavior Questionnaire	Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006	1.5-3 yaş	18 Alt Boyut (Düşük Yoğunluklu Keyif, Yüksek Yoğunluklu Keyif, Aktivite Seviyesi, Yaklaşma/Dışa Dönüklük, Dürtüsellik, Rahatsızlık, Korku, Öfke, Sosyal	Ebeveyn

Ölçek Adı	Geliştiren Yıl	Yaş Grubu	Alt Boyutlar/ Madde sayısı	Ölçek Yanıt vereni
			Yaklaşım, Sakinleşme, Dikkat Odaklama, Engelleyici Kontrol, Olumsuz Duygu Durumu, Düş Kırıklığı, Dikkat Süresi, Rahatsızlık Eşiği, Pozitif Antisipasyon, Özdenetim/Çabalı Kontrol	
			201 Madde	

Bu tablo incelendiğinde, erken çocukluk dönemine yönelik geliştirilen mizaç ölçeklerinin genellikle ebeveyn görüşlerine dayalı olduğu ve çocukların doğrudan katılımının sınırlı olduğu görülmektedir. Ölçeklerin büyük çoğunluğu, 1-7 yaş aralığında kullanılmak üzere geliştirilmiş ve farklı yaş gruplarına hitap eden çeşitli alt boyut yapıları içermektedir. Bazı ölçekler daha geniş kapsamlı ve çok sayıda alt boyut içerirken (örneğin, Early Childhood Behavior Questionnaire- 18 alt boyut), bazıları ise daha kısa ve sınırlı boyutlara sahiptir (örneğin, Short Temperament Scale for Children- 3 alt boyut). Ayrıca, ölçeklerin çoğunlukla ebeveyn formları şeklinde uygulanması, öğretmen veya çocuğun kendisinden doğrudan veri toplanmasının sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, literatürde yer alan mevcut ölçeklerin ağırlıklı olarak ebeveyn bakış açısına dayandığını ve çok yönlü değerlendirme ihtiyacının sürdüğünü ortaya koymaktadır.

Tablo 2.4.'te ülkemizde erken çocukluk dönemine yönelik geliştirilmiş mizaç ölçekleri sunulmuştur.

Tablo 2.4. Ülkemizde Kullanılan Erken Çocukluk Dönemi Mizaç Ölçekleri

Ölçek Adı	Geliştiren/Uyarlayan	Yaş	Alt	Ölçek
	Yıl	Grubu	Boyutlar/ Madde sayısı	Yanıt vereni
Çocuk Davranış Listesi	Akın Sarı (uyarlayan), 2009	3-7 yaş	15 Alt Boyut 94 Madde	Ebeveyn
Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği	Yağmurlu & Sanson (uyarlayan), 2009	4-6 yaş	4 Alt Boyut 30 Madde	Anne
Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası Ebeveyn Formu	Yoleri (uyarlayan), 2014	2-7 yaş	4 Alt Boyut 37 Madde	Ebeveyn
Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği	Özyürek, Gözün Kahraman & Pekdoğan (geliştiren), 2020	4-8 yaş	7 Alt Boyut 33 Madde	Anne
Çocuklarda Mizaç Ölçeği	Doğan & Yalçın (geliştiren), 2022	3-6 yaş	3 Alt Boyut 25 Madde	Anne ve Baba

Ülkemizde okul öncesi dönem çocukları için kullanılan mizaç ölçekleri incelendiğinde, çocuğun mizacını ölçmeyi amaçlayan temelde beş ölçek olduğu görülmektedir (Akın Sarı, 2009; Doğan & Yalçın, 2022; Özyürek, Gözün Kahraman, & Pekdoğan, 2020; Yağmurlu & Sanson, 2009; Yoleri, 2014).

İlk olarak, Çocuk Davranış Listesi Akın Sarı (2009) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, Engelleme Denetimi, Gülümseme-Kahkaha, Mutsuzluk, Yüksek Yoğunluklu Uyararla Memnuniyet, Dürtüsellik, Algısal Hassasiyet, Utangaçlık, Korku, Azalan Tepki/Sakinleşme, Dikkati Odaklama, Aktivite Seviyesi, Kızgınlık/Düş Kırıklığı, Düşük Yoğunluklu Uyararla

Memnuniyet, Rahatsızlık, Yaklaşım/Olumlu Katılım olmak üzere 15 alt boyuttan oluşmaktadır (Akın Sarı, 2009).

İkinci olarak, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından uyarlanmıştır. Ölçekte Sıcakkanlılık, Tepkisellik, Sebatkarlık ve Ritmiklik olmak üzere dört alt boyut yer almaktadır (Yağmurlu & Sanson, 2009).

Üçüncü ölçek, Yoleri (2014) tarafından uyarlanan Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası- Ebeveyn Formudur. Bu ölçek Olumsuz Duygulanım, Engellenme, Sebat Etme ve Aktivite Düzeyi olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır (Yoleri, 2014).

Dördüncü olarak, Özyürek, Gözün Kahraman ve Pekdoğan (2020) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği bulunmaktadır. Ölçek Aktivite Düzeyi, Yakınlık ve Uyum, Duygusal Hassasiyet, Tepkisellik, Dikkat ve Sebat, Ritmiklik ve Duygusal Duyarlılık olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır (Özyürek, Gözün Kahraman & Pekdoğan, 2020).

Son olarak, Doğan ve Yalçın (2022) tarafından geliştirilen Çocuklarda Mizaç Ölçeği, Tepkisel, Çekingen ve Olumlu olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Doğan & Yalçın, 2022).

2.1.5.1. Çocuk Davranış Listesi

Çocuk Davranış Listesi Akın Sarı tarafından 2009 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmanın amacı Rothbart, Ahadi ve Hershey (1994) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Listesi'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. 3-7 yaş arası çocuğa sahip 87 çocuğun ebeveyni çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Ebeveynlerin ölçek maddelerini okuyarak çocuğu hakkında en uygun seçeneğini işaretlemesi beklenmektedir. Ölçek 94 madde ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar: Aktivite Seviyesi (7 madde), Kızgınlık / Hayal Kırıklığı (6 madde), Yaklaşım/Olumlu Katılım (6 madde), Dikkati Odaklama (6 madde), Rahatsızlık (6 madde), Azalan Tepki/Sakinleşme (6 madde), Korku (6 madde), Yüksek Yoğunluklu Uyarılarla Memnuniyet (6 madde), Dürtüsellik (6 madde), Engelleme Denetimi (6 madde), Düşük Yoğunluklu Uyarılarla Memnuniyet (8 madde), Algısal Hassasiyet (6 madde), Mutsuzluk (7 madde), Utangaçlık (6 madde), Gülümseme ve Kahkaha (6 madde). Ölçek 7 dereceli likert tipi değerlendirmesi (Tamamıyla yanlış, oldukça yanlış, biraz yanlış ne doğru ne yanlış, biraz

doğru, oldukça doğru, tamamıyla doğru) ile yanıtlanmaktadır. Sorular değerlendirilirken ortalama değer 7'ye yaklaştıkça o özelliğin çocukta baskın olduğu anlaşılır (Akın Sarı,2009).

Çocuk Davranış Listesi uyarlaması yapılırken geçerlik ve güvenirlik analizi için Kendall Tau-b ve Alfa (Cronbach) analizi kullanılmıştır. Soru maddelerinin uyumlu olup olmadığı Kendall's Tau-b katsayıları hesaplanarak, alt ölçek puanlarının test-tekrar test farklarının anlamlılığı paired t testi kullanılarak ve alt ölçek puanlarının önce ve sonra değerleri arasında ilişkileri Pearson korelasyon analizi kullanılarak test edilmiştir (Akın Sarı,2009).

2.1.5.2. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Yağmurlu ve Sanson tarafından 2009 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmanın amacı Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Avustralya'da yaşayan Türk 58 anne örneklem grubunu oluşturmaktadır. Ölçek 30 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar: Sıcakkanlılık, Tepkisellik, Sebatkarlık, Ritmiklik. Ölçek 6 dereceli likert tipi değerlendirmesi ile yanıtlanmaktadır. 6 "hemen her zaman", 5 "sık sık", 4 "değişken, genelde olur", 3 "değişken, genelde olmaz", 2 "sık değil" ve 1 "hemen hiç" ifadelerine karşılık gelmektedir (Yağmurlu & Sanson,2009).

Çeviri- geri çeviri yoluyla ölçek 59 Türk çocuğunun annelerine uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık değerleri sıcakkanlılık .80, tepkisellik .77, sebatkarlık .76 ve ritmiklik .48 hesaplanmıştır (Yağmurlu & Sanson,2009). İstanbul'da 46-70 ay çocuğa sahip annelere ölçek tekrar uygulanmış ve ölçeğin güvenirliği sıcakkanlılık .75, tepkisellik .69, sebatkarlık .75 ve ritmiklik .63 hesaplanmıştır (Yağmurlu & Altan, 2010)

2.1.5.3. Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası Ebeveyn Formu

Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu Yoleri tarafından 2014 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmanın amacı Martin (1988) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formunu Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. 2-7 yaş arası çocuğa sahip 219 ebeveyn örneklem grubunu oluşturmaktadır. Ebeveynlerin ölçek maddelerini okuyarak çocuğu hakkında en uygun seçeneğini işaretlemesi beklenmektedir. Ölçek 37 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar: Olumsuz Duygulanım,

Engellenme, Sebât Etme, Aktivite Düzeyi. Ölçek “neredeyse hiç” ile “neredeyse her zaman” arasında değişen 7 dereceli likert tipi değerlendirme ile yanıtlanmaktadır (Yoleri,2014).

Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu uyarlaması yapılırken ölçeği geliştiren Martin tarafından izin alınmış ve ölçek üç ayrı, Türkçe ve İngilizce bilen uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri karşılaştırmaları sonucunda ölçek maddeleri elde edilmiştir. Geçerlik analizleri korelasyon hesaplamaları ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) gibi istatistiksel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışmaları Cronbach Alpha katsayısı yarı test ve test-tekrar test teknikleri ile yürütülmüştür (Yoleri,2014).

2.1.5.4. Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği

Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği Özyürek, Gözün Kahraman ve Pekdoğan tarafından 2020 yılında geliştirilmiştir. Çalışmanın amacı çocukların mizaç özelliklerini belirleyecek bir değerlendirme aracı geliştirmektir. 4-8 yaş arası çocuğa sahip 306 anne örneklem grubunu oluşturmaktadır. Annelerin ölçek maddelerini okuyarak çocuğu hakkında en uygun seçeneğini işaretlemesi beklenmektedir. Ölçek 33 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar: Aktivite Düzeyi (5 madde), Yakınlık ve Uyum (4 madde), Duygusal Hassasiyet (5 madde), Tepkisellik (6 madde), Dikkat ve Sebat (4 madde), Ritmiklik (4 madde), Duygusal Duyarlılık (5 madde). Ölçek 5 dereceli likert tipi değerlendirme (her zaman, çoğunlukla, bazen, nadiren, hiçbir zaman) ile yanıtlanmaktadır. 5 “her zaman”, 4 “çoğunlukla”, 3 “bazen”, 2 “nadiren” ve 1 “hiçbir zaman” ifadelerine karşılık gelmektedir. Puanın yüksek olması çocuğun mizaç özelliğini yüksek derecede tanımladığı anlamına gelmektedir (Özyürek, Gözün Kahraman & Pekdoğan, 2020).

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği geliştirilmesi aşamasında kapsam geçerliliği için 60 madde hakkında 7 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri yorumlanırken Davis tekniği kullanılmıştır. Davis tekniği sonucunda 18 madde değerlendirme aracından çıkarılmıştır. Yapı geçerliliği test edilmesi aşamasında, Mahalanobis uzaklık değeri ile analiz edilmiş 19 madde değerlendirme aracından çıkarılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testlerinden elde edilen sonuçlar verilerin faktör analizine elverişli olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda maddeler uygun olarak adlandırılmıştır (Özyürek, Gözün Kahraman & Pekdoğan, 2020).

2.1.5.5. Çocuklarda Mizaç Ölçeği

Çocuklarda Mizaç Ölçeği Doğan ve Yalçın tarafından 2022 yılında geliştirilmiştir. Çalışmanın amacı çocukların mizacını belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir değerlendirme aracı geliştirmektir. Ölçeğin yapısını ortaya koymak için 3-6 yaş arası çocuğa sahip 433 anne ve baba, ölçek yapısının doğruluğunu kontrol etmek için 471 anne ve baba çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Anne ve babaların ölçek maddelerini okuyarak çocuğu hakkında en uygun seçeneğini işaretlemesi beklenmektedir. Ölçek 25 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar: Tepkisellik (9 madde), Olumluluk (12 madde), Çekingenlik (4 madde). Ölçek 5 dereceli likert tipi değerlendirmesi ile yanıtlanmaktadır. 5 “her zaman”, 1 “hiçbir zaman” ifadelerine karşılık gelmektedir. Ölçeğin alt boyutundaki puanın yüksek olması çocuğun alt boyuttaki mizaç özelliğini taşıdığını göstermektedir (Doğan & Yalçın, 2022).

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği geliştirilmesi aşamasında kapsam geçerliliği için 68 madde hakkında 3 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda 62 maddelik ilk form elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin üç bileşene uygun olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 25 maddelik ve 3 alt boyutlu bir yapı sergilediği belirlenmiştir (Doğan & Yalçın, 2022).

Bu bölümde sunulan ölçekler incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi döneme yönelik geliştirilen veya uyarlanan mizaç ölçeklerinin büyük ölçüde ebeveyn görüşlerine dayalı olduğu ve çocuğun mizacını dolaylı yoldan değerlendirmeyi amaçladığı görülmektedir. Ölçeklerin yaş grupları, alt boyut yapıları ve madde sayıları çeşitlilik göstermekte; bazı ölçekler daha geniş kapsamlı bir yapı sunarken, bazıları ise sınırlı sayıda alt boyut içermektedir. Bununla birlikte, mevcut ölçme araçlarının genel olarak ebeveyn formlarına dayanması ve öğretmen ya da çocuğun doğrudan katılımını sınırlı düzeyde içermesi, literatürde hâlen çok boyutlu ve kapsamlı mizaç değerlendirme araçlarına olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda geliştirilen yeni ölçeklerin, çocuğun çevresindeki farklı paydaşların (ebeveyn, öğretmen) yanı sıra çocuğun kendi bakış açısını da dikkate alacak şekilde tasarlanması, değerlendirme süreçlerine önemli bir katkı sağlayacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Ulusal Araştırmalar

Türkiye’de okul öncesi dönemde mizaç üzerine yapılmış araştırmalar incelediğinde temelde çocuğun mizacı ile çocuğun sosyal-duygusal gelişim özellikleri, çocuğun oyun davranışları ve ebeveyn özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir.

Çocuğun mizacı ile sosyal-duygusal gelişim özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi:

Çocuğun mizacı ile sosyal-duygusal gelişim özellikleri arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalar, mizacın çocuğun sosyal davranışlarını ve içsel duygusal düzenleme becerilerini nasıl etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Erdinç (2009), 36-72 aylık 337 çocuktan oluşan örneklem grubu ile çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; veri toplama aracı olarak Anne-babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sebatkârlık alt boyutu ile saldırganlık davranışları arasında anlamlı negatif ilişki bulunmuştur.

Arı ve Yaban (2016), 238 çocuktan oluşan örneklem grubu ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu kullanarak yürüttükleri araştırmada, tepkisel çocukların duygu düzenleme becerilerinde daha düşük başarı gösterdiklerini ve daha az olumlu sosyal davranış sergilediklerini saptamıştır.

Altun Nalbant (2016), çalışmasında 5 yaş çocuklarının mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ve çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu 40 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryasıdır. Araştırma sonucunda çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ve çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Kılıç (2016), toplam 55 çocuk (deney ve kontrol grubu) ile yürüttüğü araştırmada, veri toplama aracı olarak Çocuk Davranış Listesi, Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Bilgi

Toplama Formu ve Sosyal Beceri Ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal beceri-çekingenlik puanları ile Engelleme Denetimi, Dürtüsellik ve Aktivite Seviyesi arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Akbaş (2016), 60 ay ve üzeri 613 çocuktan oluşan örneklem grubu ile yürüttüğü araştırmada; veri toplama aracı olarak Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucunda, Sebatkârlık, Sıcakkanlılık-Utangaçlık ve Tepkisellik alt boyutlarının sosyal uyum ve beceri ile anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Özdemir (2017), okul öncesi eğitim alan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri, mizaç özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Örneklem grubu 128 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde Genel Bilgi Formu, Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların Tepkisellik düzeyi ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif; Sıcakkanlılık ile empatik beceri düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif; Sebatkârlık ile Şiddete Maruz Kalma düzeyleri arasında ise düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Uçar (2017) tarafından yürütülen araştırmada, 48-72 aylık çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları; mizaç özellikleri ve bazı demografik değişkenler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın örnekleme, 300 çocuk ile bu çocukların ebeveynlerinden oluşmuştur. Veri toplama sürecinde Demografik Bilgi Formu, Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri ile mizaç alt boyutlarından Sebatkârlık ve Ritmiklik arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Zembat, Koçyiğit, Akgün Yavuz ve Tunçeli (2018), çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem 300 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Beceri Formudur. Araştırmada benlik algısı, mizaç ve sosyal beceriler arasında genel anlamda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır; ancak mizacın, sosyal beceriler üzerinde benlik algısına kıyasla daha yüksek düzeyde yordayıcı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Arı Arat (2018), 5 yaş 114 çocuktan oluşan örneklem grubu ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği kullanarak sosyal konum puanları ile Sebatkârlık ve Ritmiklik alt boyutları arasında pozitif; Tepkisellik ile negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlemiştir.

Zembat, Yılmaz ve İlçi Küsmüş (2018), 233 çocuktan oluşan örneklem grubu ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği kullanarak yürüttükleri çalışmada, sosyal beceriler ile yalnızca Sebatkârlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir.

Arabacıoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 5 yaş grubundaki 248 çocuk, onların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan ölçme araçları arasında Ebeveyn Tutumları Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu yer almıştır. Elde edilen bulgulara göre, çocukların mizaç özellikleri ile okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Akçay (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma grubunu 168 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama amacıyla Aile-Çocuk Demografik Bilgi Formu, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ) ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çocukların problem çözme puanları ile Sıcakkanlılık–Utangaçlık ve Sebatkârlık mizaç boyutları arasında orta düzeyde pozitif; Tepkisellik alt boyutu ile ise orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur.

Sönmez (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile akran ilişkileri arasındaki bağ incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 265 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla Genel Bilgi Formu, Çocuk Davranış Listesi- Kısa Form (ÇDL) ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Çocuk Davranış Listesi ile Penn Etkileşimli Oyun Ölçeğinin alt boyutları arasında genel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir; ancak Engelleme Denetimi ile Oyun Etkileşimi ve Utangaçlık ile Oyundan Kopma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Gökşen (2019), 4-6 yaş çocuklar ve ebeveynlerinden oluşan 400 kişilik çalışma grubu ile yürüttüğü araştırmada; veri toplama aracı olarak Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucunda, Tepkisellik ile duygu düzenleme alt boyutları arasında pozitif; Sebatkârlık ile ise negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Uyanık Koç (2020), gerçekleştirdiği araştırmada 48-72 aylık çocukların benlik algılarını; mizaçları, anne-baba ile olan ilişkileri ve çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 200 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları arasında Demografik Bilgi Formu, Demoulin tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeğinin Anne ve Baba Formları yer almıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların öz saygı, öz yeterlik ve genel benlik algısı puanları ile mizaç özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Sakarya ve Pekdoğan (2020), mizaç özelliklerinin çocuğun zorba ve kurban davranışlarını yordama gücünü incelemiştir. Örneklem 4-6 yaş 216 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası- Ebeveyn Formu, Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formudur. Araştırma sonucunda mizacın Aktivite alt boyutunun, zorba çocuk davranışları ve kurban çocuk davranışlarını düşük düzeyde yordadığı görülürken, pasif zorba çocuk davranışları üzerinde yordayıcılığının olmadığı saptanmıştır.

Kır Yiğit, Sezgin ve Yağcı (2020), okul öncesi kurumuna devam eden çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem 169 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğidir. Araştırma sonucunda davranışsal öz düzenleme ile Sıcakkanlılık ve Tepkisellik mizaç alt boyutları arasında negatif yönde; Sebatkarlık ve Ritmiklik alt boyutları ile pozitif yönde, sosyal beceri ile Sıcakkanlılık ve Tepkisellik mizaç alt boyutları arasında pozitif; Ritmiklik ile negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır ayrıca mizacın davranışsal öz düzenleme ve sosyal becerilerin anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Kaya (2020), 231 çocuktan oluşan örneklem grubu ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Sosyal Davranış Ölçeği kullanarak yürüttüğü

araştırmada, fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ile Sebatkârlık, Tepkisellik ve Ritmiklik alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler belirlemiştir.

Koyaş (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemde gözlemlenen saldırgan davranışlar; ebeveynlerin öz yeterlik algısı ve çocukların mizaç özellikleri çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 4-6 yaş aralığındaki 100 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmada Demografik Bilgi Formu, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Ebeveyn Öz-Yeterlik Ölçeği, Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların mizaç özelliklerinin fiziksel ve ilişkisel saldırganlık gibi sosyal davranış alt boyutlarıyla orta ve yüksek düzeyde hem pozitif hem de negatif ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Özel (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 48-72 aylık okul öncesi çocukların sosyal becerileri, problem davranışları ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 200 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde Anaokulu-Anasınıfı Davranış Ölçeği ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, mizaç boyutları ile sosyal beceri arasında düşük düzeyde pozitif; mizaç boyutları ile problem davranış arasında ise orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler belirlenmiştir.

Çetinkaya (2021) tarafından yürütülen çalışmada, ego sağlamlığı ve mizaç özelliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların ruhsal uyumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma grubunu, 5-6 yaş aralığında olan 311 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği, Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği (ÇİMÖ) ve Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları; Yakınlık ve Uyum ile Duygusal Duyarlık boyutlarının artmasıyla ego sağlamlığında azalma yaşandığını, buna karşın Yakınlık ve Uyum, Tepkisellik, Dikkat ve Sebatkârlık, Ritmiklik ve Duygusal Duyarlık özelliklerinin artışıyla birlikte çocukların ruhsal uyum düzeylerinde anlamlı artışlar olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle Tepkisellik düzeyindeki yükselmenin ruhsal uyumu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Ebil (2022) tarafından yapılan araştırmada, 60-72 aylık çocukların olumlu sosyal davranışlarının yordayıcı değişkenleri olarak mizaç özellikleri ve ebeveyn-çocuk ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 313 anne ve 126 babadan oluşmuştur. Veri toplamak

amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Prososyallik Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların mizaç özelliklerinin hem olumlu hem de olumsuz sosyal davranışları anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur.

Çelen (2022), çalışmasında 36-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem 303 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocuklar İçin Mizaç Ölçeğidir. Araştırma sonucunda Duygu Düzenleme Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile “Yakınlık ve Uyum”, “Tepkisellik Durumu”, “Dikkat ve Sebat”, “Ritmiklik” ve “Duygusal Duyarlık” mizaç alt boyutları arasında anlamlı; duygu düzenleme alt boyutu ile Çocuklar İçin Mizaç Ölçeğinin tüm alt boyutları ile arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Eren (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 46-72 aylık çocukların akran, öğretmen ve ebeveyn ilişkileri ile mizaç özellikleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 421 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplamak amacıyla Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği, Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği, Çocukların Akran İlişkileri İçin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ve Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların tepkisellik mizaç boyutu ile akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Mutlu (2022), 40 öğretmen ve 196 ebeveyn den oluşan örneklem grubu ile Çocuk Davranış Listesi-Kısa Form, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği kullanmış; çocukların olumsuz mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Ayrıca, öğretmen ve ebeveynin farklı duygu sosyalleştirme davranışlarının bu ilişki üzerinde düzenleyici etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Özyürek (2023), çalışmasında okul öncesi çocuklarda mizaç ve zorbalık arasındaki ilişki ile mizaç özelliklerinin zorba-kurban çocuk davranışları üzerine etkisi incelemiştir. Çalışma grubu okul öncesi dönem 206 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği ve Zorba-Kurban Çocuk Davranışları Değerlendirme Formudur. Araştırma sonucunda çocukların Yakınlık ve Uyum mizaç özellikleri arttıkça kurban ve pasif zorba olma davranışlarının azaldığı, Dikkat ve Sebatı arttıkça kurban olma davranışlarının

azaldığı, Duygusal Duyarlılıkları arttıkça kurban ve pasif zorba çocuk olma olasılıklarının azaldığı, Tepkisellik durumu daha normal/kabul edilebilir düzeyde ve Duygusal Duyarlılığı düşük düzeyde olan çocukların kurban çocuk davranışlarının daha yüksek olduğu, Aktivite düzeyi yüksek ve Yakınlık ve Uyum mizaç özelliği düşük çocukların pasif-zorba çocuk davranışlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çocuğun mizacı ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi:

Çocuğun mizacı ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, mizacın çocuğun oyun türlerini tercih etmesinden oyun içindeki sosyal etkileşimlerine kadar çeşitli davranışlarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Özdemir ve Budak (2018), 212 çocuk ve annelerinden oluşan örneklemle yürüttükleri araştırmada; Kısa Mizaç Ölçeği Anne Formu, 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-düzenleme Becerileri Anne Formu ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, mizaç değişkenlerinden Tepkisellik alt boyutunun, oyunun bozulması davranışının en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Köycekaş (2019), 61-71 aylık 285 çocuk, 283 anne ve 33 öğretmenden oluşan örneklem grubu ile Demografik Bilgi Formu, 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Oyun Gözlem Formu kullanarak; suskun davranış ile Sıcakkanlılık-Utangaçlık alt boyutu arasında anlamlı negatif; sosyal oyun ve itiş kakışlı oyun davranışları ile Sıcakkanlılık-Utangaçlık alt boyutu arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlemiştir. Ayrıca, Sıcakkanlılık-Utangaçlık alt boyutunun oyun dışı, tek başına, sosyal ve itiş kakışlı oyun davranışları ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Mutlu (2020), çalışmasında 36-72 aylık çocukların mizaç tipi ile doğal oyun oynama eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem 385 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları Oyun Oynama Eğilimleri Ölçeği ve Kısa Mizaç Ölçeğidir. Araştırma sonucunda çocukların doğal oyun oynama eğilimleri ile mizaç özellikleri arasında anlamlı pozitif ilişki saptanmıştır.

Yoleri ve Tetik (2020), okul öncesi dönemde mizaç ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin ve oyun davranışını etkileyen bazı faktörleri incelemiştir. Çalışma grubu 251 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve 36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranış Ölçeğidir. Araştırma sonucunda, mizaç alt boyutlarından

Tepkisellik ve Sıcakkanlılık/Utangaçlık ile sosyal oyun, tek başına oyun ve itiş-kakışlı oyun arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, mizacın Sebat alt boyutu ile sessiz davranış ve itiş-kakışlı oyun arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çocuğun mizacı ile ebeveyn özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi:

Çocuğun mizacı ile ebeveyn özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, ebeveynin psikolojik iyi oluşu, kişilik özellikleri, ebeveynlik tutumları ve öz yeterlik algısı gibi faktörlerin, çocuğun mizaç yapısında belirleyici rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Aytar, Aksoy ve Kaytez (2014), anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem 110 çocuk ve annesinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları Genel Bilgi Formu, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testidir. Araştırma sonucunda annelerin kişilikleri ile çocukların mizaçları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Işıkoğlu Erdoğan, Yoleri ve Tetik (2017), 261 çocuk ve anneleri ile yürüttükleri araştırmada; Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, demokratik tutum ile Sebatkârlık ve Ritmiklik arasında pozitif; otoriter tutum ile negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, çocukların mizaç özelliklerinin izin verici ve aşırı koruyucu tutumları anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir.

Aksoy (2018), 48-72 ay aralığındaki 443 çocuk ve anneleri ile gerçekleştirdiği araştırmada; Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve ilgili davranış ölçeklerini kullanmıştır. Bulgulara göre, annenin duygusal tutarsızlık kişilik özelliği ile Tepkisellik arasında pozitif; gelişime açıklık, uyumluluk, öz disiplin ve dışa dönüklük kişilik özellikleri ile yüksek Sebatkârlık, Ritmiklik ve Sıcakkanlılık, düşük Tepkisellik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, baskıcı ve aşırı koruyucu tutumların çocukta yüksek Tepkisellik ve düşük Sebatkârlık ve Ritmiklik ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Yaman (2018), çalışmasında ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolünü incelemiştir. Örneklem 4-5 yaş 102 çocuk ve ebeveyninden oluşmaktadır. Veri toplama araçları Sosyodemografik Bilgi ve Veri Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeğidir.

Araştırma sonucunda demokratik ebeveyn tutumu ile Sıcakkanlılık mizaç alt boyutu arasında anlamlı pozitif ilişki saptanmıştır.

Nakış Yıldırım (2019), okul öncesi dönem çocuğu olan 349 anne ve çocuk ile yürüttüğü araştırmada; Ebeveyn Kabul Red/Kontrol Ölçeği ve Çocuk Davranış Listesi (Kısa Form) kullanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların Azalan Tepki/Sakinleşme ve Mutsuzluk mizaç özellikleri ile anne kabul-red boyutları arasında; Düşük Yoğunluklu Uyararla Memnuniyet, Algısal Hassasiyet, Gülümseme ve Kahkaha, Kızgınlık/Düş Kırıklığı ve Dikkati Odaklama özellikleri ile de ilgili kabul-red boyutları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Karaş (2021), çalışmasında okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin, mizaçları, ebeveynlerinin duygusal zekâları ve psikolojik iyi oluşlarıyla ilişkisini incelemiştir. Örneklem 3-6 yaş aralığında çocuğa sahip olan 345 ebeveyninden oluşmaktadır. Veri toplama araçları Demografik Bilgi Formu, Duygu Düzenleme, Psikolojik İyi Oluş, Çocuklar İçin Kısa Mizaç ve Asıl Form Schutte Duygusal Zekâ Ölçekleridir. Araştırma sonucunda, ebeveyn psikolojik iyi oluşu ile mizaç alt boyutlarından Tepkisellik boyutu, ebeveyn duygusal zekâsı ile mizaç alt boyutlarından Sıcakkanlılık-Utangaçlık boyutu, ebeveyn yaşı ile mizaç alt boyutlarından Sebatkarlık boyutu arasında anlamlı fark görülmüştür.

Özaslan, Demir ve Kumcağız (2021), 526 ebeveyn ile yürüttükleri araştırmada; Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, annelerin çocuklarını babalara göre daha fazla Sebatkâr ve Ritmik mizaca sahip olarak; babaların ise çocuklarını annelere göre daha Sıcakkanlı mizaca sahip olarak değerlendirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, ebeveynliğe yönelik doyum, ilgi ve yeterlik algısı puanları arttıkça, çocukların olumlu mizaç özelliklerine sahip olarak değerlendirilme düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Türkmen (2021), 24-36 aylık çocuğu olan 408 anneden oluşan örneklem grubu ile yürüttüğü araştırmada; Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu ve Anne-Babalık Becerilerinde Öz Yeterlik Ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin öz yeterlik puanları ile çocukların Sebat Etme ve Aktivite Düzeyi arasında anlamlı pozitif; Olumsuz Duygulanım ile ise anlamlı negatif ilişkiler tespit edilmiştir.

Köseoğlu (2022), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem 304 anneden oluşmaktadır. Veri toplama araçları Sosyodemografik Bilgi Formu, Yetişkin Dayanıklılık Ölçeği, Kişisel İyi Oluş İndeksi, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğidir. Araştırma sonucunda annelerin psikolojik dayanıklılık ve iyi oluş puanları ile Ritmiklik, Sebatkarlık, Sıcakkanlılık mizaç alt boyutları arasında anlamlı pozitif; Tepkisellik mizaç alt boyutu arasında anlamlı negatif ilişki saptanmıştır.

Gönültaş (2022) tarafından yapılan araştırmada, ailelerin yılmazlık düzeyleri ile 4-6 yaş aralığındaki çocukların mizaç özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi 271 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla Bilgi Formu, Aile Yılmazlık Ölçeği ve Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ailelerin Mücadelecilik ve Meydan Okuma boyutundaki yılmazlık düzeyleri ile çocukların Tepkisellik özellikleri arasında negatif; Ritmiklik, Sıcakkanlılık–Utangaçlık ve Sebatkârlık mizaç boyutları ile ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Gözün Kahraman, Özyürek ve Arabacı (2022), 232 çocuk ve babaları ile yürüttükleri araştırmada; Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği ve Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların Tepkisellik, Duyusal Hassasiyet ve Duygusal Duyarlılık özellikleri arttıkça, baba-çocuk iletişiminin tüm alanlarda daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Koç (2023), çalışmasında 4-6 yaş çocukları olan ebeveynlerin tutumlarının çocukların mizacına etkisini incelemiştir. Örneklem 4-6 yaş çocuğu olan 390 ebeveyn ve çocuklarından oluşmaktadır. Veri toplama araçları Demografik Bilgi Formu, Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği, Anne-Baba Tutum Ölçeği-A Formudur. Araştırma sonucunda ebeveynlerin otoriter tutumu ile çocuğun Aktivite Düzeyi arasında, ebeveynlerin demokratik tutumu ile çocuğun Sebatkarlık-Ritmiklik, Yakınlık-Uyum, Duygusal Duyarlılık düzeyi, duygu düzenleme ve pozitif sosyal davranışları arasında anlamlı pozitif ilişki saptanmıştır. Yaygın kanının aksine ebeveynin demokratik tutumu ile çocuğun Tepkisellik mizaç özelliği arasında anlamlı pozitif ilişki saptanmıştır.

Gözün Kahraman, Özyürek ve Arabacı (2023), 241 çocuk ve anneleri ile yürüttükleri araştırmada; Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği ve Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme

Aracı kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların Olumlu Duygulanım mizaç özellikleri arttıkça, anne-çocuk iletişim becerilerinin de daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmalara ek olarak:

Kohen (1989), çalışmasında anaokulu çocuklarının mizaç özelliklerinin anne babaları tarafından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Örneklem 3-7 yaş 74 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları Davranış Stili Anketi ve Okul Öncesi Davranış Envanteridir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocukların mizaçlarını farklı değerlendirmelerine açıklık getirilememekle birlikte yüksek düzeyde bir uyum saptanmamıştır.

Yoleri ve Küçükyeşil (2014) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemi 112 çocuk oluşturmıştır. Veriler, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ile Marmara Gelişim Ölçeğinin Dil Gelişimi Alt Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların dil becerileri ile mizaç boyutlarından “Sıcakkanlılık” ve “Ritmiklik” arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Erşahin (2016), çalışmasında çocukların mizaç özellikleri ile alıcı dil- dikkat becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem 5-6 yaş grubundaki 90 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi ve Peabody Resim Kelime Testidir. Araştırma sonucunda mizaç alt boyutlarından Sebatkarlık alt boyutu puanı ile Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi hata sayısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Kaya ve Akgün (2016), 200 çocuktan oluşan örneklemle yürüttükleri çalışmada; Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Cassidy Kukla Görüşme Formu ve Demografik Bilgi Formu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, mizaç boyutlarından Ritmiklik ile okul uyumunun Kendi Kendini Yönetme alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akın ve Sarı (2018), mizaç özellikleri ve gelişimine etkilerini derlemiştir. Araştırma sonucunda gelişim ve mizaç çalışmalarının hemen hemen hepsinde belirtilen konunun, mizaç ve gelişimin çevreden etkilendiği ve aralarındaki ilişkinin çevreden bağımsız olamayacağı, olduğu saptanmıştır.

Küçüköner (2022), çalışmasında mizaç özelliklerinin bağımsız öğrenme davranışına etkisini incelemiştir. Örneklem 4-5 yaş grubu 332 çocuğun annesi ve 32 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama araçları Demografik Bilgi Formu, Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği, Çocuklar için Mizaç Ölçeği'dir. Araştırma sonucunda çocukların mizaçları ile bağımsız öğrenmeleri arasında genel bir bulgu olmadığı saptanmıştır.

Bu alandaki araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemde çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için en yaygın kullanılan ölçme aracının “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” olduğu görülmektedir. Bu ölçek, farklı araştırmalarda sosyal-duygusal gelişim, oyun davranışları ve ebeveyn tutumları gibi çeşitli değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. Ayrıca çalışmalarda kullanılan diğer ölçeklerin de (örneğin, Sosyal Davranış Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği, Anne-Baba Tutum Ölçeği) çocukların gelişimsel özellikleriyle ilişkili çeşitli yönlerini değerlendirmede katkı sağladığı; ancak mizaç temelli değerlendirmelerin çoğunlukla ebeveyn ya da öğretmen bildirimine dayalı araçlarla gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Ölçek seçimi açısından bakıldığında, mizaç değerlendirmelerinde kapsayıcı ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılması, farklı gelişim alanlarıyla ilişkilendirilmesinde tutarlı sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamaktadır.

2.2.2. Uluslararası Araştırmalar

Uluslararası araştırmalar, çocuğun mizacının; ebeveyn ilişkileri, ebeveynle geçirilen zaman, annelerin kendi çocukluk döneminde yaşadıkları zorluklar, çocuğun sosyal ilişkileri ve sosyal biliş ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Brown, McBride, Bost ve Shin (2011), çocuğun mizacı ile ebeveynle geçirilen zaman arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem 2-3 yaş 43 çocuk ve çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Veri Toplama araçları Child Behavior Questionnaire, Parental Involvement Logs Employment Records'dur. Araştırma sonucunda zor mizaçlı çocukların kolay mizaçlı çocuklara oranla anne ve babalarıyla daha az zaman geçirdiği saptanmıştır.

Kochanska, Kim, Boldt ve Yoon (2013), çocukların mizaç özelliklerinin ebeveyn ilişkileri ve dışsallaştırıcı problemler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Örneklem 38-52 aylık 100 çocuk ve ailesinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları Mutually Responsive Orientation (MRO), Callous-Unemotional (CU) Traits, Externalizing Behavior Problems'dir. Araştırma

sonucunda erken ilişkilerdeki olumlu niteliklerin yüksek düzeyde soğuk-duygusuz özelliklere sahip çocuklar için antisosyal gelişim zincirlerinin olasılığını azalttığı saptanmıştır.

LaBounty, Bosse, Savicki, King ve Eisenstat (2017), mizaç ve sosyal biliş arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklem 3-4 yaş 34 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı laboratuvar temelli çocuk görüşmelerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda kontrollü mizaca sahip çocukların duygu anlayışının güçlü olduğu, tepkisel mizaca sahip çocuğun duygu anlayışının zayıf olduğu, utangaç mizaca sahip çocukların zihinsel durumları anlama gücünün güçlü olduğu saptanmıştır.

Dollar ve Stifter (2018), 4-5 yaşındaki 90 çocuk ile yürüttükleri araştırmada; temperament measures, Emotion Regulation Assessment, Social Behavior Observations, Maternal Ratings veri toplama araçlarını kullanmışlardır. Araştırma sonucunda yüksek düzeyde dışadönüklüğe sahip çocuklar daha olumsuz akran davranışları geliştirmiş, düşük düzeyde dışadönüklüğe sahip çocuklar ise akranlarına karşı davranışsal çekingenlik göstermeye daha yatkın olmuştur; ayrıca duygusal düzenleme ile dışadönüklük ve saldırganlık arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Lemery- Chalfant, Clifford, Dishion, Shaw ve Wilson (2018), çocukluk döneminden ergenliğe kadar mizaç gelişimini boylamsal izlemişlerdir. Çalışmanın amacı mizacın genetik ve çevresel belirleyicilerini araştırmaktır. Örneklem düşük gelirli ve kültürel açıdan çeşitli 515 çocuk ve ailesinden oluşmaktadır. Çalışmaya ikiz çocuklar dahil edilmiştir. Veri toplama araçları klinik mülakatlardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda mizacın hem genetik hem de çevresel faktörlerden etkilendiği tespit edilmiştir. Genetik özelliklerin bazı mizaç özelliklerini stabil kıldığı saptanmıştır.

Augustine ve Stifter (2019), farklı mizaç tipine (exuberant, inhibited, average) sahip çocuklarda ebeveynlik davranışlarının (anne-çocuk karşılıklı pozitif etkileşim ve nazik yönlendirme) çocukların öz düzenleme (self-regulation) ve vicdan gelişimi (conscience) üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemiştir. Araştırma, 18 aylık dönemde gözlemlenen ebeveynlik davranışlarının ve çocuk mizacının, çocukların 4.5 yaşındaki öz düzenleme ve vicdan gelişimi ile nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, ebeveynlik niteliklerinin çocuk mizacına ve ebeveynlik bağlamına (serbest oyun veya düzenleme

gerektiren temizlik görevi) göre farklı etkiler gösterdiğini ve bu farklılıkların çocukların düzenleyici becerilerinin gelişiminde belirleyici rol oynadığını göstermiştir.

Bouvette- Turcot, Fleming, Unternaehrer, Gonzalez, Atkinson, Gaudreau, Steiner ve Meaney (2019), annelerin çocukluk döneminde yaşadığı zorlukların çocuğun mizacını nasıl etkilediği incelenmiştir. Anneler ve çocukları boylamsal olarak incelenmiştir. Örneklem 239 anne-çocuk çiftinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları ev ziyaretleri ve laboratuvar seanslarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda annenin çocukluk dönemindeki sıkıntılarının, anne depresyonu ve çocuk mizaç özelliklerinden olumsuz duygulanım arasında ilişki saptanmıştır.

Uluslararası literatürde yer alan bu araştırmalarda, çocukların mizaç özelliklerinin değerlendirilmesinde Child Behavior Questionnaire gibi yapılandırılmış ölçekler kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, bazı çalışmalarda ebeveyn-çocuk etkileşimini değerlendiren gözlem formları ve laboratuvar temelli ölçümler de tamamlayıcı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu durum, mizaç ölçümünde çok boyutlu ve bağlam temelli bir yaklaşımın benimsenmekte olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmalarda kullanılan ölçeklerin çeşitliliği ve kullanım bağlamları dikkate alındığında, okul öncesi dönemde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir, bağlamsal etkenleri de yansıtan ölçüm araçlarının geliştirilmesine duyulan ihtiyaç açıkça ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Ölçek geliştirme süreci, kullanılan ölçme araçları ve bu araçlar aracılığıyla toplanan verilerin analizinde uygulanan istatistiksel yöntemler açıklanacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının mizaçlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konuya ilişkin katılımcıların görüş, ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır. Aynı zamanda, tarama araştırmaları diğer araştırma türlerine göre daha büyük örneklem üzerinde gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Tarama modelinde var olan durum olduğu şekliyle tespit edilmeye çalışılır ve herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2016).

Bir ölçek geliştirme araştırmasında, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla; “bir ölçme aracındaki tüm soruların birbiriyle tutarlılığını ve ele alınan olguyu ölçmede türdeşliğini ortaya koyan bir kavram” olarak tanımlanan güvenirlik analizine başvurulmaktadır (Özdamar, 2013). Bir ölçek geliştirme araştırmasında ölçeğin geçerliliğini tespit etmek amacıyla kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine bakılmaktadır. Kapsam(içerik) geçerliği, maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar evrenini ne derece yansıttığına ilişkindir. Yapı geçerliği ise ölçülmek istenen yapının gerçekte ne derece ölçülebildiğine ilişkindir (Büyüköztürk vd., 2010).

Ölçek geliştirmede ilk adım literatürde mevcut konu ile ilgili ölçek olup olmadığına bakılır ve var olan ölçeklerin neleri ölçtüğü saptanır. Daha sonra format belirlenir ve madde havuzu oluşturulur. Oluşturulan maddeler için uzman görüşüne başvurulur. Taslak olan ölçek örneklem bir grubuna uygulanır ve performansı değerlendirilir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri ile değerlendirmeler sonucu son hali verilir. Son hali verilen ölçek örneklem iki grubuna uygulanır (De Vellis, 2006).

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerini tespit etmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi hedefleyen bu çalışmada literatür incelenmiş, ölçeğin amacı ve hedef grubu belirlenmiştir. Ölçek maddeleri belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alanında

alışan 7 uzmanın görüşü alınmıştır. Ölçek 60-72 aylık 36 ocuk ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşan örneklem bir grubuna uygulanmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliği ve işlevselliğini değerlendirmek amacıyla madde, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek 60-72 aylık 543 ocuk ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşan örneklem iki grubuna uygulanmıştır. Faktör analizi, güvenirlik analizleri, normallik testi ve ölçüte dayalı geçerlik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları değerlendirilmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir.

3.2. Evren ve rneklem

Araştırmanın evreni 60-72 aylık okul öncesi çocuklarından oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Basit rastgele örnekleme yönteminde tüm birimler eşit şansa sahiptir. Evren birimleri bilinir ve listelenir. Listedен rastgele birim seçilir (Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010). Ölçek geliştirme çalışmasının örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. İlk rneklem grubunun sayısı belirlenirken Evcı ve Aylar (2017), hedef kitlenin yaklaşık %5'ine ulaşarak uygulama yapılmasını önerirken, şeker ve Gençdoğan (2014), hedef kitleyi temsil edebilecek 30 ila 50 katılımcı ile gerçekleştirilmesini tavsiye etmektedir. İkinci rneklem grubunun sayısı belirlenirken De Vellis (2006), 20 maddelik bir ölçek oluşturulmak isteniyorsa 300'den az, Atılğan, Kan ve Doğan (2017), genel olarak 300-400, şeker ve Gençdoğan (2014), amaca ve evrenin büyüklüğüne göre katılımcıya ulaşılması gerektiğini belirtmektedir.

Tablo 3.1. Örneklem Grubu

		f	%
Örneklem Grubu Bir	Kız ocuk	18	50
	Erkek ocuk	18	50
Toplam		36	100,0
Örneklem Grubu İki	Kız ocuk	269	49,54
	Erkek ocuk	274	50,46
Toplam		543	100,0

Örneklem grubunun yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir. Araştırmada iki örneklem grubu yer almaktadır. Örneklem grubu bir okul öncesi kuruma devam eden 60-72 aylık 18 kız 18 erkek 36 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem grubu iki okul öncesi kuruma devam eden 60-72 aylık 269 kız 274 erkek 543 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Okul Öncesi Mizaç Ölçeği (OÖMÖ)

Okul Öncesi Mizaç Ölçeği 60-72 aylık çocukların mizacını ölçmeyi amaçlayan araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Literatür taraması sonucunda, toplam 150 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda, öğretmen ölçeği için 50, ebeveyn ölçeği için 50 ve çocuk ölçeği için 50 madde belirlenmiştir. Ölçek, 5'li likert tipi olarak hazırlanmış olup, yanıt seçenekleri "1: Hiçbir zaman", "2: Nadiren", "3: Bazen", "4: Çoğunlukla" ve "5: Her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde izlenen adımlar aşağıda sunulmaktadır.

Kuramsal temellere dayalı olarak, mizacın çeşitli boyutlarını yansıtan 150 maddelik bir havuz hazırlanmıştır. Bu havuzdan, öğretmen formu, ebeveyn formu ve çocuk formu için 50'şer madde seçilmiştir.

Çocuk formu, diğer formlardan farklı olarak görseller ve hikâyeleştirilmiş yapı içermektedir. Çocuk formunun oluşturulma sürecinde, her bir madde için çocukların gelişim düzeyine ve günlük yaşam deneyimlerine uygun durum örnekleri belirlenmiş; bu durumlara yönelik yanıt seçenekleri yapılandırılmış ve her bir yanıt seçeneğine karşılık gelecek şekilde özgün görsel materyaller hazırlanmıştır. Böylece çocuklar, her bir maddeye ilişkin yanıtlarını doğrudan görsel seçim yoluyla belirtmişlerdir. Her madde, çocukların anlam dünyasına hitap edecek biçimde hikâyeleştirilmiş ve somutlaştırılmış; bu yapı sayesinde çocukların ölçeğe aktif ve anlamlı katılım göstermeleri hedeflenmiştir.

Alanda 7 uzmanın içerik geçerliği sağlamak amacıyla görüş alınmış; madde dilinin anlaşılabilirliği, ölçtüğü yapıya uygunluğu ve yaş grubu açısından uygunluğu değerlendirilmiştir.

Maddelerin çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini ve cevaplanabilirliğini test etmek amacıyla küçük bir örneklemele ön uygulama yapılmıştır. Bu pilot çalışmada elde edilen veriler ile madde analizi gerçekleştirilmiş, düşük madde-toplam korelasyonu gösteren ifadeler gözden geçirilmiştir.

Gözden geçirilen ölçek, geniş bir örneklem grubuna uygulanarak geçerlik ve güvenirlik analizleri için veri toplanmıştır. Uygulama sürecinde öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar ayrı formlar üzerinden değerlendirme yapmıştır.

Elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile analiz edilmiş, ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Ayrıca, Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanarak ölçeğin iç tutarlılığı değerlendirilmiştir. İlgili analiz sonuçları “Bulgular” bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.3.1.1. Madde Havuzunun Kuramsal Dayanakları

Bu çalışmada geliştirilen ölçek maddeleri, bireylerin mizaç özelliklerini çok boyutlu bir kuramsal temele dayandırarak değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Maddeler, mizaç alanındaki çeşitli kuramsal modellerden yararlanılarak yapılandırılmış; her bir maddenin dayandığı kuramsal çerçeve aşağıda madde bazında belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmen Formu Ölçek Maddelerinin Kuramsal Dayanakları

Madde No	İçerik	İlgili Kuramlar
M 2	Duygu düzenleme, öz-yeterlik	Rothbart, Goldsmith & Campos, Bandura
M 4	Girişkenlik, dışadönüklük, cesaret	Enneagram, Eysenck
M 5	Risk alma, kendini gerçekleştirme	Enneagram, Maslow
M 6	Sosyal yönlendirme, içsel liderlik	Bandura, Rogers
M 8	Azim, engellenme karşısında direnç	Thomas & Chess, Kagan
M 10	Dikkat odağı, öz-düzenleme	Rothbart, Bandura
M 12	Yenilik arayışı, keşfetme	Rothbart, Maslow, Enneagram
M 14	Uyum, çevresel düzenleme	Thomas & Chess, Rothbart
M 15	Kendini gerçekleştirme, yaratıcılık	Maslow, Rogers
M 17	Düşünce esnekliği, planlama	Rothbart, Cloninger

Madde No	İçerik	İlgili Kuramlar
M19	Sosyal değerlendirme, kolektif bilinç	Bandura, Jung
M 22	İçsel yönelim, benlik gelişimi	Rogers, Jung
M 24	Bilişsel düzenleme, soğukkanlılık	Kelly, Rothbart
M 26	Derin biliş, gözlem, bütünlük	Cattell, Goldsmith & Campos
M 27	Düşünce planlaması, tepki düzenleme	Thomas & Chess, Rothbart
M 29	Bilgi tutkusu, entelektüel merak	Maslow, Enneagram
M 30	Dikkat düzeyi, farklılık algısı	Rothbart, Kagan
M 33	Bireysel yapı, özgünlük	Jung, Rogers, Enneagram
M 34	Uyarılabilirlik, yaratıcılık	Rothbart, Maslow
M 37	Yenilik merakı	Enneagram, Maslow
M 38	Benlik, içsel kararlılık	Rogers, Jung
M 39	Yaratıcı üretkenlik	Cattell, Cloninger
M 41	Mükemmeliyetçilik, öz disiplin	Cloninger, Rothbart
M 43	Düşük tolerans, düzen ihtiyacı	Eysenck, Rothbart
M 46	Amaç odaklılık	Bandura, Cloninger
M 47	Eleştirelilik, yüksek standart	Rogers, Cattell
M 49	Duyarlılık, görev bilinci	Thomas & Chess, Cloninger

Öğretmen formunda yer alan maddeler, çoklu kuramsal temellere dayalı olarak yapılandırılmış ve Tablo 3.2’de sunulmuştur. Madde 2, Rothbart, Goldsmith & Campos ve Bandura’nın kuramlarından; duygu düzenleme, öz denetim ve öz yeterlik becerileri doğrultusunda yazılmıştır. Madde 4, Enneagram ve Eysenck’in kuramlarından; cesaret, dışavurum ve girişkenlik özellikleri temel alınarak oluşturulmuştur. Madde 5, Enneagram ve Maslow’un kuramlarından; risk alma ve kendini gerçekleştirme eğilimleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Madde 6, Bandura ve Rogers’ın kuramlarından; sosyal etki, liderlik ve öz yönelim temelli yazılmıştır. Madde 8, Thomas & Chess ve Kagan’ın kuramlarından; uyum, azim ve engellenmeye karşı dayanıklılık bileşenlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Madde 10, Rothbart ve Bandura’nın kuramlarından; dikkat odağı, çözüm odaklılık ve bilişsel düzenleme süreçleri temelinde geliştirilmiştir. Madde 12, Rothbart, Maslow ve Enneagram’ın kuramlarından; yeniliğe açıklık, keşif eğilimi ve merak bileşenleri

doğrultusunda yazılmıştır. Madde 14, Thomas & Chess ve Rothbart'ın kuramlarından; çevresel uyum ve düzenleyici kontrol süreçlerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Madde 15, Maslow ve Rogers'ın kuramlarından; yaratıcılık, içsel yönelim ve problem çözme bileşenlerini temel alır. Madde 17, Rothbart ve Cloninger'in kuramlarından; esnek düşünme, planlama ve uyaran düzenleme süreçleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Madde 19, Bandura ve Jung'un kuramlarından; sosyal etkileşim, içgörü ve kolektif bilinç farkındalığına dayalı olarak oluşturulmuştur. Madde 22, Rogers ve Jung'un kuramlarından; iç gözlem, bireysel farkındalık ve benlik gelişimi bileşenleri temel alınarak yazılmıştır. Madde 24, Kelly ve Rothbart'ın kuramlarından; bilişsel düzenleme, akılcı tepki ve soğukkanlılık süreçleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Madde 26, Cattell ve Goldsmith & Campos'un kuramlarından; detaylı gözlem, bilişsel derinlik ve analiz süreçlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Madde 27, Thomas & Chess ve Rothbart'ın kuramlarından; düşünce planlaması, ön hazırlık ve davranış öncesi gözlem becerileri temel alınarak oluşturulmuştur. Madde 29, Maslow ve Enneagram'ın kuramlarından; entelektüel merak ve bilinmeyeni araştırma eğilimi doğrultusunda yazılmıştır. Madde 30, Rothbart ve Kagan'ın kuramlarından; çevresel farkındalık, uyaran duyarlılığı ve dikkat odaklanması bileşenlerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Madde 33, Jung, Rogers ve Enneagram'ın kuramlarından; bireysel yönelim, içsel kurgu ve özgünlük değerleri temel alınmıştır. Madde 34, Rothbart ve Maslow'un kuramlarından; uyarılabilirlik, yaratıcılık ve sıra dışılığa açıklık doğrultusunda yazılmıştır. Madde 37, Enneagram ve Maslow'un kuramlarından; rutinin dışına çıkma, yenilik merakı ve keşif yönelimi çerçevesinde hazırlanmıştır. Madde 38, Rogers ve Jung'un kuramlarından; benlik bütünlüğü, içsel özgünlük ve kişisel kararlılık temelli yapılandırılmıştır. Madde 39, Cattell ve Cloninger'in kuramlarından; üretkenlik, yaratıcı düşünce ve fikir geliştirme süreçleri doğrultusunda yazılmıştır. Madde 41, Cloninger ve Rothbart'ın kuramlarından; hedef odaklılık, öz denetim ve mükemmeliyetçilik süreçleri temel alınmıştır. Madde 43, Eysenck ve Rothbart'ın kuramlarından; hata toleransı düşüklüğü, detaycılık ve düzen ihtiyacı doğrultusunda yazılmıştır. Madde 46, Bandura ve Cloninger'in kuramlarından; amaç belirleme, kararlılık ve başarı yönelimi esas alınarak hazırlanmıştır. Madde 47, Rogers ve Cattell'in kuramlarından; yüksek standartlar, bireysel tercih ve eleştirel değerlendirme eğilimlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Son olarak, Madde 49, Thomas & Chess ve Cloninger'in kuramlarından; sorumluluk bilinci, görev duyarlılığı ve öz disiplin süreçleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

Tablo 3.3. Ebeveyn Formu Ölçek Maddelerinin Kuramsal Dayanakları

Madde No	İçerik	İlgili Kuramlar
M 2	Duygu düzenleme, öz denetim, öz yeterlik	Rothbart, Goldsmith & Campos,
M 4	Girişkenlik, savunuculuk, dışavurum	Enneagram, Eysenck
M 5	Risk alma ve kendini gerçekleştirme	Enneagram, Maslow
M 8	Direnç, yılmazlık ve engellenmeye karşı esneklik	Thomas & Chess, Kagan
M 10	Öz düzenleme, dikkat odağı, problem çözme	Bandura, Rothbart
M 12	Yeniliğe açıklık, merak, keşif	Rothbart, Maslow, Enneagram
M 14	Çevresel uyum, davranışsal düzenleme ve esneklik	Thomas & Chess, Rothbart
M 15	Özgün ihtiyaç belirleme, alternatif üretme	Rogers, Maslow
M 17	Planlama, esneklik, zihinsel düzenleme bileşenleri	Rothbart, Cloninger
M 19	Sosyal biliş, başkalarının perspektifini dikkate alma, karar	Bandura, Jung
M 22	İçe yönelim, benlik farkındalığı, bireysel sınırları gözetme	Rogers, Jung
M 25	Karar alma sürecinde ketlenme, olasılık analizine yatkınlık, temkinli davranış	Kagan, Goldsmith & Campos
M 27	Eylem öncesi değerlendirme, dikkatli planlama, büyük resmi görme becerileri	Thomas & Chess, Rothbart
M 28	Sosyal girişkenlik, etkileşim başlatma hızı ve duygusal güven arayışı	Rothbart, Cloninger
M 30	Farklılıkları fark etme, çevresel uyaranlara dikkat yöneltme, duyuşal farkındalık	Rothbart, Kagan

Madde No	İçerik	İlgili Kuramlar
M 33	Bireysel yönelim, kendi kuralını oluşturma, içsel yapı geliştirme	Jung, Rogers, Enneagram
M 34	Çevresel uyarıcılara duyarlılık, yaratıcılık, sıra dışı olana açıklık	Rothbart, Maslow
M 35	Kişisel tercih, bireysel karar alma, benlik odaklı davranış	Rogers, Jung
M 37	Rutini bozma eğilimi, yeni deneyim arayışı, bireysel ifade becerileri	Enneagram, Maslow
M 39	Yaratıcı düşünce, üretkenlik, özgün ürün ortaya koyma potansiyeli	Cattell, Cloninger
M 41	Öz disiplin, mükemmeliyetçilik ve öz yeterlik odaklı başarı yönelimi	Rothbart, Cloninger
M 43	Hata hassasiyeti, düzen ihtiyacı, düşük tolerans	Eysenck, Rothbart
M 44	İrade kontrolü, dikkat süresi, görev tamamlama becerileri	Cloninger, Rothbart
M 45	Çevresel değişime karşı direnç, davranışsal esneklik düzeyi	Thomas & Chess, Kagan
M 46	Hedef belirleme, öz motivasyon, sonuç odaklılık	Bandura, Cloninger
M 47	Eleştirelilik, yüksek beklenti düzeyi, bireysel standart geliştirme eğilimleri	Rogers, Cattell
M 50	Belirsizliğe karşı hassasiyet, güvenlik ihtiyacı, öngörülebilirliğe yönelim	Kagan, Goldsmith & Campos

Ebeveyn formunda yer alan maddeler, çoklu kuramsal temellere dayalı olarak yapılandırılmış ve Tablo 3.3'te sunulmuştur. Ebeveyn formunda yer alan Madde 2, Rothbart, Goldsmith & Campos ve Bandura'nın kuramlarından; duygu düzenleme, öz denetim ve öz yeterlik bileşenleri doğrultusunda yazılmıştır. Madde 4, Enneagram ve Eysenck'in kuramlarından; girişkenlik, savunuculuk ve dışavurum temelli olarak yapılandırılmıştır. Madde 5, Enneagram ve Maslow'un kuramlarından; risk alma ve kendini gerçekleştirme eğilimleri temel alınarak yazılmıştır. Madde 8, Thomas & Chess ve Kagan'ın kuramlarından;

direnç, yılmazlık ve engellenmeye karşı esneklik özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Madde 10, Bandura ve Rothbart'ın kuramlarından; öz düzenleme, dikkat odağı ve problem çözme becerileri esas alınarak oluşturulmuştur. Madde 12, Rothbart, Maslow ve Enneagram'ın kuramlarından; yeniliğe açıklık, merak ve keşif davranışları temel alınmıştır. Madde 14, Thomas & Chess ve Rothbart'ın kuramlarından; çevresel uyum, davranışsal düzenleme ve esneklik esas alınarak yapılandırılmıştır. Madde 15, Rogers ve Maslow'un kuramlarından; özgün ihtiyaç belirleme ve alternatif üretme becerileri doğrultusunda hazırlanmıştır. Madde 17, Rothbart ve Cloninger'in kuramlarından; planlama, esneklik ve zihinsel düzenleme bileşenleri temel alınarak yazılmıştır. Madde 19, Bandura ve Jung'un kuramlarından; sosyal biliş, başkalarının perspektifini dikkate alma ve karar süreçlerinde denge bileşenleri esas alınarak oluşturulmuştur. Madde 22, Rogers ve Jung'un kuramlarından; içe yönelim, benlik farkındalığı ve bireysel sınırları gözetme özellikleriyle yapılandırılmıştır. Madde 25, Kagan ve Goldsmith & Campos'un kuramlarından; karar alma sürecinde ketlenme, olasılık analizine yatkınlık ve temkinli davranış biçimleri esas alınmıştır. Madde 27, Thomas & Chess ve Rothbart'ın kuramlarından; eylem öncesi değerlendirme, dikkatli planlama ve büyük resmi görme becerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Madde 28, Rothbart ve Cloninger'in kuramlarından; sosyal girişkenlik, etkileşim başlatma hızı ve duygusal güven arayışı doğrultusunda yazılmıştır. Madde 30, Rothbart ve Kagan'ın kuramlarından; farklılıkları fark etme, çevresel uyaranlara dikkat yöneltme ve duygusal farkındalık temel alınarak oluşturulmuştur. Madde 33, Jung, Rogers ve Enneagram'ın kuramlarından; bireysel yönelim, kendi kuralını oluşturma ve içsel yapı geliştirme bileşenleriyle hazırlanmıştır. Madde 34, Rothbart ve Maslow'un kuramlarından; çevresel uyarıcılara duyarlılık, yaratıcılık ve sıra dışı olana açıklık temel alınmıştır. Madde 35, Rogers ve Jung'un kuramlarından; kişisel tercih, bireysel karar alma ve benlik odaklı davranış yapısı esas alınarak yazılmıştır. Madde 37, Enneagram ve Maslow'un kuramlarından; rutini bozma eğilimi, yeni deneyim arayışı ve bireysel ifade becerileri doğrultusunda hazırlanmıştır. Madde 39, Cattell ve Cloninger'in kuramlarından; yaratıcı düşünce, üretkenlik ve özgün ürün ortaya koyma potansiyeli dikkate alınmıştır. Madde 41, Rothbart ve Cloninger'in kuramlarından; öz disiplin, mükemmeliyetçilik ve öz yeterlik odaklı başarı yönelimi temel alınmıştır. Madde 43, Eysenck ve Rothbart'ın kuramlarından; hata hassasiyeti, düzen ihtiyacı ve düşük tolerans yapısı esas alınmıştır. Madde 44, Cloninger ve Rothbart'ın kuramlarından; irade kontrolü, dikkat süresi ve görev tamamlama becerileri temel alınarak hazırlanmıştır. Madde 45, Thomas & Chess ve Kagan'ın kuramlarından;

çevresel değişime karşı direnç ve davranışsal esneklik düzeyi temel alınmıştır. Madde 46, Bandura ve Cloninger'in kuramlarından; hedef belirleme, öz motivasyon ve sonuç odaklılık özellikleri esas alınmıştır. Madde 47, Rogers ve Cattell'in kuramlarından; eleştirelilik, yüksek beklenti düzeyi ve bireysel standart geliştirme eğilimleri temel alınarak hazırlanmıştır. Madde 50, Kagan ve Goldsmith & Campos'un kuramlarından; belirsizliğe karşı hassasiyet, güvenlik ihtiyacı ve öngörülebilirliğe yönelim bileşenleri doğrultusunda yazılmıştır.

Tablo 3.4. Çocuk Formu Ölçek Maddelerinin Kuramsal Dayanakları

Madde No	İçerik	İlgili Kuramlar
M 1	Çocuğun engellenme durumunda sergilediği ısrarcılık	Thomas & Chess
M 2	Sosyal dışlanma karşısındaki tepki	Bandura
M 3	Dürüstlük ve sorumlulukla ilişkili davranış	Bandura, Thomas & Chess
M 4	Yardım etme	Jung
M 5	Hedefe ulaşma yönelimi	Rothbart
M 6	Hedefe ulaşma yönelimi	Rothbart
M 7	Sosyal kapsayıcılık	Bandura
M 10	Hedefe yönelik çözüm üretme	Cloninger, Rothbart
M 11	Yeni öğrenmeye açıklık	Rothbart
M 16	Yaratıcı düşünce	Maslow
M 18	Sosyal roller karşısındaki tepki	Eysenck
M 20	Kurallara uyum	Thomas & Chess
M 22	Gözlem eğilimi	Goldsmith & Campos
M 25	İçsel düşünce süreçleri	Jung, Rothbart
M 28	İçsel düşünce süreçleri	Jung, Rothbart
M 32	Özgünlük ve kişisel tercih eğilimleri	Enneagram, Rogers
M 34	Yaratıcı öneri sunma	Maslow, Rothbart
M 35	Özgünlük ve kişisel tercih eğilimleri	Enneagram, Rogers
M 38	Yönlendirme ve sosyal etki	Bandura
M 39	Hayal gücüne dayalı üretkenlik	Cattell, Cloninger
M 43	Değerlendirme ve kontrol	Eysenck
M 45	Görev sorumluluğu ve sıraya uyum	Thomas & Chess, Cloninger

Madde No	İçerik	İlgili Kuramlar
M 50	Kurallara eksiksiz uyum	Kagan, Rothbart

Bu çalışmada geliştirilen Çocuk Formu maddeleri, çocukların mizaç özelliklerini çok boyutlu ve kuramsal temelli bir yaklaşımla değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş ve Tablo 3.4'te sunulmuştur. Maddeler, günlük yaşamda karşılaşılabilecek senaryolar üzerinden yapılandırılmış ve her biri mizaç alanındaki farklı kuramsal yaklaşımlar temel alınarak geliştirilmiştir. Madde 1, çocuğun engellenme durumunda sergilediği ısrarcılığı değerlendirmekte olup Thomas & Chess kuramına dayanmaktadır. Madde 2, sosyal dışlanma karşısındaki tepkiyi ele almakta ve Bandura kuramına dayanmaktadır. Madde 3, dürüstlük ve sorumlulukla ilişkili davranışı içermekte olup Bandura ve Thomas & Chess kuramlarına dayanmaktadır. Madde 4, yardım etme davranışına odaklanmakta ve Jung kuramına dayanmaktadır. Madde 5 ve Madde 6, hedefe ulaşma yönelimini değerlendirmekte olup Rothbart kuramına dayanmaktadır. Madde 7, sosyal kapsayıcılığı değerlendirmekte ve Bandura kuramına dayanmaktadır. Madde 10, hedefe yönelik çözüm üretme davranışını yansıtmakta olup Cloninger ve Rothbart kuramlarına dayanmaktadır. Madde 11, yeni öğrenmeye açıklığı değerlendirmekte ve Rothbart kuramına dayanmaktadır. Madde 16, yaratıcı düşünceyi değerlendirmekte olup Maslow kuramına dayanmaktadır. Madde 18, sosyal roller karşısındaki tepkiyi ölçmekte ve Eysenck kuramına dayanmaktadır. Madde 20, kurallara uyumu değerlendirmekte ve Thomas & Chess kuramına dayanmaktadır. Madde 22, gözlem eğilimini değerlendirmekte ve Goldsmith & Campos kuramına dayanmaktadır. Madde 25 ve Madde 28, içsel düşünce süreçlerini değerlendirmekte ve Jung ile Rothbart kuramlarına dayanmaktadır. Madde 32 ve Madde 35, özgünlük ve kişisel tercih eğilimlerini değerlendirmekte ve Enneagram ile Rogers kuramlarına dayanmaktadır. Madde 34, yaratıcı öneri sunma davranışını değerlendirmekte olup Maslow ve Rothbart kuramlarına dayanmaktadır. Madde 38, yönlendirme ve sosyal etki davranışlarını değerlendirmekte olup Bandura kuramına dayanmaktadır. Madde 39, hayal gücüne dayalı üretkenliği değerlendirmekte olup Cattell ve Cloninger kuramlarına dayanmaktadır. Madde 43, değerlendirme ve kontrol davranışlarını içermekte olup Eysenck kuramına dayanmaktadır. Madde 45, görev sorumluluğu ve sıraya uyumu değerlendirmekte olup Thomas & Chess ve Cloninger kuramlarına dayanmaktadır. Madde 50 ise kurallara eksiksiz uyumu değerlendirmekte olup Kagan ve Rothbart kuramlarına dayanmaktadır.

Çalışmada, her bir maddenin kuramsal dayanakları belirlendikten sonra, gerekli görülen durumlarda Enneagram kuramının bakış açısı da sürece dâhil edilmiştir. Özellikle bireyin içsel motivasyonları, eğilimleri ve davranışsal örüntüleri açısından Enneagram kuramı, maddeyi zenginleştirici bir çerçeve sunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ölçeğin ön değerlendirmesi amacıyla basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 36 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşan bir pilot örneklem grubu belirlenmiştir. Bu gruba uygulanan ölçek üzerinde gerekli analizler ve düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada ise, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için yine basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 543 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşan ana örnekleme grubuna ölçek uygulanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (12.03.2024 tarih, E-59090411-20-98649528 sayılı) MEB izni ve Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 02.04.2024 tarih ve 04-09 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak, basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda veri toplama süreci yürütülmüştür. Öncelikle, araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren okul müdürleri ile görüşmeler yapılmış ve öğretmenlere yönelik bilgilendirici toplantılar düzenlenmiştir. Veri toplama sürecinde, Veli Onam Formu'nu dolduran aileler ve Gönüllülük Formu'nu dolduran öğretmenlerin sınıflarından rastgele seçilen çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir.

Öğretmenlere, ölçeğin uygulanma sürecine ilişkin araştırmacı tarafından gerekli eğitimler verilmiş, ardından öğretmenlerden hem çocuk ölçeğini uygulamaları hem de öğretmen ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Ebeveyn ölçeği ise, çocukların velilerine iletilerek doldurmaları sağlanmıştır.

Çocuk ölçeği, her bir çocuk için öğretmen rehberliğinde bireysel olarak uygulanmıştır. Ölçek uygulaması, her bir çocuk için ortalama 15-20 dakika sürmüş, ancak uygulamanın esnekliği korunmuştur. Bu doğrultuda, çocuk ölçeği eş zamanlı tamamlanma zorunluluğu olmaksızın, çocuğun ihtiyaçları, isteği ve okulun programına uygun olarak farklı zaman dilimlerinde

uygulanmıştır. Çocuk formunda kullanılan maddeler, çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak hikâyeleştirilmiş ve görsellerle desteklenmiştir. Yanıt biçimi, çocuğun algılayabileceği somut seçenekler üzerinden yapılandırılmış ve çocukların dikkat süreleri göz önünde bulundurularak maddeler kısa ve anlaşılır şekilde hazırlanmıştır. Uygulama sırasında, öğretmen çocuklara maddeleri birebir okumuş ve görseller aracılığıyla yanıtlamalarına rehberlik etmiştir. Örneğin, belirli bir durum (Durum 1) için çocuğa iki seçenek sunan görseller gösterilmiş ve “Sen hangisini yapardın?” sorusu yöneltmiştir. Çocuğun verdiği seçime ek olarak, “her zaman mı, bazen mi” şeklinde yanıtlaması istenmiştir. Bu yapı, çocukların sürece daha aktif katılım göstermelerini ve kendi deneyimlerini daha rahat ifade etmelerini sağlamıştır.

Öğretmen ölçekleri için belirli bir süre kısıtlaması getirilmemiş olup, ölçeklerin okul ve sınıf rutinini aksatmamak adına öğretmenler tarafından üç ay içinde tamamlanarak araştırmacıya teslim edilmesi sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, SPSS 25.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce, eksik, tutarsız ya da yanlış doldurulan formlar ayıklanmış ve yalnızca geçerli veriler analiz sürecine dahil edilmiştir.

Öncelikle geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA, bir ölçekte yer alan maddelerin hangi faktörlere ait olduğunu belirlemek ve ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için kullanılan çok değişkenli bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk, 2021). Analiz öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett’s Test of Sphericity uygulanmıştır. KMO değerinin ,60’ın üzerinde ve Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması durumunda AFA yapılmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek için Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach’s Alpha, bir ölçeğin tüm maddelerinin birbirleriyle ne derece tutarlı olduğunu ölçen bir güvenirlik göstergesidir. Genel olarak .70 ve üzeri bir Cronbach’s Alpha değeri, ölçeğin yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2014).

Araştırmada geliştirilen ğretmen, ebeveyn ve ocuk formlarının birbirleriyle ilişkisini değerlendirmek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bu analiz, veriler sıralı (ordinal) olduğunda veya normal dağılım varsayımı karşılanmadığında iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini incelemek için tercih edilmektedir (Balcı, 2013).

Ayrıca maddelerin ölçeğin toplam puanı ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla madde-toplam korelasyon analizi yapılmış; bu analiz doğrultusunda düşük korelasyon gösteren maddeler gözden geirilmış ve gerektiğinde çıkarılmıştır.

Uygulanan tüm analiz teknikleri ve elde edilen bulgular, çalışmanın "Bulgular" bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.



BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Mizaç Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

Elde edilen bulgular sırasıyla Kapsam ve Yüzey Geçerliliği (Madde Havuzu Oluşturma, Okul Öncesi Mizaç Ölçeği İçin Uzman Görüşü Alma), Pilot Uygulama Analiz Sonuçları, Ana Örneklem Analiz Sonuçları, Cinsiyete Göre Farklılık Analiz Sonuçları ile Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Bulguları başlıkları olmak üzere 5 ana başlık halinde sunulmuştur. Geliştirilen ölçme aracının geçerlik çalışması çerçevesinde kapsam ve yüzey geçerliği ile yapı (kavram) geçerliği değerlendirilmiştir. Güvenirlik analizi kapsamında ise iç tutarlılık güvenirliği incelenmiştir. Her bir aşamaya ilişkin ayrıntılı açıklamalar aşağıda sunulmaktadır.

4.1. Kapsam ve Yüzey Geçerliliği

4.1.1. Madde Havuzu Oluşturma

Mizaç ile ilgili literatür incelenmiş ve var olan ölçekler değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından 60-72 aylık çocukların mizacını ölçmek amacıyla 150 maddelik (50 madde öğretmen ölçeği, 50 madde ebeveyn ölçeği, 50 madde resimli çocuk ölçeği) madde havuzu oluşturulmuştur.

4.1.2. Okul Öncesi Mizaç Ölçeği İçin Uzman Görüşü Alma

Hazırlanan maddeler için yedi uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlar tüm maddeler için “Uygun” görüşünde bulunmuştur. Uzman görüşü sonrası madde çıkarımı yapılmamıştır.

Tablo 4.1. Uzman Görüşü Aşamasında Yer Alan Uzmanların Alan Dağılımı

Uzman Türü	Sayı
Akademisyen	2
Yönetici	2
Öğretmen	2

Tablo 4.1.'de uzman görüşü aşamasında yer alan uzmanların alan dağılımına yer verilmiştir. Uzmanlardan ikisi okul öncesi eğitim alanında çalışan akademisyen, ikisi okul öncesi eğitim alanında çalışan yönetici, ikisi okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmen, biri okul öncesi eğitim alanında öğrenim gören doktora öğrencisi olmak üzere yedi uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

4.2. Pilot Uygulama Analiz Sonuçları

Ölçeğin ilk uygulaması, 60-72 aylık çocuklar ile bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşan 36 kişilik örneklem bir grubuna yapılmıştır. Bu pilot uygulama ile maddelerin anlaşılabilirliği ve işlevselliği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, maddelere yönelik madde analizi, güvenirlik (iç tutarlılık) ve geçerlik analizleri gerçekleştirilerek ölçeğin yapı geçerliği ve ölçme yeterliliği ön değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Analiz sürecinde, ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz, maddelerin birbirleriyle ve ölçeğin tamamıyla olan tutarlılığını göstererek iç tutarlılık düzeyini belirlemektedir. Ardından gerçekleştirilen madde analizleri ile her bir maddenin ölçek bütünlüğüne katkısı, yani madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Son olarak, ölçek maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri değerlendirilmiş; bu sayede katılımcıların her maddeye verdiği yanıtların dağılımı ve eğilimleri hakkında bilgi edinilmiştir.

4.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Öğretmen Ölçeği Analiz Sonucu

4.2.1.1. Cronbach's Alpha ve Madde Analizi

Pilot uygulama kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ölçeğin ön güvenirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek, 50 maddeden oluşmakta olup, pilot uygulama 36 kişilik bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı

,919 olarak bulunmuş ve bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir. Cronbach Alpha değeri .60 üzeri olduğunda ölçek iç tutarlılık güvenilirliğini sağlamaktadır (Özdamar, 1999). Ayrıca her bir maddeye ilişkin madde-toplam korelasyonları incelenmiş; çoğu madde ölçekle uyumlu korelasyon değerleri gösterirken, bazı maddelerin (örneğin Madde 21, 22, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 43, 44, 45 ve 47) madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.30'un altında olduğu tespit edilmiştir. Bu maddelerin, ölçeğin bütünlüğünü zayıflatma ihtimali bulunduğu ana uygulamadan önce içerik açısından yeniden değerlendirilmesine karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2021). Bu kapsamda, söz konusu maddeler dil ve ifade açısından sadeleştirilmiş, hedef yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun hale getirilmiş ve kavramsal netliği artırmak için yenilenmiştir. Ayrıca benzer içerikli maddelerle örtüşme durumu yeniden gözden geçirilmiştir. Bu düzenlemelerin ardından pilot uygulama bulguları doğrultusunda ölçek maddeleri gözden geçirilmiş ve ana uygulamaya geçilmiştir.

4.2.1.2 Ortalama ve Standart Sapma Analizi

Pilot uygulama kapsamında, ölçek maddelerinin analizine yönelik olarak madde-toplam korelasyonları ile her bir maddeye ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu analizlerle, her maddenin ölçek bütünlüğüne katkısı ve katılımcı yanıtlarının dağılım özellikleri incelenmiştir. Tablo 4.2.'de en yüksek ve en düşük ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen Ölçeği Pilot Uygulama- En Yüksek ve En Düşük Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	En Düşük	En Yüksek
Ortalama	Soru 44 (2,31)	Soru 40 (4,28)
Standart Sapma	Soru 12 (,55)	Soru 48 (1,36)

Elde edilen bulgulara göre, maddelerin ortalamaları 2,31 ile 4,28 arasında değişmekte; bu durum, bazı maddelere katılım düzeyinin yüksek, bazılarının ise daha düşük olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalama sahip madde Soru 40 (4,28) olurken, en düşük ortalama sahip madde Soru 44 (2,31) olarak bulunmuştur. Standart sapma değerleri ise ,55

ile 1,36 arasında değişmektedir. Bu da bazı maddelerde katılımcı görüşlerinin daha homojen (örneğin Soru 12: $SS = ,55$), bazılarında ise daha değişken (örneğin Soru 48: $SS = 1,36$) olduğunu göstermektedir.

Madde-toplam korelasyonları değerlendirildiğinde, ölçeğin büyük kısmının 0,30 üzerinde korelasyon değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Madde-toplam korelasyonlarının ,30'un üzerinde olması, maddelerin ölçeğin genel yapısıyla uyumlu olduğunu ve yeterli ayırt ediciliğe sahip olduklarını göstermektedir (Büyüköztürk, 2021). Ancak bazı maddeler dikkat çekmektedir: Soru 21 (,030), Soru 22 (-,131), Soru 25 (-,015), Soru 43 (-,071), Soru 44 (,086), Soru 45 (-,042), Soru 47 (-,026) gibi maddelerin madde-toplam korelasyonlarının 0.30'un altında kaldığı ve bazılarının negatif değer aldığı görülmektedir. Bu maddelerin ölçekle olan bütünlüğünün zayıf olduğu düşünülebilir; bu nedenle içerik açısından yeniden değerlendirilmiştir. Madde-toplam korelasyonunun ,30'un üzerinde bulunması, maddenin ölçeğin bütününe temsil etme gücünün ve ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2021).

Tüm bu veriler ışığında, pilot uygulama analizleri ölçeğin genel olarak güvenilir ve tutarlı olduğunu göstermektedir; ancak belirli maddeler gerek dil gerek içerik açısından yeniden ele alınmıştır.

4.2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ebeveyn Ölçeği Analiz Sonucu

4.2.2.1. Cronbach's Alpha ve Madde Analizi

Pilot uygulama kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ebeveyn Ölçeğin ön güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek 50 maddeden oluşmakta olup, pilot uygulama 36 kişilik bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı ,876 olarak bulunmuş ve bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Cronbach Alpha değeri .60 üzeri olduğunda ölçek iç tutarlılık güvenilirliğini sağlamaktadır (Özdamar, 1999).

Ayrıca her bir maddeye ilişkin madde-toplam korelasyonları incelenmiş; büyük oranda maddeler ölçekle uyumlu korelasyon değerleri göstermiştir. Bununla birlikte, bazı maddelerin (örneğin Madde 16, 19, 21, 22, 25, 26, 28, 33, 36, 37, 42, 44, 45, 47, 48 ve 50)

madde-toplam korelasyon değerlerinin ,30'un altında kaldığı tespit edilmiştir. Bu durum, söz konusu maddelerin ölçek bütünlüğünü zayıflatma ihtimali bulunduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle, maddelerin içerik geçerliliği açısından yeniden değerlendirilmesi gerektiğine karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2021). Bu doğrultuda, ilgili maddeler dil ve anlatım yönünden sadeleştirilmiş, ebeveynlerin farklı sosyo-kültürel arka planlardan gelebileceği dikkate alınarak daha açık ve anlaşılır hale getirilmiştir. Ayrıca, maddelerin çocukların farklı gelişimsel özelliklerine yönelik kapsayıcılığı artırılmıştır. Yapılan bu düzenlemeler sonrasında, pilot uygulama bulguları temel alınarak ölçek maddeleri gözden geçirilmiş ve son hali verilerek ana uygulamaya geçilmiştir.

4.2.2.2. Ortalama ve Standart Sapma Analizi

Pilot uygulama kapsamında, ölçek maddelerinin analizine yönelik olarak madde-toplam korelasyonları ile her bir maddeye ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu analizlerle, her maddenin ölçek bütünlüğüne katkısı ve katılımcı yanıtlarının dağılım özellikleri değerlendirilmiştir. Tablo 4.3.'te en yüksek ve en düşük ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Ebeveyn Ölçeği Pilot Uygulama- En Yüksek ve En Düşük Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	En Düşük	En Yüksek
Ortalama	Soru 42 (2,25)	Soru 39 (4,31)
Standart Sapma	Soru 34 (,58)	Soru 47 (1,34)

Elde edilen bulgulara göre, maddelerin ortalamaları 2,25 ile 4,31 arasında değişmekte olup bu durum, bazı maddelere verilen yanıtların ortalama düzeyde, bazılarının ise daha yüksek düzeyde yoğunlaştığını göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip madde Soru 39 (4,31), en düşük ortalamaya sahip madde ise Soru 42 (2,25) olarak bulunmuştur. Standart sapma değerleri ise ,58 ile 1,34 arasında değişmektedir. Bu bulgular, bazı maddelerde katılımcı yanıtlarının homojen dağıldığını (örneğin Soru 34: SS = ,58), bazı maddelerde ise görüş farklılıklarının daha yüksek olduğunu (örneğin Soru 47: SS = 1,34) göstermektedir.

Madde-toplam korelasyonları değerlendirildiğinde, büyük çoğunluğunun ,30'un üzerinde olduğu, ancak Soru 16, 19, 21, 22, 25, 26, 28, 33, 36, 37, 42, 44, 45, 47, 48 ve 50 numaralı maddelerin korelasyon değerlerinin düşük kaldığı ve bazılarının negatif olduğu görülmüştür. Bu maddelerin ölçek bütünlüğü açısından yeterli katkı sağlamadığı düşünülerek içerik yönünden yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Madde-toplam korelasyonlarının ,30'un üzerinde olması, maddelerin ölçeğin genel yapısıyla uyumlu olduğunu ve yeterli ayırt ediciliğe sahip olduklarını göstermektedir (Büyüköztürk, 2021).

Tüm bu veriler ışığında, pilot uygulama analizleri ölçeğin genel olarak güvenilir ve tutarlı olduğunu göstermektedir; ancak belirli maddeler gerek dil gerek içerik açısından yeniden ele alınmıştır.

4.2.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Çocuk Ölçeği Analiz Sonucu

Bu bölümde, çocuklara yönelik geliştirilen mizaç ölçeğinin ön analiz bulgularına yer verilmiştir. Ölçek, 50 durumdan oluşmakta olup, her durum çocuğun farklı mizaç özelliklerini temsil eden görsel senaryolarla sunulmuştur. Her durum için çocuklardan dört yanıt seçeneğinden birini seçmeleri istenmiş ve en yüksek mizaç eğilimini temsil eden seçenek 4 puan, en düşük eğilimi temsil eden seçenek ise 1 puan olarak puanlanmıştır. Bu sayede çocukların her bir mizaç boyutundaki eğilimleri nicel olarak ölçülebilmektedir.

4.2.3.1. Cronbach's Alpha ve Madde Analizi

Pilot uygulama kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Çocuk Ölçeğinin ön güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek 50 maddeden oluşmakta olup, pilot uygulama 36 kişilik bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı ,586 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin orta düzeyde güvenilir olduğunu göstermekte; ancak belirli maddelerin ölçek bütünlüğü açısından yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Cronbach Alpha değeri .60 üzeri olduğunda ölçek iç tutarlılık güvenilirliğini sağlamaktadır (Özdamar, 1999).

Ayrıca her bir maddeye ilişkin madde-toplam korelasyonları incelenmiş; bazı maddelerin (örneğin Madde 9, 18, 23, 25, 28, 34, 40 ve 48) korelasyon değerlerinin ,30'un altında kaldığı ve ölçekle olan tutarlılıklarının zayıf olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, söz konusu

maddelerin iç tutarlılık açısından problemlili olabileceğini göstermektedir. Bahsi geçen maddeler, içerik geçerliliği ve görsel sunum yeterliliği açısından yeniden değerlendirilmiş; ana uygulamaya geçilmeden önce maddelerin gözden geçirilmesi gerektiğine karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2021). Bu kapsamda, çocuk formunun görsel ve senaryo temelli yapısı dikkate alınarak ilgili maddelerin anlatım dili sadeleştirilmiş, görseller güncellenmiş ve çocukların bilişsel gelişim düzeylerine daha uygun hale getirilmiştir. Yapılan bu düzenlemeler sonucunda ölçek maddeleri gözden geçirilmiş ve son hali verilerek ana uygulamaya geçilmiştir.

4.2.3.2. Ortalama ve Standart Sapma Analizi

Pilot uygulama kapsamında, ölçek maddelerinin analizine yönelik olarak madde-toplam korelasyonları ile her bir maddeye ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu analizlerle, her maddenin ölçek bütünlüğüne katkısı ve çocukların yanıtlarının dağılım özellikleri değerlendirilmiştir. Tablo 4.4.'te en yüksek ve en düşük ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Çocuk Ölçeği Pilot Uygulama- En Yüksek ve En Düşük Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	En Düşük	En Yüksek
Ortalama	Soru 48 (1,42)	Soru 4 (3,64)
Standart Sapma	Soru 38 (,69)	Soru 28 (1,25)

Elde edilen bulgulara göre, maddelerin ortalamaları 1,42 ile 3,64 arasında değişmektedir. Bu durum, bazı maddelere verilen yanıtların düşük eğilimli (örneğin Madde 48: $\bar{X} = 1,42$), bazılarının ise yüksek eğilimli (örneğin Madde 4: $\bar{X} = 3,64$) olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri ,69 ile 1,25 arasında değişmiş; bu da bazı maddelerde yanıtların daha homojen dağıldığını (örneğin Madde 38: $S_s = ,69$), bazı maddelerde ise çocuklar arasında daha yüksek görüş farklılıklarının olduğunu (örneğin Madde 28: $S_s = 1,25$) göstermiştir.

Madde-toplam korelasyonları değerlendirildiğinde, ölçek maddelerinin bir kısmının ,30'un üzerinde korelasyon değerine sahip olduğu, ancak çok sayıda maddenin (örneğin Madde 9, 18, 23, 25, 28, 34, 40 ve 48) korelasyon değerlerinin düşük kaldığı veya negatif olduğu tespit edilmiştir. Bu maddelerin ölçek bütünlüğüne katkısının zayıf olduğu düşünülerek içerik yönünden yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Madde-toplam korelasyon değerlerinin ,30'un üzerinde olması, ilgili maddelerin ölçeğin genel yapısına katkı sağladığını ve ayırt edici nitelikte olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2021).

Tüm bu veriler ışığında, pilot uygulama analizleri ölçeğin genel olarak işlevsel bir yapıya sahip olduğunu göstermekle birlikte, belirli maddelerde hem istatistiksel hem de içeriksel düzenlemelerin yapılmasının uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Ana uygulama öncesinde madde düzeyinde revizyonlar yapılmış ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarının geniş örneklemeyle sürdürülmesi planlanmıştır.

4.3. Ana Örneklem Analiz Sonuçları

4.3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Öğretmen Ölçeği Analiz Sonucu

Geliştirilen ölçek öncelikle 50 maddeyle uygulanmış ve bu kapsamda geçerlik ile güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. 543 öğretmenden elde edilen verilerle yürütülen analizlerde, verinin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Bartlett's Testi uygulanmıştır. KMO değeri ,881 olarak bulunmuş, Bartlett's Test sonucu anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=19601,939$; $p<.001$). Bu sonuçlar, verinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2021).

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçek, toplam varyansın %70,2'sini açıklayan 11 faktörlü bir yapıya sahip olmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliği ,938 Cronbach's Alpha katsayısı ile oldukça yüksek düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte, Soru 21, 25, 28, 44, 45 ve 48 gibi bazı maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.30'un altında kaldığı ve ölçekle olan tutarlılıklarının düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca bu maddelerin bazıları düşük ortalama veya yüksek standart sapma değerleri ile dikkat çekmiştir (Büyüköztürk, 2021).

Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçekteki bazı maddelerin çıkarılması ve kalan maddelerle yeniden analiz yapılması gerekliliği ortaya konmuştur. Bu bağlamda, ölçeğin

nihai halinin oluşturulabilmesi adına madde ayıklama sürecine geçilmiştir. Ayıklama süreci sonrasında 27 maddeyle yeniden analiz yapılmıştır.

4.3.1.1. Faktör Analizine Uygunluk Testi (KMO ve Bartlett Testi)

Faktör analizi öncesinde verilerin analiz için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett's Test of Sphericity uygulanmıştır.

Tablo 4.5. Faktör Analizine Uygunluk Testi Sonuçları (KMO ve Bartlett's Testi)

Test	Değer	Anlamlılık
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	,882	-
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2(351) = 7792,817$	$p < .001$

Tablo 4.5.'te KMO ve Bartlett's testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonucunda KMO değeri ,882 olarak bulunmuştur. Bu değer, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için "iyi" düzeyde olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974). Ayrıca Bartlett's Test sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(351) = 7792,817$; $p < .001$). Bu bulgular, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu ve değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2021).

4.3.1.2. Açıklayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla başlatılmıştır. Analiz öncesi yapılan KMO ve Bartlett testlerinin sonuçlarına göre verinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. AFA, özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler dikkate alınarak yürütülmüş ve Varimax rotasyon yöntemi uygulanmıştır. İlk 25 iterasyonda yakınsama sağlanamadığı için iterasyon sayısı artırılmış ve analiz tekrar edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçek 6 faktörlü bir yapıya ulaşmış ve bu faktörler toplam varyansın %64,77'sini açıklamıştır. Maddelerin faktör yükleri ,59 ile ,78 arasında değişmekte olup bu değerler, faktör analizinde kabul edilebilir düzeydedir. Elde edilen faktör yapısının anlamlı ve

yorumlanabilir olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2021). Tablo 4.6’da AFA sonuçları görölmektedir.

Tablo 4.6. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Maddelerin Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar

Madde	Faktör Yüğü
1.Faktör: Uyumlu Dayanıklılık	
M 8	,742
M 10	,675
M 12	,668
M 14	,624
M 17	,721
M 27	,735
M 30	,743
% Açıklanan Varyans	%14,24
2.Faktör: İçsel Yönelimli Güç	
M 2	,561
M 6	,718
M 19	,676
M 24	,682
% Açıklanan Varyans	%11,82
3.Faktör: Kararlı Eyleyici	

Madde	Faktör Yüğü
M 4	,776
M 5	,732
M 15	,782
% Açıklanan Varyans	%10,40
4.Faktör: Bağımsız İç Gözlem	
M 22	,653
M 26	,704
M 38	,597
M 47	,702
% Açıklanan Varyans	%9,26
5.Faktör: Yaratıcı Meraklı	
M 29	,637
M 33	,697
M 34	,689
M 37	,644
% Açıklanan Varyans	%9,00
6.Faktör: Disiplinli Üretkenlik	
M 39	,728
M 41	,745

Madde	Faktör Yüğü
M 43	,621
M 46	,596
M 49	,710
% Açıklanan Varyans	%10,05
Toplam Varyans	%64,77

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Öğretmen Ölçeğinin Faktör Yapısı, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre belirlenmiş ve Tablo 4.3'te sunulmuştur. Ayıklama süreci sonrasında ölçek, 27 madde ve 6 alt boyuttan oluşan bir yapıya ulaşmıştır. Faktör analizine göre, 1. faktör 7 maddeyle toplam varyansa %14,24'lük katkı sağlarken; 2. faktör 4 maddeyle %11,82, 3. faktör 3 maddeyle %10,40, 4. faktör 4 maddeyle %9,26, 5. faktör 4 maddeyle %9,00 ve 6. faktör 5 maddeyle %10,05 oranında katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda ölçeğin toplam varyansın %64,77'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Her faktörde yer alan maddeler içerik açısından incelenmiş ve oluşan alt boyutlar literatür doğrultusunda anlamlı temalarla adlandırılmıştır. Buna göre:

Uyumlu Dayanıklılık alt boyutunda yer alan maddeler, çocuğun zorluklar karşısındaki psikolojik esnekliğini ve çözüm odaklı davranışlarını öğretmen gözlemine dayalı olarak değerlendirmektedir.

İçsel Yönelimli Güç alt boyutundaki maddeler, çocuğun iç motivasyonla hareket etmesi, bağımsız karar verebilme becerisi ve duygusal gücünü kontrol edebilmesini kapsamaktadır.

Kararlı Eyleyici boyutu, çocuğun zorlayıcı durumlarda istikrarlı, ısrarcı ve iradeli tutumlarını temsil etmektedir.

Bağımsız İç Gözlem alt boyutu, çocuğun kendilik algısı, duygusal farkındalık ve bireysel gözlem becerilerine dair özelliklerini ölçmektedir.

Yaratıcı Meraklı faktörü, çocuğun yeni fikirlere açıklığını, keşfetme isteğini ve yaratıcı düşünceye yatkınlığını içermektedir.

Disiplinli Üretkenlik alt boyutu ise, çocuğun görev sorumluluğu, dikkat süresi ve düzenli çalışma becerilerini değerlendirmektedir.

Alt boyutların adlandırılması ve içerikleri, çocukların mizacına yönelik öğretmen değerlendirmelerinin anlamlı biçimde yapıldığını ve ölçekte tematik tutarlılığın sağlandığını göstermektedir.

4.3.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizleri SPSS AMOS 26 programı kullanılarak gerçekleştirilmiş; modelin uygunluğunu test etmek amacıyla çeşitli uyum iyiliği indeksleri χ^2/df , RMSEA, GFI, AGFI, RMR, CFI, TLI, NFI, HOELTER (.05) değerlendirilmiştir.

Tablo 4.7. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İndeks	Değer
χ^2/df	1.099
RMSEA	0.020
GFI	0.907
AGFI	0.886
RMR	0.061
CFI	0.980
TLI	0.978
NFI	0.822
HOELTER (.05)	251

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin veriyle oldukça iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. $\chi^2/df = 1.099$ değeri, 2’nin altında kalarak modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. RMSEA = 0.020 değeri ise 0.05’in altında olup mükemmel uyuma işaret etmektedir. CFI = 0.980 ve TLI = 0.978 değerleri, her ikisi de 0.95’in üzerinde olduğundan, modelin güçlü bir uyum sergilediğini desteklemektedir. GFI = 0.907 ve AGFI = 0.886 değerleri de genel uyum için kabul edilebilir sınırlar içerisinde. Ek olarak, RMR değeri 0.061 olarak bulunmuştur ve 0.08’in altında olması nedeniyle modelin artıkların dağılımı açısından da uyumlu olduğunu göstermektedir. Hoelter (.05) değeri 251 olup, modelin geçerliliği için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını göstermektedir (Kline, 2016; Kalaycı, 2020).

Tüm bu veriler doğrultusunda, analiz edilen modelin yapısal geçerliliğinin sağlandığı ve ölçme aracının yapı geçerliliğine dair güçlü kanıtlar sunduğu söylenebilir. Tablo 4.8. Doğrulayıcı Faktör Analizi kapsamında elde edilen faktör yükleri açıklanmıştır.

Tablo 4.8. Doğrulayıcı Faktör Analizi Kapsamında Elde Edilen Faktör Yükleri

Madde No	Faktör	Yük Değeri
M 8	Uyumlu dayanıklılık	,819
M 10	Uyumlu dayanıklılık	,568
M 12	Uyumlu dayanıklılık	,586
M 14	Uyumlu dayanıklılık	,421
M 17	Uyumlu dayanıklılık	,703
M 27	Uyumlu dayanıklılık	,671
M 30	Uyumlu dayanıklılık	,768
M 2	İçsel Yönelimli Güç	,596
M 6	İçsel Yönelimli Güç	,387

Madde No	Faktör	Yük Değeri
M 19	İçsel Yönelimli Güç	,790
M 24	İçsel Yönelimli Güç	,573
M 4	Kararlı Eyleyici	,474
M 5	Kararlı Eyleyici	,465
M 15	Kararlı Eyleyici	,809
M 22	Bağımsız İç Gözlem	,827
M 26	Bağımsız İç Gözlem	,553
M 38	Bağımsız İç Gözlem	,404
M 47	Bağımsız İç Gözlem	,668
M 29	Yaratıcı Meraklı	,747
M 33	Yaratıcı Meraklı	,781
M 34	Yaratıcı Meraklı	,750
M 37	Yaratıcı Meraklı	,526
M 39	Disiplinli Üretkenlik	,676
M 41	Disiplinli Üretkenlik	,823
M 43	Disiplinli Üretkenlik	,662
M 46	Disiplinli Üretkenlik	,573
M 49	Disiplinli Üretkenlik	,389

Öğretmen formuna ait maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, genellikle yüksek ve kabul edilebilir düzeyde yük değerlerine ulaşıldığı görülmektedir. Ancak M 6 (.387), M 14 (.421), M 38 (.404) ve M 49 (.389) maddelerinin faktör yüklerinin .40 sınırına yakın olduğu dikkat çekmektedir. Buna rağmen, söz konusu maddeler hem teorik olarak oluşturulan faktör yapılarına katkı sağlamakta hem de öğretmenlerin gözlemsel değerlendirmelerine anlamlı içerikler sunmaktadır. Bu gerekçeyle, ilgili maddeler ölçeğin bütünsel yapısını desteklediği düşünülmektedir çalışmada korunmuştur (Kline, 2016; Kalaycı, 2020).

4.3.1.4. İç tutarlık güvenirliği

Geliştirilen ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Cronbach Alfa katsayıları, madde analizleri ve alt boyutlar arası korelasyonlar incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin genel ve alt boyut düzeyinde yeterli düzeyde iç tutarlılık sergilediği belirlenmiştir. Her bir alt boyutun ayrı ayrı güvenirlik katsayıları hesaplanmış, maddelerin ölçekle olan ilişkileri değerlendirilmiş ve alt boyutların birbiriyle olan korelasyonları analiz edilmiştir.

4.3.1.4.1. Cronbach Alfa katsayıları

İç tutarlılık analizinde, ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa katsayısı ,921 olarak hesaplanmıştır. Alt boyut düzeyinde ise Cronbach Alfa değerlerinin ,78 ile ,85 arasında değiştiği ve kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.9. Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Boyut	Madde Sayısı (N)	Cronbach Alfa
Uyumlu Dayanıklılık	7	,85
İçsel Yönelimli Güç	4	,82
Kararlı Eyleyici	3	,81
Bağımsız İç Gözlem	4	,78
Yaratıcı Meraklı	4	,79

Alt Boyut	Madde Sayısı (N)	Cronbach Alfa
Disiplinli Üretkenlik	5	,84
Tüm Ölçek	27	,921

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere tüm Cronbach Alfa değerleri .70'in üzerinde olup, ölçek yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahiptir. Cronbach Alpha değeri .60 üzeri olduğunda ölçek iç tutarlılık güvenilirliğini sağlamaktadır (Özdamar, 1999).

4.3.1.4.2. Madde Analizleri

Geliştirilen ölçeğe ilişkin madde analizi kapsamında her bir maddenin ortalaması, standart sapması ve madde-toplam korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda 27 maddenin tamamının madde-toplam korelasyon değerleri incelenmiş ve büyük çoğunluğunun ,30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, maddelerin ölçeğin genel yapısına katkı sağladığını göstermektedir. Korelasyon değeri ,30'un altında kalan birkaç madde ise içerik bütünlüğü ve teorik katkısı göz önünde bulundurularak ölçek yapısında tutulmuştur (DeVellis, 2016).

Tablo 4.10. Madde Analizi Sonuçları

Madde	Ortalama	Standart Sapma	Madde-Toplam Korelasyonu
M 2	3,47	,890	,451
M 4	3,98	,818	,422
M 5	3,43	,977	,481
M 6	3,72	,925	,645
M 8	3,67	,912	,569
M 10	3,81	,894	,704

Madde	Ortalama	Standart Sapma	Madde-Toplam Korelasyonu
M 12	4,11	,752	,613
M 14	3,85	,797	,577
M 15	3,77	,857	,655
M 17	3,53	,892	,611
M 19	3,75	,834	,425
M 22	3,76	,870	,276
M 24	3,60	,995	,556
M 26	3,78	,815	,582
M 27	3,64	,884	,630
M 29	3,41	,999	,506
M 30	3,95	,812	,558
M 33	3,42	1,089	,479
M 34	3,92	,892	,573
M 37	3,16	1,052	,420
M 38	3,67	,840	,560
M 39	3,67	,935	,743
M 41	3,80	1,010	,586
M 43	3,12	1,132	,360
M 46	3,85	,898	,520

Madde	Ortalama	Standart Sapma	Madde-Toplam Korelasyonu
M 47	2,99	1,017	,353
M 49	3,76	,957	,569

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere madde-toplam korelasyon değeri ,30'un üzerinde olan maddeler ölçeğin iç tutarlılığı açısından yeterli kabul edilmiştir. Korelasyonu ,30'un altında olan M 22, 43 ve 47 içerik geçerliliği bakımından değerlendirilerek ölçek içinde tutulmuştur.

Madde analizleri sonucunda M 22, M 43 ve M 47'nin madde-toplam korelasyon katsayıları ,30'un altında bulunmuştur. Ancak bu maddeler, çocukların mizaç özelliklerini kavramsal olarak tamamlayıcı nitelikte olup; çocuğun kişisel alan ihtiyacı, hata duyarlılığı ve seçicilik düzeyleri gibi önemli eğilimlerini yansıtmaktadır. Bu nedenle, içerik geçerliliği ve ölçeğin kuramsal bütünlüğünü korumak amacıyla bu maddelerin ölçekte tutulmasına karar verilmiştir.

4.3.1.4.3. Alt boyutlar arası korelasyonlar

Alt boyutlar arası ilişkiyi değerlendirmek amacıyla Spearman korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda $p < .001$ bulunmuş, verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Spearman korelasyon analizi tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular, alt boyutların birbirleriyle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablo 4.11.'in sonuçları, ölçeğin alt boyutlarının aynı yapıyı ölçtüğünü ve ölçeğin yapısal tutarlılığını desteklediğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2021).

Tablo 4.11. Alt Boyutlar Arası Spearman Korelasyon Katsayıları

	Uyumlu Dayanıklılık	İçsel Yönelimli Güç	Kararlı Eyleyici	Bağımsız İç Gözlem	Yaratıcı Meraklı	Disiplinli Üretkenlik
Uyumlu Dayanıklılık	1,000	,726**	,617**	,475**	,488**	,684**
İçsel Yönelimli Güç		1,000	,541**	,411**	,309**	,541**
Kararlı Eyleyici			1,000	,410**	,559**	,412**
Bağımsız İç Gözlem				1,000	,614**	,591**
Yaratıcı Meraklı					1,000	,482**
Disiplinli Üretkenlik						1,000

**. Korelasyon katsayısı $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Alt boyutlar arası Spearman korelasyon katsayıları incelendiğinde, katsayıların ,309 ile ,726 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, Uyumlu Dayanıklılık ile İçsel Yönelimli Güç ($r = ,726$), Uyumlu Dayanıklılık ile Disiplinli Üretkenlik ($r = ,684$), ve Kararlı Eyleyici ile Yaratıcı Meraklı ($r = ,559$) gibi bazı alt boyutlar arasında güçlü ve çok güçlü düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Diğer alt boyutlar arasında ise orta düzeyde ($r = ,30- ,50$) anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgular, alt boyutların birbiriyle bağlantılı fakat bağımsız ve farklı mizaç eğilimlerini temsil eden yapılar sunduğunu göstermektedir. Elde edilen korelasyon düzeyleri, ölçeğin çok boyutlu yapısının geçerliliğini desteklemektedir (Büyüköztürk,

2021). Alt boyutlar arası korelasyon katsayılarının yorumlanmasında Dancey ve Reidy (2007)'nin sınıflandırması esas alınmıştır. Buna göre $r = .10-.29$ zayıf, $r = .30-.49$ orta düzeyde, $r \geq .50$ güçlü ilişki olarak değerlendirilmektedir.

4.3.1.5. Yüzde ve Frekans Analizleri

Alt boyutlara ve toplam ölçek puanına ilişkin ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük değerlerin tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre çocukların mizaç özelliklerine ilişkin genel olarak yüksek puanlar aldığını göstermektedir.

Tablo 4.12. Mizaç Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

	$\bar{X}$	Ss	En Yüksek	En Düşük
Uyumlu Dayanıklılık	27,34	3,91	35	14
İçsel Yönelimli Güç	16,18	2,58	20	5
Kararlı Eyleyici	11,06	2,16	15	3
Bağımsız İç Gözlem	14,31	2,63	20	6
Yaratıcı Meraklı	15,12	2,46	20	6
Disiplinli Üretkenlik	19,13	3,29	25	8
Toplam	103,14	9,25	125	81

Tablo 4.12’de öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların mizaç özelliklerine ilişkin alt boyut ve toplam puanlara ait ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük değerler sunulmuştur. Alt boyutlardan en yüksek ortalamaya sahip olanlar sırasıyla 'Uyumlu Dayanıklılık' ($\bar{X}=27,34$), 'Disiplinli Üretkenlik' ($\bar{X}=19,13$) ve 'Yaratıcı Meraklı' ($\bar{X}=15,12$) olmuştur. Toplam ölçek puanı ortalaması ise 103,14 olarak bulunmuştur (Büyüköztürk, 2021; DeVellis, 2016).

Tüm bu bulgular doğrultusunda, geliştirilen ölçeğin okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ebeveyn Ölçeği Analiz Sonucu

Geliştirilen ölçek öncelikle 50 maddeyle uygulanmış ve bu kapsamda geçerlik ile güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. 543 ebeveyn katılımcıdan elde edilen verilerle yapılan analizlerde, verinin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Bartlett's Testi uygulanmıştır. KMO değeri ,829 olarak bulunmuş, Bartlett's Test sonucu anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=14992,728$; $p<.001$). Bu sonuçlar, verinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçek, toplam varyansın %68,0'ini açıklayan 13 faktörlü bir yapıya ulaşmıştır. Ancak bazı maddelerin (örneğin Madde 2, 4, 10, 14, 19, 25 gibi) birden fazla faktörde yüklenmesi veya düşük faktör yüklerine sahip olması nedeniyle ölçeğin yapısının sadeleştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca madde-toplam korelasyonlarına bakıldığında bazı maddelerin (örneğin Madde 1, 5, 9) iç tutarlılıkla uyumunun zayıf olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2021).

Bu bulgular doğrultusunda, geçerlik ve güvenirlik düzeyini artırmak amacıyla bazı maddeler ölçekten çıkarılarak madde ayıklama işlemi gerçekleştirilmiş ve ölçek 27 maddeye indirgenmiş ve analiz yeniden yapılmıştır.

4.3.2.1. Faktör Analizine Uygunluk Testi (KMO ve Bartlett Testi)

Ebeveyn formuna ilişkin nihai ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmadan önce, verinin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ile Bartlett's küresellik testi uygulanmıştır. Bu analizler, değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olup olmadığını ve örneklemin faktör analizine elverişli olup olmadığını belirlemek açısından önem taşımaktadır.

Tablo 4.13. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Test	Değer
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği	,773

Test	Değer
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2=5324,842$; sd=351; p<.001

Tablo 4.13.'de KMO ve Bartlett's testi sonuçları görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, KMO katsayısı ,773 olarak bulunmuş; Bartlett's Test sonucu anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=5324,842$; sd=351; p<.001). KMO değerinin ,70'in üzerinde olması ve Bartlett's Testi'nin anlamlı bulunması, verinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974).

4.3.2.2. Açımlayıcı Faktör Analizi

Ebeveyn formuna ilişkin nihai ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Analiz için temel bileşenler yöntemi (Principal Component Analysis) ve Varimax rotasyonu kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda, özdeğeri 1'in üzerinde olan 6 faktör elde edilmiştir. Bu 6 faktör, toplam varyansın %56,49'unu açıklamaktadır. İlk faktör %14,17; ikinci faktör %10,15; üçüncü faktör %8,13; dördüncü faktör %7,66; beşinci faktör %8,11 ve altıncı faktör %8,27 varyans katkısında bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve her faktörün ölçekte anlamlı katkı sağladığını göstermektedir.

Rotasyon sonrası her bir madde yalnızca bir faktörde anlamlı yüklenmiş ve çapraz yüklemeler oldukça düşüktür. Faktör yük değerlerinin çoğu ,40'ın üzerinde bulunmuştur. Bu durum, maddelerin alt boyutlarla tutarlı şekilde dağıldığını ve ölçekte yer alan yapıları yansıttığını göstermektedir. Faktör analizinde elde edilen sonuçlara göre ölçeğin 6 alt faktörden oluşan yapısının geçerli ve açıklayıcı olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2021).

Tablo 4.14. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Maddelerin Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar

Madde	Faktör Yüğü
1. Faktör: Duygu Farkındalığı	
M 2	,714

Madde	Faktör Yüğü
M 8	,703
M 14	,695
M 15	,686
M 39	,648
% Açıklanan Varyans	%14,17
2. Faktör: İlişki Odaklı Uyum	
M 4	,737
M 5	,721
M 10	,699
M 12	,655
M 30	,622
% Açıklanan Varyans	%10,15
3. Faktör: İdeal Düzen	
M 17	,682
M 27	,713
M 33	,674
M 34	,689
% Açıklanan Varyans	%8,13
4. Faktör: Başarı Arayışı	

Madde	Faktör Yüğü
M 19	,766
M 37	,744
M 41	,721
% Açıklanan Varyans	%7,66
5. Faktör: İrade Odaklı Tepkisel Güç	
M 43	,703
M 46	,684
M 44	,672
M 45	,653
M 47	,641
% Açıklanan Varyans	%8,11
6. Faktör: Duyusal Güven Arayışı	
M 28	,694
M 35	,671
M 22	,657
M 25	,639
M 50	,624
% Açıklanan Varyans	%8,27
Toplam Açıklanan Varyans	%56,49

Faktör Analizi (AFA) belirlenmiş ve Tablo 4.14.'de sunulmuştur. Ayıklama süreci sonrasında ölçek, 27 madde ve 6 alt boyuttan oluşan bir yapıya ulaşmıştır. Faktör analizine göre; 1. faktör 5 maddeyle toplam varyansa %14,17'lik katkı sağlarken; 2. faktör 5 maddeyle %10,15, 3. faktör 4 maddeyle %8,13, 4. faktör 3 maddeyle %7,66, 5. faktör 5 maddeyle %8,11 ve 6. faktör 5 maddeyle %8,27 oranında katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda ölçeğin toplam varyansın %56,49'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Her faktörde yer alan maddeler içerik açısından incelenmiş ve oluşan alt boyutlar literatür doğrultusunda anlamlı temalarla adlandırılmıştır. Buna göre:

Duygu Farkındalığı alt boyutunda yer alan maddeler, çocuğun kendi duygularını fark etme, tanıma ve uygun biçimde ifade edebilme becerilerini ebeveyn gözlemi yoluyla değerlendirmektedir. Bu yapı, çocuğun içsel dünyasına yönelik farkındalığını ve duygusal yeterliliğini yansıtmaktadır.

İlişki Odaklı Uyum alt boyutundaki maddeler, çocuğun sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilerde gösterdiği uyum, empati ve sosyal etkileşim becerilerini kapsamaktadır. Bu faktör, çocuğun kişiler arası ilişkilerdeki denge ve yakınlık arayışını temsil etmektedir.

İdeal Düzen boyutu, çocuğun düzenli yaşam alışkanlıklarına, kurallara ve yapılandırılmış ortamlara verdiği tepkileri değerlendirmektedir. Bu boyut, çocuğun düzen ihtiyacı ve yapılandırılmış ortamlarda gösterdiği davranışları yansıtmaktadır.

Başarı Arayışı alt boyutunda yer alan maddeler, çocuğun başarıma isteği, hedefe yönelik çabası ve performansa dayalı motivasyonunu kapsamaktadır. Bu yapı, çocuğun öğrenme süreçlerinde sergilediği gayret ve kararlılığı göstermektedir.

İrade Odaklı Tepkisel Güç faktörü, çocuğun yoğun duygusal durumlarda gösterdiği tepkiler, duygularını kontrol etme becerisi ve güçlü irade yapısını temsil etmektedir. Bu boyut, çocuğun isteklerini gerçekleştirme kararlılığını ve tepkisel düzenleme kapasitesini ortaya koymaktadır.

Duyusal Güven Arayışı alt boyutu ise, çocuğun fiziksel çevreye yönelik güven ihtiyacını, duyusal hassasiyetlerini ve çevresel uyaranlara verdiği tepkileri değerlendirmektedir. Bu faktör, çocuğun rahatlık, konfor ve güven arayışıyla ilişkili davranışlarını yansıtmaktadır.

Alt boyutların içeriksel tutarlılığı ve anlamlı temalarla adlandırılmış olması, ebeveyn değerlendirmesine dayalı mizaç ölçümünün çok boyutlu bir yapı çerçevesinde gerçekleştirildiğini ve ölçeğin kuramsal temellere dayalı olarak yapılandırıldığını göstermektedir.

4.3.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu çalışmada, ebeveyn formundan elde edilen verilerin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Analiz süreci SPSS AMOS 26 yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiş; modelin veriyle olan uyumunu değerlendirmek için çeşitli uyum iyiliği indekslerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, χ^2/df oranı, RMSEA, GFI, AGFI, RMR, CFI, TLI, NFI ve Hoelter (.05) gibi temel istatistiksel göstergeler dikkate alınarak modelin geçerliliği test edilmiştir. Tablo 4.15'te ilgili analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.15. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksi	Değer
χ^2/df	0.982
RMSEA	0.000
GFI	0.918
AGFI	0.899
RMR	0.052
CFI	1.000
TLI	1.004
NFI	0.848
HOELTER (.05)	280

Ebeveyn formuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri, modelin veri ile yüksek düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. χ^2/df oranının

0.982 olması, 2'nin altında bir değere işaret ederek modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. RMSEA değerinin 0.000 olarak bulunması, modelin mükemmel düzeyde bir uyum gösterdiğini açıkça desteklemektedir. Ayrıca, CFI = 1.000 ve TLI = 1.004 değerleri, literatürde kabul edilen $\geq .95$ sınırlarının üzerinde olup, modelin oldukça güçlü bir şekilde doğrulandığını göstermektedir. GFI = 0.918 ve AGFI = 0.899 değerleri de modelin genel uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. RMR'nin 0.052 değeri ise modelin hata terimleri açısından da kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. NFI değeri 0.848 ile kabul edilebilir sınıra yakın bir düzeydedir. Son olarak, Hoelter (.05) değerinin 280 olması, örneklem büyüklüğünün modelin test edilebilirliği açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, ebeveyn formu için geliştirilen modelin yapı geçerliliğinin sağlandığı ve faktör yapısının istatistiksel olarak anlamlı ve tutarlı olduğu söylenebilir (Kline, 2016; Kalaycı, 2020).

Tablo 4.16. Doğrulayıcı Faktör Analizi Kapsamında Elde Edilen Faktör Yükleri

Madde No	Faktör	Yük Değeri
M 2	Duygu Farkındalığı	,788
M 8	Duygu Farkındalığı	,746
M 14	Duygu Farkındalığı	,454
M 15	Duygu Farkındalığı	,733
M 39	Duygu Farkındalığı	,652
M 4	İlişki Odaklı Uyum	,701
M 5	İlişki Odaklı Uyum	,492
M 10	İlişki Odaklı Uyum	,678
M 12	İlişki Odaklı Uyum	,484
M 30	İlişki Odaklı Uyum	,783
M 17	İdeal Düzen	,762

Madde No	Faktör	Yük Değeri
M 27	İdeal Düzen	,626
M 33	İdeal Düzen	,515
M 34	İdeal Düzen	,603
M 19	Başarı Arayışı	,569
M 37	Başarı Arayışı	,597
M 41	Başarı Arayışı	,660
M 43	İrade Odaklı Tepkisel Güç	,773
M 46	İrade Odaklı Tepkisel Güç	,546
M 44	İrade Odaklı Tepkisel Güç	,828
M 45	İrade Odaklı Tepkisel Güç	,718
M 47	İrade Odaklı Tepkisel Güç	,644
M 28	Duygusal Güven Arayışı	,397
M 35	Duygusal Güven Arayışı	,670
M 22	Duygusal Güven Arayışı	,584
M 25	Duygusal Güven Arayışı	,753
M 50	Duygusal Güven Arayışı	,804

Tablo 4.16. incelendiğinde ebeveyn formuna ait maddelerin faktör yükleri, genellikle yüksek ve kabul edilebilir düzeyde değerlere ulaşıldığı görülmektedir. Ancak M 14 (.454), M 5 (.492), M1 2 (.484) ve özellikle M 28 (.397) maddelerinin faktör yüklerinin .40 sınırına yakın ya da biraz altında olduğu dikkat çekmektedir. Buna rağmen, söz konusu maddeler kuramsal yapı ile örtüşmekte ve ebeveyn davranışlarını yansıtan anlamlı içerikler sunmaktadır. Bu

gerekçeyle, içerik geçerliliği ve faktör bütünlüğünü korumak amacıyla analizde tutulmuştur (Kline, 2016; Kalaycı, 2020).

4.3.2.4. İç Tutarlılık Güvenirliği

Nihai ölçeğin güvenirliliğini değerlendirmek amacıyla iç tutarlılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle tüm ölçeğin genel güvenirliliğini ölçmek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış; ardından her bir alt faktörün kendi içindeki güvenirliliği ayrıca değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, madde-toplam korelasyonlarına bakılarak her maddenin ölçek bütünlüğüne katkısı incelenmiş; düşük uyum gösteren maddeler içerik geçerliliği bakımından değerlendirilmiştir. Son olarak, alt boyutlar arasında korelasyonlar hesaplanarak ölçeğin yapısal tutarlılığı analiz edilmiştir.

4.3.2.4.1. Cronbach Alfa Katsayıları

Ölçeğin genel güvenirliliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha değeri ,911 olarak bulunmuş, bu da ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Cronbach Alpha değeri .60 üzeri olduğunda ölçek iç tutarlılık güvenirliliğini sağlamaktadır (Özdamar, 1999). Ayrıca her bir alt boyutun kendi içinde tutarlılığını belirlemek üzere ayrı ayrı Cronbach's Alpha değerleri incelenmiştir.

Tablo 4.17. Alt Faktörlere Ait Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Faktör	Cronbach Alpha
Duygu Farkındalığı	,841
İlişki Odaklı Uyum	,822
İdeal Düzen	,793
Başarı Arayışı	,765
İrade Odaklı Tepkisel Güç	,702
Duyusal Güven Arayışı	,691

Alt Faktör	Cronbach Alpha
Tüm Ölçek	,911

Tablo 4.17’de alt faktörlere ait Cronbach Alpha katsayıları sunulmuştur. Alt faktörlere ait güvenirlik katsayıları sırasıyla şu şekildedir: “Duygu Farkındalığı” alt faktörü için ,841; “İlişki Odaklı Uyum” alt faktörü için ,822; “İdeal Düzen” alt faktörü için ,793; “Başarı Arayışı” için ,765; “İrade Odaklı Tepkisel Güç” alt faktörü için ,702 ve “Duyusal Güven Arayışı” alt faktörü için ,691 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, alt faktörlerin çoğunun yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle “Duyusal Güven Arayışı” alt faktörüne ait güvenirlik katsayısının ,70’in altında olması dikkat çekmekle birlikte, bu alt boyutta yer alan maddelerin içerik bütünlüğü ve faktör yük değerlerinin güçlü olması nedeniyle yapıda tutulmasına karar verilmiştir.

4.3.2.4.2. Madde Analizleri

Ölçeğe ait madde analizleri kapsamında, her bir maddenin ortalama, standart sapma ve madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bu analiz, her bir maddenin ölçek bütünlüğüne katkısını değerlendirmek açısından önem taşımaktadır. Elde edilen bulgulara göre, maddelerin ortalama değerleri 3,25 ile 4,12 arasında değişmekte olup, katılımcıların maddelere genel olarak orta-üst düzeyde katılım gösterdiği görülmektedir. Standart sapma değerleri ise ,75 ile 1,03 arasında değişmiş, bu da bazı maddelerde görüşlerin görece homojen (örneğin M 41: Ss = ,75), bazılarında ise daha değişken (örneğin M 22: Ss = 1,01) olduğunu göstermiştir. Tablo 4.18’de madde analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.18. Madde Analizi Sonuçları: Madde Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Madde-Toplam Korelasyonları

Madde	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	Madde-Toplam Korelasyonu
M 2	3,91	,82	,521
M 4	4,12	,77	,498

Madde	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	Madde-Toplam Korelasyonu
M 5	3,49	,83	,470
M 8	3,87	,79	,533
M 10	4,05	,81	,481
M 12	3,79	,86	,467
M 14	3,84	,80	,510
M 15	3,76	,85	,524
M 17	3,81	,82	,501
M 19	3,93	,78	,515
M 22	3,25	1,01	,287
M 25	3,43	1,02	,487
M 27	3,72	,91	,498
M 28	3,33	1,03	,299
M 30	4,08	,76	,472
M 33	3,69	,88	,464
M 34	3,78	,83	,492
M 35	3,39	,97	,314
M 37	3,85	,87	,479
M 39	3,90	,80	,488
M 41	3,95	,75	,510

Madde	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	Madde-Toplam Korelasyonu
M 43	3,64	,89	,459
M 44	3,31	,96	,421
M 45	3,36	,92	,398
M 46	3,68	,85	,447
M 47	3,40	,93	,425
M 50	3,28	1,00	,334

Madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde, maddelerin büyük çoğunluğunun ,30'un üzerinde değer aldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, ölçek maddelerinin genel yapı ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Ancak M 22 (,287) ve M 28 (,299) gibi birkaç maddenin korelasyon değeri ,30'un altında kalmış; buna rağmen söz konusu maddeler içerik geçerliliği ve faktör yüklerinin anlamlılığı göz önünde bulundurularak ölçekten çıkarılmamıştır. Genel olarak madde analizleri, ölçeğin maddelerinin istatistiksel açıdan yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (DeVellis, 2016).

4.3.2.4.3. Alt Boyutlar Arası Korelasyonlar

Ölçeğin yapısal tutarlılığını değerlendirmek amacıyla, alt boyutlar arasında Spearman korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda $p < .001$ bulunmuş, verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Spearman korelasyon analizi tercih edilmiştir. Her alt boyut için toplam puanlar oluşturularak yapılan analiz sonuçlarına göre, alt boyutlar arasında genel olarak pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, en yüksek korelasyon ,42 ile “Duygu Farkındalığı” ile “İlişki Odaklı Uyum” alt boyutları arasında görülmüştür. Bunu ,39 ile “İlişki Odaklı Uyum” ile “İdeal Düzen”, ve ,41 ile “Başarı Arayışı” ile “İrade Odaklı Tepkisel Güç” alt boyutları arasındaki korelasyonlar takip etmektedir. Tüm alt boyutlar arasında korelasyon değerlerinin

,22 ile ,42 arasında değiştiği görülmüş; bu durum alt boyutların birbirleriyle ilişkili ancak bağımsız yapılar olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, ölçeğin çok boyutlu yapısını desteklemekte ve her bir alt faktörün çocukların farklı mizaç eğilimlerini temsil ettiğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2021). Tablo 4.19.'da alt boyutlar arası korelasyonlar sunulmuştur.

Tablo 4.19. Alt Boyutlar Arası Korelasyonlar

Alt Boyutlar	1. Duygu Farkındalığı	2. İlişki Odaklı Uyum	3. İdeal Düzen	4. Başarı Arayışı	5. İrade Odaklı Tepkisel G��	6. Duyusal Güven Arayışı
1.Duygu Farkındalığı	-	,42	,37	,29	,31	,26
2. İlişki Odaklı Uyum	,42	-	,39	,34	,28	,22
3. İdeal Düzen	,37	,39	-	,33	,36	,25
4.Başarı Arayışı	,29	,34	,33	-	,41	,30
5. İrade Odaklı Tepkisel G��	,31	,28	,36	,41	-	,27
6. Duyusal Güven Arayışı	,26	,22	,25	,30	,27	-

Alt boyutlar arası Spearman korelasyon katsayıları incelendiğinde, değerlerin ,22 ile ,42 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, Duygu Farkındalığı ile İlişki Odaklı Uyum ($r = ,42$), Başarı Arayışı ile İrade Odaklı Tepkisel G   ($r = ,41$) ve İlişki Odaklı Uyum ile İdeal Düzen ($r = ,39$) alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlar ise zayıf ($r = ,10$ – $,30$) ile orta düzey arasında yer

almaktadır. Bu bulgular, ebeveyn formunun alt boyutlarının birbiriyle ilişkili fakat bağımsız yapılarını yansıttığını ve ölçeğin çok boyutlu yapısının geçerliliğini desteklediğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2021). Alt boyutlar arası korelasyon katsayılarının düzeyi, Dancey ve Reidy (2007) tarafından önerilen sınıflandırma temel alınarak yorumlanmıştır. Bu sınıflandırmaya göre $r = .10-.29$ zayıf, $r = .30-.49$ orta ve $r \geq .50$ güçlü ilişki düzeyi olarak kabul edilmektedir.

4.3.2.5. Yüzde ve Frekans Analizleri

Ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda, ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Bu analiz, katılımcıların mizaç boyutlarına verdikleri yanıtların dağılım özelliklerini ortaya koymak açısından önemlidir (Büyüköztürk, 2021).

Tablo 4.20. Alt Boyutlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma, En Yüksek ve En Düşük Değerler

Alt Boyut	$\bar{X}$	Ss	En Yüksek	En Düşük
Duygu Farkındalığı	18,54	3,76	25	9
İlişki Odaklı Uyum	19,63	3,29	25	10
İdeal Düzen	14,75	3,11	20	8
Başarı Arayışı	11,38	2,80	15	3
İrade Odaklı Tepkisel Güç	16,72	3,65	25	8
Duygusal Güven Arayışı	14,01	3,54	20	6
Toplam	95,03	8,42	130	58

Tablo 4.20’de alt boyutlara ilişkin ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük değerler sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda, “İlişki Odaklı Uyum” alt boyutu 19,63 ortalama puan ile en yüksek ortalamaya sahip boyut olurken; bunu 18,54 ile “Duygu Farkındalığı”, 16,72 ile “İrade Odaklı Tepkisel Güç” ve 14,75 ile “İdeal Düzen” alt boyutları takip etmiştir.

En düşük ortalama ise 11,38 ile “Başarı Arayışı” alt boyutunda elde edilmiştir. Standart sapma değerlerine bakıldığında, en fazla varyans “Duygu Farkındalığı” ($S_s = 3,76$) ve “Duygusal Güven Arayışı” ($S_s = 3,54$) alt boyutlarında gözlemlenmiştir. Bu durum, bu boyutlara ilişkin katılımcı yanıtlarının daha geniş bir yelpazede dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2021; DeVellis, 2016).

Tüm ölçek baz alındığında, toplam puanların ortalaması 95,03; standart sapması 8,42; minimum değeri 58 ve maksimum değeri 130 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin genel puanlarının dengeli bir dağılım gösterdiğini ve tüm boyutların yeterli düzeyde varyans içerdiğini göstermektedir.

Tüm bu bulgular doğrultusunda, geliştirilen ölçeğin okul öncesi dönem çocuklarının mizaç eğilimlerini değerlendirmede kullanılabilir ve yeterli nitelikte bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Çocuk Ölçeği Analiz Sonucu

Geliştirilen ölçek öncelikle 50 maddeyle uygulanmış ve bu kapsamda geçerlik ile güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. 543 çocuktan elde edilen verilerle yürütülen analizlerde, verinin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Bartlett’s Testi uygulanmıştır. KMO değeri ,669 olarak bulunmuş, Bartlett’s Test sonucu anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=7914,100$; $p<.001$). Bu sonuçlar, verinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2021).

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçek, toplam varyansın %64,2’sini açıklayan 17 faktörlü bir yapıya sahip olmuştur. Ancak faktör yapısının dağınık olması ve faktör yüklerinin bazı maddeler için düşük ya da çoklu yüklü olması sebebiyle ölçek maddeleri detaylı olarak incelenmiştir. Ölçeğin genel güvenilirliği ,630 Cronbach’s Alpha katsayısı ile orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca bazı maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.30’un altında kaldığı ve negatif değerler içerdiği görülmüştür. Bu durum, belirli maddelerin ölçekle olan tutarlılığının zayıf olduğunu ve ölçeğin bütünlüğünü olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2021).

Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçekteki bazı maddelerin çıkarılması ve kalan maddelerle yeniden analiz yapılması gerekliliği ortaya konmuştur. Bu bağlamda, ölçeğin

nihai halinin oluşturulabilmesi adına madde ayıklama sürecine geçilmiştir. Ayıklama süreci sonrasında 23 maddeyle yeniden analiz yapılmıştır.

4.3.3.1. Faktör Analizine Uygunluk Testi (KMO ve Bartlett's Testi)

Çocuklara yönelik geliştirilen mizaç ölçeğinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett's küresellik testi uygulanmıştır.

Tablo 4.21. Faktör Analizine Uygunluk Testi Sonuçları (KMO ve Bartlett's Testi)

Test	Değer	Anlamlılık
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	,749	-
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2 (276) = 5826,135$	$p < .001$

Tablo 4.21'de KMO ve Bartlett's testi sonuçları görülmektedir. KMO değeri ,749 olarak bulunmuş ve bu değer örneklemin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca Bartlett's Test sonucu anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=5826,135$; $p<.001$). Bu bulgular, verinin faktör analizi için uygun yapıda olduğunu ve değişkenler arasında yeterli düzeyde korelasyon bulunduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974).

4.3.3.2. Açımlayıcı Faktör Analizi

Çocuk formuna ilişkin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Analizde temel bileşenler yöntemi (Principal Component Analysis) ve Varimax rotasyonu kullanılmıştır. Özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler dikkate alınmış ve bu doğrultuda 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen altı faktör, toplam varyansın %58,29'unu açıklamaktadır. Faktörlerin açıklanan varyansa katkısı sırasıyla şöyledir: birinci faktör %14,82; ikinci faktör %10,23; üçüncü faktör %9,46; dördüncü faktör %8,15; beşinci faktör %7,94 ve altıncı faktör %7,69'dur. Bu değerler, ölçeğin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve her bir faktörün yapının oluşumuna anlamlı katkı sağladığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2021).

Tablo 4.22'de açımlayıcı faktör analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.22. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Maddelerin Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar

Madde	Faktör Yüğü
1.Faktör: Yılmaz	
M 1	,743
M 3	,781
M 4	,688
M 7	,679
% Açıklanan Varyans	%14,82
2.Faktör: Esnek	
M 2	,713
M 6	,772
M 16	,728
% Açıklanan Varyans	%10,23
3.Faktör: Gözlemci	
M 11	,735
M 34	,682
M 39	,703
M 43	,697
% Açıklanan Varyans	%9,46
4.Faktör: Özgün	

Madde	Faktör Yüğü
M 5	,740
M 22	,693
M 32	,702
M 35	,688
% Açıklanan Varyans	%8,15
5.Faktör: Tepkisel Sabırsız	
M 18	,679
M 25	,652
M 28	,705
M 38	,687
% Açıklanan Varyans	%7,94
6.Faktör: Kuralcı ve Kontrolcü	
M 10	,720
M 20	,688
M 45	,704
M 50	,713
% Açıklanan Varyans	%7,69
Toplam Varyans	%58,29

Faktör yüklerinin büyük çoğunluğu ,65'in üzerinde olup maddeler yalnızca bir faktöre anlamlı şekilde yüklenmiştir. Çapraz yüklemelerin düşük olması, alt boyutların istatistiksel olarak ayrıştığını göstermektedir. Faktör analizinde elde edilen madde gruplamaları içerik bakımından incelenmiş ve tematik uygunluklarına göre adlandırılmıştır:

Yılmaz, çocuğun zorluklar karşısında gösterdiği çaba, ısrar ve hedefe ulaşma motivasyonunu yansıtmaktadır.

Esnek, beklenmedik durumlara uyum sağlama, yeni çözümler geliştirme ve değişikliklere açık olma becerisiyle ilgilidir.

Gözlemci, çocuğun çevresini gözlemleme, dikkat etme ve farkındalık geliştirme düzeyini temsil eder.

Özgünlük, yaratıcılık, bireysellik ve sıra dışı çözümler üretme eğilimini içermektedir.

Tepkisel Sabırsız, çocuğun anlık duygusal tepkileri, beklemekte zorlanması ve dürtüsel davranışlarıyla ilişkilidir.

Kuralcı ve Kontrolcü, kurallara bağlılık, düzen arayışı ve kontrol ihtiyacı bu boyutta temsil edilmektedir.

Alt boyutlar arasında içeriksel bütünlük ve yapısal tutarlılık gözlenmiş; maddelerin belirli mizaç eğilimlerine tutarlı şekilde dağıldığı görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, ölçeğin çocukların mizaç eğilimlerini değerlendirmede çok boyutlu ve geçerli bir yapı sunduğu söylenebilir.

4.3.3.3. Doğrulamalı Faktör Analizi

Çocuk formuna ait verilerin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analizler SPSS AMOS 26 programı kullanılarak yürütülmüş ve modelin kuramsal yapı ile örtüşme derecesini ortaya koymak için çeşitli model uyum indeksleri incelenmiştir. DFA kapsamında χ^2/df , RMSEA, GFI, AGFI, RMR, CFI, TLI, NFI ve Hoelter (.05) gibi çok sayıda uygunluk kriteri kullanılarak modelin yapısal geçerliliği analiz edilmiştir. Tablo 4.23'te doğrulamalı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri sunulmuştur.

Tablo 4.23. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksi	Değer
χ^2/df	1.066
RMSEA	0.017
RMR	0.042
GFI	0.929
AGFI	0.909
CFI	0.983
TLI	0.980
NFI	0.786
HOELTER (.05)	265

Çocuk formuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, elde edilen uyum indeksleri modelin veri ile oldukça iyi düzeyde örtüştüğünü göstermektedir. χ^2/df oranının 1.066 olması, modelin kabul edilebilir sınırlar içerisinde kaldığını ve veri ile kuramsal yapının iyi düzeyde eşleştiğini göstermektedir. RMSEA = 0.017 değeri ise 0.05'in oldukça altında olup, modelin mükemmel bir uyum sergilediğine işaret etmektedir. GFI = 0.929 ve AGFI = 0.909 değerleri, yapı geçerliliği açısından güçlü bir model uyumu ortaya koymaktadır. CFI = 0.983 ve TLI = 0.980 değerleri, .95'in üzerinde olup, modelin faktör yapısının kuramsal beklentileri yüksek düzeyde karşıladığını desteklemektedir. Ayrıca, RMR değeri 0.042 olarak bulunmuş ve bu değer 0.05'in altında kalarak artıkların düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. NFI değeri 0.786 ile .80 sınırının altında kalsa da, bu indeksin özellikle örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu bilinmektedir. CFI ve TLI gibi daha güçlü karşılaştırmalı indekslerin yüksek olması, bu durumu dengelemekte ve modelin genel geçerliliğini olumsuz etkilememektedir. Son olarak, Hoelter (.05) değeri 265 olarak belirlenmiş ve bu değer 200'ün üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucunu desteklemektedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, çocuk formuna

ilişkin geliştirilen modelin yapı geçerliliğinin sağlandığı ve modelin kuramsal temellere uygun şekilde işlediği söylenebilir (Kline, 2016; Kalaycı, 2020).

Tablo 4.24. Doğrulayıcı Faktör Analizi Kapsamında Elde Edilen Faktör Yükleri

Soru No	Faktör	Yük Değeri
M 1	Yılmaz	,472
M 3	Yılmaz	,538
M 4	Yılmaz	,779
M 7	Yılmaz	,460
M 2	Esnek	,728
M 6	Esnek	,419
M 16	Esnek	,729
M 11	Gözlemci	,684
M 34	Gözlemci	,451
M 39	Gözlemci	,461
M 43	Gözlemci	,592
M 5	Özgün	,532
M 22	Özgün	,596
M 32	Özgün	,636
M 35	Özgün	,654
M 18	Tepkisel Sabırsız	,560
M 25	Tepkisel Sabırsız	,344

Soru No	Faktör	Yük Değeri
M 28	Tepkisel Sabırsız	,708
M 38	Tepkisel Sabırsız	,551
M 10	Kuralcı ve Kontrolcü	,677
M 20	Kuralcı ve Kontrolcü	,490
M 45	Kuralcı ve Kontrolcü	,767
M 50	Kuralcı ve Kontrolcü	,671

Tablo 4.24. incelendiğinde, çocuk formuna ait maddelerin faktör yüklerinin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak M1 (.472), M3 (.538), M7 (.460), M6 (.419), M34 (.451), M39 (.461), M20 (.490) ve özellikle M25 (.344) gibi bazı maddelerin faktör yüklerinin .40 düzeyine yakın olduğu dikkat çekmektedir. Buna rağmen, söz konusu maddeler kuramsal yapı ile tutarlıdır ve çocukların gözlenen davranış örüntülerini yansıtmada anlamlı katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, içerik geçerliliğini ve faktör bütünlüğünü korumak amacıyla analizde tutulmuştur (Kline, 2016; Kalaycı, 2020).

4.3.3.4. İç Tutarlılık Güvenirliği

Geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık düzeyini belirlemek amacıyla güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin genel güvenirliliği için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış; ayrıca her bir maddenin ölçekle olan tutarlılığı madde-toplam korelasyon değerleri aracılığıyla incelenmiştir. Cronbach's Alpha katsayısı, ölçek maddelerinin birbiriyle ve ölçeğin bütünüyle olan tutarlılığını gösteren bir ölçüttür. Madde analizi ise her bir maddenin toplam ölçek puanına katkısını ortaya koyarak ölçeğin ayırt ediciliğini değerlendirme açısından önemlidir. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymuştur.

4.3.3.4.1. Cronbach's Alpha Katsayıları

Okul Öncesi Mizaç Ölçeği'nin (çocuk ölçeği) güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerde, ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı ,661 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin genel olarak kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Cronbach Alpha değeri .60 üzeri olduğunda ölçek iç tutarlılık güvenilirliğini sağlamaktadır (Özdamar, 1999). Özellikle çocuklardan elde edilen verilere dayalı ölçeklerde iç tutarlılık katsayılarının ,70'in biraz altında kalabileceği, gelişimsel faktörler ve dikkat düzeylerine bağlı olarak literatürde kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Clark & Watson, 1995). Bu bağlamda, elde edilen sonuç yeterli görülmektedir.

Tablo 4.25. Alt Faktörlere Ait Cronbach's Alpha Katsayıları

Alt Faktör	Cronbach's Alpha
Yılmaz	,711
Esnek	,645
Gözlemci	,682
Özgün	,571
Tepkisel Sabırsız	,596
Kuralcı ve Kontrolcü	,604

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları da hesaplanmış ve aşağıda Tablo 4.25.'de sunulmuştur. Alt boyutlara ait değerlerin çoğu ,60'ın üzerinde bulunmuş; bu durum alt faktörlerin kendi içinde tutarlı bir yapı sergilediğini göstermektedir. Madde sayısı az olan bazı alt boyutlarda katsayıların nispeten daha düşük çıkması beklenen bir durumdur.

4.3.3.4.2. Madde Analizleri

Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin bir diğer değerlendirme, madde analizleridir. Bu analiz kapsamında, her bir maddenin madde-toplam korelasyon katsayısı, madde ortalaması ve

standart sapma değerleri incelenmiştir. Madde-toplam korelasyon katsayısı, bir maddenin ölçeğin genel yapısına ne düzeyde katkı sağladığını gösteren önemli bir ölçüttür. Ölçek geliştirme çalışmalarında bu değerin ,30'un üzerinde olması, maddenin yeterli ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Madde analizine ilişkin özet bilgiler Tablo 4.26'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Madde Analizi Sonuçları: Ortalama, Standart Sapma ve Madde-Toplam Korelasyonları

Madde No	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	Madde-Toplam Korelasyonu
2	3,84	,77	,41
3	3,67	,74	,49
4	3,71	,68	,47
5	3,56	,70	,52
6	3,62	,66	,54
7	3,79	,78	,40
10	3,49	,81	,43
11	3,81	,70	,48
18	3,58	,85	,33
20	3,60	,76	,46
22	3,42	,89	,41
25	3,40	,84	,36
28	3,35	,88	,35

Madde No	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	Madde-Toplam Korelasyonu
32	3,38	,83	,32
34	3,63	,76	,39
35	3,51	,80	,31
38	3,73	,75	,38
39	3,68	,73	,30
43	3,78	,67	,42
45	3,61	,74	,36
50	3,66	,79	,33

Analiz sonuçlarına göre maddelerin büyük çoğunluğu ,30'un üzerinde madde-toplam korelasyon katsayısına sahiptir. M 39 maddesi (,30) ile sınırda bir tutum sergilemiştir. Elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri ise, çocukların yanıtlarında belirli bir dağılımın sağlandığını ve maddelerin genellikle anlaşılır olduğunu göstermektedir (DeVellis, 2016).

4.3.3.4.3. Alt Boyutlar Arası Korelasyonlar

Geliştirilen ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu analiz, faktörler arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler olup olmadığını belirlemek için tercih edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda $p < .001$ bulunmuş, verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Spearman korelasyon analizi tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak korelasyon katsayılarının orta düzeyde kalması, her alt boyutun ölçekte birbirinden bağımsız ancak ilişkili yapılar içerdiğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2021). Alt boyutlar arası korelasyonlara ilişkin bulgular Tablo 4.27'de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Alt Boyutlar Arası Spearman Korelasyon Katsayıları

	Yılmaz	Gözlemci	Esnek	Kuralcı ve Kontrolcü	Tepkisel ve Sabırsız	Özgün
Yılmaz	-	.38	.29	.41	.26	.33
Esnek	.29	.31	-	.34	.25	.27
Gözlemci	.38	-	.31	.36	.28	.30
Özgün	.33	.30	.27	.39	.30	-
Tepkisel ve Sabırsız	.26	.28	.25	.33	-	.30
Kuralcı ve Kontrolcü	.41	.36	.34	-	.33	.39

Alt boyutlar arası Spearman korelasyon katsayıları incelendiğinde, değerlerin ,25 ile ,41 arasında değiştiği görülmektedir. Yılmaz ile Kuralcı ve Kontrolcü ($r = ,41$), Yılmaz ile Gözlemci ($r = ,38$), Gözlemci ile Kuralcı ve Kontrolcü ($r = ,36$) alt boyutları arasında orta düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlar ise zayıf ($r = ,25- ,30$) ile orta düzeyde seyretmektedir. Bu sonuçlar, çocuk formunun alt boyutlarının birbiriyle ilişkili ancak bağımsız ve farklı mizaç eğilimlerini temsil eden yapılar sunduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk, 2021). Korelasyon katsayılarının anlamlılık düzeylerinin belirlenmesinde Dancey ve Reidy (2007)'nin ölçütlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, r değerleri .10-.29 arasında olduğunda zayıf, .30-.49 arasında olduğunda orta ve .50 ve üzeri olduğunda güçlü ilişki olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca çocuklardan doğrudan veri toplanması sürecine bağlı olarak korelasyon katsayılarının orta düzeyde kalması beklenen bir durumdur (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

4.3.3.5. Yüzde ve Frekans Analizleri

Çocuklara uygulanan mizaç ölçeğine ait alt boyutlar ve toplam puan düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Bu analiz kapsamında her bir alt boyut için aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (Ss), minimum ve maksimum puan değerleri belirlenmiştir.

Tablo 4.28. Alt Boyutlara Ait Yüzde ve Frekans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	$\bar{X}$	Ss	En Yüksek	En Düşük
Yılmaz	21,38	3,56	24,00	12,00
Esnek	11,32	1,84	15,00	7,00
Gözlemci	14,88	2,73	20,00	9,00
Özgün	10,59	2,41	15,00	6,00
Tepkisel Sabırsız	10,72	2,35	15,00	5,00
Kuralcı ve Kontrolcü	10,91	2,07	15,00	6,00
Toplam	79,80	8,76	98,00	60,00

Tablo 4.28’de her bir alt boyuta ilişkin temel istatistiksel değerler sunulmuştur. Alt boyut puan ortalamaları 10,59 ile 21,38 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama Yılmaz ($\bar{X}$ =21,38), en düşük ise Özgün ($\bar{X}$ =10,59) alt boyutunda gözlenmiştir. Standart sapma değerleri 1,84 ile 3,56 arasında değişmiş; bu da yanıtların genel olarak homojen bir dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Toplam ölçek puanı ortalaması 79,80 olup, minimum 60 ve maksimum 98 puan arasında değişmektedir. Bu dağılım, ölçeğin mizaç özelliklerini farklı düzeylerde ayırt etme gücünü desteklemektedir. Elde edilen bulgular, ölçeğin maddelerine verilen yanıtların yeterli düzeyde çeşitlilik gösterdiğini ve ölçeğin farklı düzeylerde mizaç eğilimlerini ayırt edebildiğini ortaya koymaktadır (Büyükoztürk, 2021; DeVellis, 2016).

Tüm bu bulgular doğrultusunda, geliştirilen ölçeğin okul öncesi dönem çocuklarının mizaç eğilimlerini değerlendirmede kullanılabilir ve yeterli nitelikte bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Cinsiyete Göre Farklılık Analiz Sonuçları

Öğretmen formunda, çocukların mizaç puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Çünkü verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4.29. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Öncesi Mizaç Ölçeği Öğretmen Formu

Puanlarının Karşılaştırılması							
	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Uyumlu Dayanıklılık	Kız	269	281,4	75717	34304	-1,399	0,162
	Erkek	274	262,7	71979			
İçsel Yönelimli Güç	Kız	269	272,1	73196	36825	-0,015	0,988
	Erkek	274	271,9	74500			
Kararlı Eyleyici	Kız	269	263,3	70849	34534	-1,288	0,198
	Erkek	274	280,4	76847			
Bağımsız İç Gözlem	Kız	269	289,2	77815	32206	-2,568	0,010
	Erkek	274	255,0	69881			
Yaratıcı Meraklı	Kız	269	280,4	75452	34569	-1,258	0,208
	Erkek	274	263,6	72244			

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p	
Disiplinli	Kız	269	282,1	75890	34130	-1,496	0,135
Üretkenlik	Erkek	274	262,0	71805			

* p < .0.5

Tablo 4.29. incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre Okul Öncesi Mizaç Ölçeği Öğretmen Formu puanları arasında yalnızca “Bağımsız İç Gözlem” alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur (p < .05). Bu farklılık kız çocukları lehinedir; öğretmen değerlendirmelerine göre kız çocuklarının “Bağımsız İç Gözlem” puan ortalamaları (289,2) erkek çocuklardan (255,0) daha yüksektir. Diğer alt boyutlar açısından ise kız ve erkek çocukların puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Büyüköztürk,2021).

Ebeveyn formunda, çocukların mizaç puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan bu test tercih edilmiştir. Analiz bulguları Tablo 4.24’te yer almaktadır.

Tablo 4.30. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Öncesi Mizaç Ölçeği Ebeveyn Formu Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Duygu Farkındalığı	Kız	269	283,5	76264	337	-1,707	0,088
	Erkek	274	260,7	71432	57		
İlişki Odaklı Uyum	Kız	269	285,2	76722	332	-1,956	0,050
	Erkek	274	259,0	70974	99		
İdeal Düzen	Kız	269	281,3	75681		-1,386	0,166

	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
	Erkek	274	262,8	72015	34340		
Başarı Arayışı	Kız	269	289,5	77889	32132	-2,619	0,009
	Erkek	274	254,7	69807			
İrade Odaklı Tepkisel Güç	Kız	269	272,0	73192	36829	-,013	0,989
	Erkek	274	271,9	74504			
Duyusal Güven Arayışı	Kız	269	283,6	76300	33721	-1,725	0,085
	Erkek	274	260,5	71396			

* p < .0.5

Tablo 4.30. incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre ebeveyn formu puanlarında bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. “Başarı Arayışı” (p < .01) alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. “İlişki Odaklı Uyum” (p = .050) al boyutunda anlamlılık sınırında bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıklar her iki alt boyutta da kız çocukları lehinedir; ebeveyn değerlendirmelerine göre kız çocuklarının ilgili alt boyut puanları erkek çocuklardan daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda ise kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Büyüköztürk,2021).

Çocuk formunda, çocukların kendi ifadelerine dayalı mizaç puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.31.’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Öncesi Mizaç Ölçeği Çocuk Formu Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Yılmazlık Eğilimi	Kız	269	270,9	72882	36567	-0,158	0,874
	Erkek	274	273,0	74814			
Esneklik Eğilimi	Kız	269	277,0	74517	35503	-0,747	0,455
	Erkek	274	267,0	73178			
Gözlemci Eğilim	Kız	269	277,1	74550	35470	-0,762	0,446
	Erkek	274	266,9	73145			
Özgünlük Eğilimi	Kız	269	271,3	72984	36669	-0,102	0,919
	Erkek	274	272,6	74712			
Tepkisel Sabırsızlık	Kız	269	280,4	75442	34578	-1,260	0,208
	Erkek	274	263,7	72253			
Kuralcılık ve Kontrol	Kız	269	274,5	7384	36177	-0,375	0,707
	Erkek	274	269,5	73852			

* p < .0.5

Tablo 4.25 incelendiğinde, çocuk formu puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tüm alt boyutlarda kız ve erkek çocukların sıralama ortalamaları birbirine oldukça yakın çıkmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir ($p > .05$). Bu sonuç, çocukların kendi ifadelerine dayalı değerlendirmelerinde cinsiyete göre belirgin bir farklılaşma olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2021).

4.5. Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Bulguları

Farklı veri kaynaklarına dayalı geliştirilen öğretmen, ebeveyn ve çocuk mizaç ölçeklerinin birbiriyle olan ilişkisini değerlendirmek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda $p < .001$ bulunmuş, verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Spearman korelasyon analizi tercih edilmiştir. Bu analizde her ölçeklerden elde edilen toplam puanlar karşılaştırılmıştır.

Analiz sonucunda, öğretmen ve ebeveyn ölçekleri arasında orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .338$; $p < .01$). Bu bulgu, çocukların mizacına ilişkin öğretmen ve ebeveyn

Değerlendirmelerinin benzer eğilimler taşıdığını göstermektedir. Öğretmen ve çocuk ölçeği arasında ise zayıf düzeyde ama anlamlı bir pozitif ilişki gözlenmiştir ($r = .133$; $p < .01$). Bu durum, öğretmenin gözlemi ile çocuğun kendini ifade etme biçimi arasında sınırlı da olsa bir örtüşme olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, ebeveyn ve çocuk ölçeği arasında elde edilen korelasyon değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($r = -.018$; $p > .05$). Bu bulgu, ebeveyn değerlendirmeleri ile çocuğun mizaç ifadesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2021; DeVellis, 2016).

Tablo 4.32. Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Ölçeklerine Ait Toplam Puanlar Arasındaki Spearman Korelasyonları

Ölçekler	Öğretmen Ölçeği	Ebeveyn Ölçeği	Çocuk Ölçeği
Öğretmen Ölçeği	—	,338**	,133**
Ebeveyn Ölçeği		—	-,018
Çocuk Ölçeği			—

Tablo 4.32.'de Spearman Rho korelasyon katsayısı kullanılmıştır. $N = 543$, $p < .01$ düzeyinde anlamlı korelasyonlar yıldızla belirtilmiştir. Analiz sonucunda, öğretmen ve ebeveyn ölçekleri arasında orta düzeyde ($r = .338$; $p < .01$), öğretmen ve çocuk ölçeği arasında ise zayıf düzeyde ($r = .133$; $p < .01$) pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna karşılık

ebeveyn ve çocuk ölçeği arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($r = -.018$; $p > .05$). Bu çalışmada alt boyutlar arasındaki korelasyonların yorumlanmasında Dancey ve Reidy (2007) tarafından ortaya konulan ölçütler esas alınmıştır. İlgili ölçütlere göre, .10 ile .29 arasındaki korelasyon değerleri zayıf; .30 ile .49 arasındakiler orta; .50 ve üzerindeki değerler ise güçlü ilişki düzeyi olarak sınıflandırılmaktadır.



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, 60–72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının mizacını değerlendirmek üzere öğretmen, ebeveyn ve çocuk görüşlerine dayalı geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu doğrultuda geliştirilen Okul Öncesi Mizaç Ölçeği (OÖMÖ), öğretmen, ebeveyn ve çocuk formlarından oluşmakta ve her bir form, çocuğun mizacına ilişkin farklı kaynaklardan veri elde etmeyi hedeflemektedir. Araştırma kapsamında, öncelikle geniş bir literatür taraması yapılarak üç ayrı form için 150 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda maddeler gözden geçirilmiş ve pilot uygulamalarla ölçek yapılandırılmıştır. Ana uygulama sonrasında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında, öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. Öncelikle, verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucunda KMO değeri ,882 olarak bulunmuş ve Bartlett's Test of Sphericity anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 7792,817$; $p < .001$). Bu sonuçlar, verinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için uygun olduğunu göstermiştir. Gerçekleştirilen AFA sonucunda, öğretmen formunun 27 maddeden ve altı faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiş; bu yapı toplam varyansın %64,77'sini açıklamıştır. Bu faktörler sırasıyla Uyumlu Dayanıklılık, İçsel Yönelimli Güç, Kararlı Eyleyici, Bağımsız İç Gözlem, Yaratıcı Meraklı ve Disiplinli Üretkenlik olarak adlandırılmıştır. Alt faktörlere ait maddelerin faktör yüklerinin ,59 ile ,78 arasında değiştiği ve maddelerin alt boyutlarla içerik açısından anlamlı biçimde örtüştüğü görülmüştür. Bu yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiş ve modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ($\chi^2/df = 1.099$, RMSEA = 0.020, CFI = 0.980, TLI = 0.978, GFI = 0.907, AGFI = 0.886, NFI = 0.822, Hoelter (.05) = 251). Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında, tüm ölçek için Cronbach's Alpha katsayısı yüksek düzeyde (.921) bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin Alpha değerleri ise ,78 ile ,85 arasında değişmiş ve her bir faktörün güvenilir olduğu belirlenmiştir. Madde analizleri sonucunda, maddelerin büyük çoğunluğunun madde-toplam korelasyon katsayılarının ,30'un üzerinde olduğu ve ölçeğin genel yapısına anlamlı katkı sağladığı görülmüştür. Alt boyutlar arası Spearman korelasyon analizleri, faktörlerin birbirleriyle istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif düzeyde ilişkili olduğunu göstermiş; bu bulgular,

ölçeğin çok boyutlu yapısını desteklemiştir. Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların mizaç özelliklerine ilişkin toplam ölçek puan ortalamasının 103,14 olduğu; alt boyutlar arasında en yüksek puan ortalamasının “İçsel Yönelimli Güç” ve “Disiplinli Üretkenlik” alt boyutlarında yer aldığı görülmüştür. Tüm bu bulgular ışığında, geliştirilen öğretmen formunun, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, ebeveyn formunun geçerlik ve güvenirlik düzeyleri kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. Öncelikle, verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucunda KMO değeri ,773 olarak bulunmuş ve Bartlett’s Test of Sphericity anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 5324,842$; $p < .001$). Bu bulgular, verinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için uygun olduğunu göstermiştir. Gerçekleştirilen AFA sonucunda, ebeveyn formunun 27 maddeden ve altı faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiş ve bu yapı toplam varyansın %56,49’unu açıklamıştır. Bu faktörler sırasıyla Duygu Farkındalığı, İlişki Odaklı Uyum, İdeal Düzen, Başarı Arayışı, İrade Odaklı Tepkisel Güç ve Duyusal Güven Arayışı olarak adlandırılmıştır. Maddelerin faktör yüklerinin ,62 ile ,76 arasında değiştiği ve faktörlerin içerik açısından anlamlı temalar etrafında şekillendiği görülmüştür. Bu yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiş ve modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ($\chi^2/df = 0.982$, RMSEA = 0.000, CFI = 1.000, TLI = 1.004, GFI = 0.918, AGFI = 0.899, RMR = 0.052, NFI = 0.848, Hoelter (.05) = 280). Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında, tüm ölçek için Cronbach’s Alpha katsayısı ,911 olarak bulunmuş ve ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlerin Cronbach’s Alpha değerleri ise ,69 ile ,84 arasında değişmiş; bu değerler alt boyutların güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Madde analizleri sonucunda, maddelerin büyük çoğunluğunun madde-toplam korelasyon katsayılarının ,30’un üzerinde olduğu ve ölçeğin genel yapısına katkı sağladığı görülmüştür. Alt boyutlar arası Spearman korelasyon analizleri sonucunda ise alt boyutların birbiriyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu, ancak bağımsız yapılar sunduğu belirlenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, ebeveyn değerlendirmelerine göre çocukların mizaç özelliklerine ilişkin toplam ölçek puan ortalaması 95,03 olarak bulunmuş; alt boyutlar arasında en yüksek puan ortalamasının “İlişki Odaklı Uyum” ve “Duygu Farkındalığı” alt boyutlarında yer aldığı görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, geliştirilen ebeveyn

formunun, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında, çocuk formunun geçerlik ve güvenirlik düzeyleri kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucunda KMO değeri ,749 olarak bulunmuş ve Bartlett's Test of Sphericity anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 5826,135$; $p < .001$). Bu sonuçlar, verinin açımlayıcı faktör analizine (AFA) uygun olduğunu göstermiştir. Yapılan AFA sonucunda, çocuk formunun 23 maddeden ve altı faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu ve bu yapının toplam varyansın %58,29'unu açıkladığı belirlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla Yılmaz, Esnek, Gözlemci, Özgün, Tepkisel Sabırsız ve Kuralcı ve Kontrolcü olarak adlandırılmıştır. Maddelerin faktör yüklerinin ,65 ile ,78 arasında değiştiği ve elde edilen faktörlerin anlamlı ve kavramsal olarak tutarlı bir yapı sunduğu görülmüştür. Bu yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiş ve modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ($\chi^2/df = 1.066$, RMSEA = 0.017, CFI = 0.983, TLI = 0.980, GFI = 0.929, AGFI = 0.909, RMR = 0.042, NFI = 0.786, Hoelter (.05) = 265). İç tutarlılık analizleri sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı ,661 olarak hesaplanmış ve çocuklardan doğrudan veri toplanan bu tür ölçeklerde literatürde kabul edilebilir görülen düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha değerleri ise ,57 ile ,71 arasında değişmiştir. Bu durum, özellikle çocuk formunda maddelerin kısa ve gelişimsel olarak çocukların bilişsel özelliklerine göre yapılandırılmış olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Madde analizleri sonucunda, maddelerin büyük çoğunluğunun madde-toplam korelasyon katsayılarının ,30'un üzerinde olduğu ve ölçeğin genel yapısına katkı sağladığı görülmüştür. Alt boyutlar arası Spearman korelasyon analizleri sonucunda ise, alt boyutların birbiriyle anlamlı ve pozitif yönde, ancak orta düzeyde ilişkili olduğu ve birbirinden bağımsız mizaç eğilimlerini temsil ettiği belirlenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, çocukların kendi değerlendirmelerine göre toplam ölçek puan ortalaması 79,80 olarak bulunmuş; alt boyutlar arasında en yüksek puan ortalamasının "Yılmaz" ve "Kuralcı ve Kontrolcü" alt boyutlarında olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, geliştirilen çocuk formunun, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerini değerlendirmede çocukların kendi ifadelerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ayrıca, cinsiyet değişkenine göre ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı da değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen

formunda yalnızca “Bağımsız İç Gözlem” alt boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmuş; diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ebeveyn formunda ise “Başarı Arayışı” ve “İlişki Odaklı Uyum” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna karşın, çocuk formunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgular, çocukların mizacına ilişkin cinsiyet temelli farklılıkların sınırlı ve belirli boyutlarla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Son olarak, öğretmen, ebeveyn ve çocuk formlarının toplam puanları arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Öğretmen ve ebeveyn formları arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen ve çocuk formları arasında ise zayıf ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ebeveyn ve çocuk formları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu bulgular, farklı veri kaynaklarının mizaç algılarını farklı açılardan yansıttığını ve her bir formun çocuğun mizacına ilişkin özgün ve tamamlayıcı bilgiler sunduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak, geliştirilen Okul Öncesi Mizaç Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmen, ebeveyn ve çocuk formlarının çok boyutlu ve tutarlı bir yapı sergilediği ve farklı kaynaklardan veri toplama açısından işlevsel bir ölçme aracı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.Tartışma

Bu bölümde, geliştirilen Okul Öncesi Mizaç Ölçeğine ilişkin elde edilen bulgular, ilgili alan yazın çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda yürütülen analizler sonucunda, öğretmen, ebeveyn ve çocuk formlarının her biri, kendi bağlamında anlamlı ve tutarlı bir yapı ortaya koymuştur. Geliştirilen ölçeğin özgün yönleri, güçlü yanları ve sınırlılıkları bütüncül bir bakış açısıyla tartışılmıştır.

Başlangıçta bu araştırmada geliştirilecek mizaç ölçeğinin, üç farklı grubun (ebeveyn, öğretmen ve çocuk) kullanabileceği ortak bir yapı içerisinde tek bir ölçek olarak tasarlanması hedeflenmiştir. Ancak ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısı analizleri sonucunda, her bir grubun değerlendirme biçimi ve veri yapısında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüş; bu nedenle ölçme aracı, üç ayrı form olarak yapılandırılmıştır. Her bir form kendi içinde tutarlı ve geçerli bir yapıya sahip olmakla birlikte, araştırmanın bulguları doğrultusunda ölçeğin en sağlıklı sonuçları verebilmesi için üç formun birlikte kullanılması önerilmektedir. Bu

yaklaşım, çocuğun mizacını hem kendi deneyimlerinden hem de çevresindeki yetişkinlerin gözlemlerinden yola çıkarak çok boyutlu olarak değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Pilot uygulama sonrasında, öğretmen, ebeveyn ve çocuk formlarındaki maddelerin dil ve görsel ifadelerinde düzenlemeler yapılmış; maddeler gelişim düzeyine ve kullanım kolaylığına göre yeniden yapılandırılmıştır. Ancak zaman ve kaynak sınırlılıkları nedeniyle ikinci bir pilot uygulama gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle, ana uygulama süreci, güncellenmiş ve geliştirilen madde yapısıyla yürütülmüş ve elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır.

Ana uygulama sonuçları değerlendirildiğinde, her üç formda da beklenen biçimde çok boyutlu bir yapı ortaya çıkmış ve faktör analizleri sonucunda anlamlı faktör yapılarının olduğu görülmüştür. Geliştirilen ölçeklerin alt boyutları incelendiğinde hem uluslararası hem de ulusal mizaç ölçeklerinde yer alan bazı yapılarla kavramsal düzeyde benzerlikler gösterdiği, ancak mevcut ölçeklerde yer almayan özgün boyutlara da sahip olduğu belirlenmiştir. Örneğin, “Uyumlu Dayanıklılık” “İçsel Yönelimli Güç” ve “Disiplinli Üretkenlik” gibi kavramlar birçok ölçekle tematik örtüşme gösterirken, “Gözlemci” ve “Özgün” gibi faktörler doğrudan karşılığı olmayan yapılar olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca, mevcut ölçeklerin büyük ölçüde ebeveyn formlarına dayalı olması, öğretmen ve çocuk görüşlerine dayalı geliştirilen bu ölçeklerin çok boyutlu ve bağlamsal farklılıklar sunmasına olanak sağlamıştır. Bu durum, çalışmanın hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde literatüre özgün bir katkı sunduğunu göstermektedir (Akın Sarı, 2009; Doğan & Yalçın, 2022; Gartstein & Rothbart, 2003; Özyürek, Gözün Kahraman, & Pekdoğan, 2020; Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006; Sanson, Smart, Prior, Oberklaid, & Pedlow, 1994; Yağmurlu & Sanson, 2009; Yoleri, 2014).

Öğretmen formuna ilişkin faktör analizi sonucunda; “Uyumlu Dayanıklılık”, “İçsel Yönelimli Güç”, “Kararlı Eyleyici”, “Bağımsız İç Gözlem”, “Yaratıcı Meraklı” ve “Disiplinli Üretkenlik” olmak üzere altı alt boyut belirlenmiştir. Bu alt boyutlar incelendiğinde, literatürde yer alan mizaç ölçekleriyle kavramsal düzeyde bazı benzerlikler gösterdiği anlaşılmaktadır. “Uyumlu Dayanıklılık”, “İçsel Yönelimli Güç” ve “Disiplinli Üretkenlik” gibi boyutlar; sebatkarlık, özdenetim ve dikkat gibi klasik mizaç bileşenleriyle örtüşürken, “Kararlı Eyleyici” ve “Yaratıcı Meraklı” gibi boyutlar ise aktivite düzeyi, sosyallik ve keşfetme davranışlarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Ancak bu boyutların mevcut

ölçeklerdeki yapılardan daha çok yönlü ve bağlamsal olarak farklı içerikler sunduğu; özellikle “Bağımsız İç Gözlem” gibi bazı faktörlerin literatürde doğrudan karşılığının bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgular, öğretmen gözlemlerine dayalı geliştirilen ölçeğin literatüre özgün katkılar sunduğunu ve çok boyutlu bir değerlendirme imkânı sağladığını göstermektedir (Akın Sarı, 2009; Doğan & Yalçın, 2022; Gartstein & Rothbart, 2003; Özyürek, Gözün Kahraman, & Pekdoğan, 2020; Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006; Sanson, Smart, Prior, Oberklaid, & Pedlow, 1994; Yağmurlu & Sanson, 2009; Yoleri, 2014).

Alt boyutlar içeriksel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içi gözlem yoluyla çocukların problem çözme becerileri, duygusal dayanıklılıkları, dikkat ve sorumluluk düzeyleri gibi davranışsal göstergelerini ayırt edebildiği görülmektedir. Özellikle “Uyumlu Dayanıklılık” ve “Disiplinli Üretkenlik” gibi alt boyutların öğretmen formunda ortaya çıkması, öğretmenlerin yapılandırılmış grup ortamında çocukların stresle başa çıkma biçimleri ve görev bilinci gibi özelliklerini gözlemlemeye daha yatkın olmalarından kaynaklanabilir (Akobi et al., 2022; Kaptan, 2020). Öğretmenler, çocukların görev bilinci gelişimini disiplinli ve üretken davranışları üzerinden değerlendirebilmektedir. Nitekim Akobi et al. (2022), yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul öncesi çocukların görev sürdürme davranışlarının %50’sinden fazlasını anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Türkiye’de yürütülen bir başka çalışmada ise Kaptan (2020), öğretmenlerin gözlemleri yoluyla çocukların stresle başa çıkma becerileri ile ilişkili uyum ve dayanıklılık düzeylerinin değerlendirilebildiği göstermiştir. Ayrıca “İçsel Yönelimli Güç” ve “Kararlı Eyleyici” gibi alt boyutlar da öğretmenlerin çocukların bağımsızlık, iç motivasyon ve azim gibi sosyal-duygusal özelliklerini sınıf etkinlikleri sırasında değerlendirme becerilerini yansıtmaktadır (Aydın, Adıgüzel & Ünsever, 2024). Nitekim Aydın, Adıgüzel ve Ünsever (2024)’in okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği nitel araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi gözlemler aracılığıyla çocukların özerklik, görev bilinci ve sorumluluk alma gibi becerilerini sistemli biçimde değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Bu bağlamda, öğretmen formunda ortaya çıkan alt boyutların, öğretmenlerin çocukları çok yönlü ve sosyal bağlam içinde gözlemleme fırsatına sahip olmalarıyla uyumlu bir yapı sunduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmen değerlendirmelerinin mizaç ölçümünde önemli bir kaynak olabileceğini desteklemektedir.

Ebeveyn formuna ilişkin faktör analizi sonucunda belirlenen “Duygu Farkındalığı”, “İlişki Odaklı Uyum”, “İdeal Düzen”, “Başarı Arayışı”, “İrade Odaklı Tepkisel Güç” ve “Duyusal

Güven Arayışı” alt boyutlarının, literatürdeki bazı mizaç yapılarıyla kavramsal düzeyde benzerlik gösterdiği, ancak ifade ve kapsam açısından daha farklı ve bağlamsal içerikler sunduğu görülmektedir. Örneğin “Duygu Farkındalığı” boyutu, “Olumsuz Duygulanım” veya “Duygusal Duyarlılık” gibi yapılarla örtüşmekte; “İlişki Odaklı Uyum” ise sosyallik ve yakınlık kavramlarıyla ilişkilendirilebilmektedir. “İdeal Düzen” boyutu, ritmiklik ya da düzen arayışıyla benzerlik gösterirken, “Başarı Arayışı” ve “İrade Odaklı Tepkisel Güç” gibi faktörler hedefe yönelim ve duygu düzenleme süreçlerine işaret etmektedir. Özellikle “Duyusal Güven Arayışı” boyutunun, çevresel hassasiyet ve konfor ihtiyacını birlikte içermesi bakımından mevcut ölçeklerde doğrudan karşılığı olmayan, özgün bir yapı sunduğu düşünülmektedir. Bu bulgular, ebeveynlerin çocuklara ilişkin gözlemlerinin duygusal, ilişkisel ve düzen arayıcı boyutları çok yönlü olarak yansıttığını ve geliştirilen formun literatüre bağlamsal katkı sunduğunu göstermektedir (Akın Sarı, 2009; Doğan & Yalçın, 2022; Gartstein & Rothbart, 2003; Özyürek, Gözün Kahraman, & Pekdoğan, 2020; Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006; Sanson, Smart, Prior, Oberklaid, & Pedlow, 1994; Yağmurlu & Sanson, 2009; Yoleri, 2014).

Ebeveyn formuna ilişkin alt boyutlar incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına yönelik duygusal, davranışsal ve değer temelli gözlemlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle “Duygu Farkındalığı” ve “İlişki Odaklı Uyum” gibi boyutlar, ebeveynlerin çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını, empati düzeylerini ve sosyal ilişkilerdeki uyumlarını günlük yaşam içerisindeki etkileşimlerden hareketle değerlendirme eğilimlerini yansıtmaktadır. Özyürek ve Erdoğan (2021), tarafından yürütülen çalışmada, annelerin sosyal becerileri ile çocuklarının duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş, bu durum duygusal farkındalık ve sosyal ilişkilerde hassasiyetin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Özkara'nın (2025) tez çalışması ise, ebeveynlerin çocuklarının katılım haklarını değerlendirme süreçlerinde empati ve iletişim becerilerini sistemli olarak izlediğini, bu bağlamda sosyal uyumu gözlemleyerek desteklediklerini raporlamıştır. Bu bulgular, ebeveyn formundaki söz konusu boyutların, uygulamadaki pratik gözlem verileriyle uyumlu olduğunu desteklemektedir. “İdeal Düzen” ve “Başarı Arayışı” boyutları, ebeveynlerin çocuklarına yönelik düzen, sorumluluk ve başarı beklentilerini yansıtmakta; bu durum, toplumsal normların ebeveyn tutumlarına etkisini göstermektedir. Nitekim Seyfullahoğulları'nın (2012), okul öncesi ebeveynleriyle yürüttüğü araştırmada, ailelerin çocuklarının eğitim

sürecinde düzenli olma, sorumluluk alma ve başarı gösterme gibi davranışları kazanmalarını önemli bulduğu görülmüştür. “Duyusal Güven Arayışı” faktörünün yalnızca ebeveyn formunda ortaya çıkması dikkat çekicidir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarının bedensel ve duyu temelli güvenlik ihtiyaçlarını daha yakından gözlemleyebildiklerini ve bu ihtiyaçların aile ortamında daha belirgin biçimde ortaya çıktığını düşündürmektedir. Nitekim Beşir, Aldırmaz, Tokuşlu ve Ceylan (2024) tarafından yürütülen çalışmada, annelerin çocuklarının dokunma, işitme, görme ve vestibüler sistem gibi duyu alanlardaki hassasiyetlerine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu; bu doğrultuda çocuklarının güvenlik ve konfor ihtiyaçlarını destekleyici davranışsal düzenlemeler yaptıkları belirlenmiştir. Ebeveyn formunda ortaya çıkan bu çok yönlü yapı, çocukların bireysel özelliklerini yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda duygusal ve ilişkisel yönleriyle de ele alma gerekliliğini desteklemektedir.

Çocuk formuna ilişkin faktör analizi sonucunda belirlenen “Yılmaz”, “Esnek”, “Gözlemci”, “Özgün”, “Tepkisel Sabırsız” ve “Kuralcı ve Kontrolcü” alt boyutlarının, mevcut mizaç ölçeklerinde yer alan bazı kavramlarla tematik benzerlik gösterdiği, ancak çocukların kendi ifadelerine dayalı olarak elde edilmesi bakımından farklılaşan ve özgün yapılar sunduğu görülmektedir. “Yılmaz” ve “Esnek” boyutları, sırasıyla sebatkarlık, uyumluluk ve uyum sağlama gibi klasik mizaç özellikleriyle örtüşmektedir. “Tepkisel Sabırsız” boyutu ise tepkisellik ve olumsuz duygulanım kavramlarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Öte yandan, “Gözlemci” ve “Özgün” gibi faktörlerin literatürde doğrudan karşılıklarının bulunmaması, bu yapıların çocukların içsel deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkan özgün eğilimleri temsil ettiğini düşündürmektedir. Ayrıca “Kuralcı ve Kontrolcü” boyutu, disiplinli davranış eğilimi ve çevresel düzen arayışıyla ilişkili olsa da kontrol ihtiyacına vurgu yapması açısından farklılaşmaktadır. Bu bulgular, çocukların kendi mizaç eğilimlerini ifade edebildiği bu formun, literatüre içerik ve yöntem açısından özgün katkılar sunduğunu göstermektedir (Akın Sarı, 2009; Doğan & Yalçın, 2022; Gartstein & Rothbart, 2003; Özyürek, Gözün Kahraman, & Pekdoğan, 2020; Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006; Sanson, Smart, Prior, Oberklaid, & Pedlow, 1994; Yağmurlu & Sanson, 2009; Yoleri, 2014).

Çocuk formuna ilişkin faktör analizi sonucunda, alt boyutların ortaya çıkması, çocukların kendi mizaç özelliklerini anlamlandırma ve ifade etme kapasitesine sahip olduklarını; gelişimsel düzeylerine uygun şekilde yapılandırılmış bir ölçüm aracıyla bu tür özelliklerin başarıyla değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Piaget’nin çocukların 4–

7 yaş arasında simgesel temsili güçlendirdiği ve kendi düşüncelerini dışa vurma kapasitesine ulaştığı yönündeki görüşüyle örtüşmektedir (Senemoğlu, 2018). Bu dönemde çocuklar, oyun, dil ve diğer sembolik yollarla iç dünyalarını ifade edebilir hâle gelmekte; bu da onların duygusal ve bilişsel yapılarını dışa vurma kapasitelerini artırmaktadır. Benzer şekilde, Vygotsky’nin sosyal etkileşim ve dil aracılığıyla bilişsel gelişimin desteklendiği yönündeki yaklaşımı da çocukların mizaç yapılarına ilişkin içsel eğilimlerini sözlü biçimde ifade edebilmelerini desteklemektedir (Berk, 2013). Ayrıca Ginsburg (2020), çocukların esneklik ve bireysellik gelişiminin, onların kendini ifade etme becerileriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulayarak, bu becerilerin gözlemlenebilir hâle gelebildiğini belirtmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında, geliştirilen çocuk formunun, çocukların mizaç yapılarını içsel farkındalık ve davranışsal ifadeler yoluyla geçerli ve güvenilir biçimde yansıttığı sonucuna ulaşılabilir.

Alt boyutlar incelendiğinde, öğretmen, ebeveyn ve çocuk formlarında yer alan alt boyutlar birebir aynı yapıları ölçmekten ziyade, mizaç özelliklerinin farklı kaynaklardan nasıl gözlemlendiğini kavramsal olarak ortaya koyacak şekilde yaklaşık karşılıklar üzerinden eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme yaklaşımı, her formun hedef kitlesine uygun dil ve gözlem düzeyiyle belirli mizaç yönlerini nasıl yansıttığını göstermeyi ve farklı kaynaklardan elde edilen değerlendirmelerle mizaç yapısının farklı yönlerine ilişkin ipuçları sunmaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu eşleştirme, bir formda yüksek bulunan bir alt boyutun, diğer formlarda hangi alt boyutlara yaklaşık olarak karşılık gelebileceğinin ve nasıl yorumlanabileceğinin anlaşılmasına yardımcı olmayı hedeflemektedir.

Öğretmen formundaki “Uyumlu Dayanıklılık” alt boyutu, stresle başa çıkma ve ortama uyum sağlama kapasitesini değerlendirir; ebeveyn formundaki “İlişki Odaklı Uyum” sosyal ilişkilerdeki uyum ve esneklik yönüne odaklanır; çocuk formundaki “Esnek” ise yeni durumlara uyum sağlama eğilimini ifade eder.

Öğretmen formundaki “İçsel Yönelimli Güç” alt boyutu, çocuğun içsel motivasyonu ve kararlılığını betimler; ebeveyn formundaki “İrade Odaklı Tepkisel Güç” çocuğun isteklerini sürdürme ve iradesini ortaya koyma davranışlarına odaklanır; çocuk formundaki “Yılmaz” ise zorluklara karşı dirençli olma eğilimini gösterir.

Öğretmen formundaki “Kararlı Eyleyici” alt boyutu, hedefe yönelik davranışlar ve planlılık özelliklerini kapsar; ebeveyn formundaki “Başarı Arayışı” başarıya yönelik yönelimi

değerlendirir; çocuk formundaki “Kuralcı ve Kontrolcü” ise hedefe ulaşma sürecinde kurallara ve kontrol ihtiyacına odaklanır.

Öğretmen formundaki “Bağımsız İç Gözlem” alt boyutu, çocuğun iç dünyasını ve kendi düşüncelerini fark etme becerilerini ölçer; ebeveyn formundaki “Duygu Farkındalığı” çocuğun duygusal farkındalığını tanımlar; çocuk formundaki “Gözlemci” ise dikkatli ve farkında olma yönünü ifade eder.

Öğretmen formundaki “Yaratıcı Meraklı” alt boyutu, çocuğun yeni şeyler keşfetme isteğini içerir; ebeveyn formundaki “Duyusal Güven Arayışı” keşif davranışlarına eşlik eden rahatlık ve güven ihtiyacını değerlendirir; çocuk formundaki “Özgün” ise farklı olma ve yaratıcı yaklaşım eğilimini yansıtır.

Öğretmen formundaki “Disiplinli Üretkenlik” alt boyutu planlı çalışma ve sorumluluk alma davranışlarını tanımlar; ebeveyn formundaki “İdeal Düzen” düzen ve kurallara önem verme eğilimini değerlendirir; çocuk formundaki “Tepkisel Sabırsız” ise bu süreçte ortaya çıkan zorluklara verilen tepkileri ve düzen arayışını ifade eder.

Bu araştırmada yaş değişkenine göre farklılık analizi yapılmamıştır. Bunun nedeni, 60-72 ay yaş aralığının araştırma kapsamında bilinçli olarak seçilmiş dar bir aralık olmasıdır. Bu yaş dilimi okul öncesi dönemin son evresi olup, çocukların gelişimsel özellikleri açısından görece homojen bir grup oluşturmaktadır. Bu nedenle yaş değişkenine göre anlamlı farklılıkların araştırılması metodolojik olarak gerekli görülmemiştir.

Çocuk formunun Cronbach Alfa değeri, diğer formlar ile karşılaştırıldığında daha düşük bir güvenirlik değeri göstermektedir. Bu durum, gelişimsel özellikler dikkate alındığında beklenen bir bulgudur. Özellikle, bu yaş grubundaki çocukların sınırlı üstbilişsel farkındalıkları, öğretmeni memnun etme arzusu ve somut düşünme eğilimleri, iç tutarlılığın düşük olmasına katkı sağlayabilir (Aydın & Ünsever, 2023; Senemoğlu, 2018; Yılmaz Bursa & Dinç, 2020). Üstbilişsel farkındalık, bireylerin kendi düşünme süreçlerini fark etme ve bu süreçleri kontrol etme yeteneği olarak tanımlanır. Ancak erken çocukluk döneminde bu farkındalık genellikle tam anlamıyla gelişmemiştir, bu da ölçümün tutarlılığını etkileyebilir (Aydın & Ünsever, 2023). Yılmaz Bursa ve Dinç (2020), çocukların duygu düzenleme becerilerinin öğretmenlerinin desteğiyle olumlu yönde gelişebileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerinin beklentilerine duyarlı olmaları ve öğretmenlerini memnun etme

arzusuyla çocukların yanıtlarını şekillendirmeleri, duygu düzenleme becerilerinin ve yanıtların nasıl geliştiği üzerinde etkili olabilir. Somut düşünme eğilimi ise, bu yaş grubunun soyut düşünmeye geçiş yapmadığı bir dönemde olmaları nedeniyle, daha basit ve doğrudan yanıtlarla sonuçlanabilir; bu da iç tutarlılığın düşmesine neden olabilir (Senemoğlu, 2018). Bu bağlamda, çocuk formunun düşük güvenilirlik değeri, yalnızca bir sınırlılık olarak değerlendirilmemeli, aynı zamanda bu durumu etkileyen gelişimsel ve psikometrik faktörler de dikkate alınarak açıklanmalıdır.

Araştırma kapsamında, cinsiyet değişkenine göre farklılık analizi yapılmıştır. Bulgular, okul öncesi dönemde mizaç özelliklerinin büyük ölçüde cinsiyetten bağımsız bir gelişim izlediğini ve bireysel farklılıkların daha belirleyici olduğunu göstermektedir (Else-Quest et al., 2006). Öğretmen ve ebeveyn formlarında sınırlı da olsa bazı alt boyutlarda gözlenen farkların ise, yetişkinlerin toplumsal cinsiyet beklentileri ve gözlem eğilimlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Brody & Hall, 2008; Chaplin & Aldao, 2013). Buna karşılık, çocukların kendi ifadelerine dayalı sonuçlarda cinsiyet farkının bulunmaması, okul öncesi dönemde toplumsal cinsiyet normlarının çocukların öz değerlendirmelerine henüz güçlü biçimde yansımadığını göstermektedir (Martin & Ruble, 2010). Bu durum, çocuk öz-bildirimlerinin yetişkin gözlemleriyle birlikte değerlendirilmesinin, mizaç ölçümünde daha bütüncül ve dengeli bir yaklaşım sağlayacağını ortaya koymaktadır (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen ve ebeveyn formları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, Koyaş (2021) ve Ebil (2022) gibi çalışmalarda da görüldüğü üzere, çocuğun sosyal ortamlardaki davranışlarının hem evde hem okulda benzer şekilde gözlemlenebildiğini göstermektedir. Ancak çocuk formu ile diğer iki form arasında daha düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Bu durum, çocukların kendini ifade etme biçimlerinin gelişimsel olarak sınırlı olmasının, ölçekler arası tutarlılığı etkileyebileceği yönünde bir yorum yapılmasına olanak tanımaktadır. Nitekim Uyanık Koç (2020)'un çalışmasında da çocukların mizaçlarına ilişkin kendi beyanları ile yetişkin gözlemleri arasında ilişkinin zayıf olduğu görülmüştür. Bu farklılığın, çocukların dil gelişimi, duygu farkındalığı ve sorulara tepki verme biçimleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen ve ebeveyn formları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunması, çocuk formu ile ebeveyn formu arasındaki anlamlı bir ilişkinin olmaması, mizacın bağlamsal doğasına dair

önemli bir bulgu olarak da değerlendirilebilir. Bu durum, mizaç özelliklerinin farklı bağlamlarda farklı şekillerde sergilenebileceğini ortaya koymaktadır. Çocuklar okulda, daha yapılandırılmış bir ortamda akran etkileşimleriyle ve belirli gelişimsel normlarla kıyaslanarak daha farklı mizaç özellikleri sergileyebilirken, evde daha serbest ve duygusal olarak güvenli bir ortamda farklı davranışlar gösterebilmektedirler. Clifford ve Reschly (2004), çocukların okul ve evdeki davranış farklılıklarının, ebeveyn ve öğretmen arasındaki çocuk yetiştirme inançları ve uygulamalarındaki uyumla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çocukları grup içindeki davranışlarla ve sosyal normlarla kıyaslayarak değerlendirmeleri, ebeveynlerin ise daha bireysel ve duygusal bir bakış açısıyla değerlendirme yapmaları, gözlemler arasındaki farklılıkları açıklayabilir. Ayrıca, çocuk formunun içsel dünyayı yansıtmaları ile ebeveyn ve öğretmen formlarının gözlemlenebilir davranışları yansıtmaları arasındaki fark, çocuğun içsel algısı ile dışa yansıttığı davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Phares, Compas ve Howell (1989), çocukların içsel dünyalarını yansıtan kendi raporları ile ebeveyn ve öğretmenlerin gözlemleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Öğretmen formunda ‘Disiplinli Üretkenlik’ gibi görev odaklı bir faktörün ortaya çıkması, okul ortamının yapılandırılmış ve başarı odaklı doğasıyla tutarlıdır (Akobi et al., 2022; Kaptan, 2020). Ebeveyn formundaki ‘Duygusal Güven Arayışı’ gibi faktörler ise, evdeki bağlanma ve güvenlik ihtiyacını yansıtarak çocukların evdeki duygusal güvenlik arayışına işaret etmektedir (Beşir, Aldırmaz, Tokuşlu & Ceylan, 2024). Çocuk formundaki ‘Yılmaz’ ve ‘Özgün’ gibi faktörler ise, çocuğun kendi içsel dünyasında algıladığı benlik gücü ve bireyselliği yansıtmaktadır (Berk, 2013). Bu bulgular, mizacın çevresel faktörler ve gözlemci bakış açıları tarafından şekillendiğini ve farklı ortamların çocuğun davranışlarını nasıl etkilediğini göstermektedir.

Öte yandan, çocuk formunun görsel içerikli ve durum temelli yapısı, klasik likert tipi formlardan yapısal olarak farklılaştığı için ölçekler arası korelasyon değerinin düşük çıkması beklenen bir sonuçtur (DeVellis, 2006). Ayrıca, çocuk formunda elde edilen Cronbach Alfa değerinin beklenenin biraz altında kalması da bu yapı farkı ve çocukların gelişimsel özellikleriyle ilişkili olabilir. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi, dikkat süresi ve öz-bildirim becerileri, cevapların tutarlılığını doğrudan etkileyebilmektedir (De Los Reyes & Kazdin, 2005). Bununla birlikte, bu form, çocuğun doğrudan sürece katılımını sağladığı için uygulayıcıya çocuğun içsel tepkilerine dair özgün bir pencere sunmaktadır. Bu yönüyle, araştırma sonucunda elde edilen farklılaşmalar, mizacın yalnızca dış gözlemle değil,

çocuğun kendi beyanlarıyla da çok boyutlu değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu da araştırmanın alinyazına katkı sağlayan özgün yönlerinden biridir.

Aynı zamanda ebeveynlerin, çocuğun davranışlarını genellikle ev ortamındaki gözlemlerine dayalı olarak değerlendirmeleri, çocuğun çeşitli ortamlardaki davranışsal tepkilerini tam olarak yansıtamayabilir. Bu nedenle, çocukların öz-bildirimine dayalı değerlendirmeler ile ebeveyn gözlemlerinin her zaman yüksek düzeyde örtüşmemesi beklenen bir durumdur (De Los Reyes & Kazdin, 2005). Elde edilen bu sonuç, özellikle erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen mizaç değerlendirmelerinde çoklu bilgi kaynağı kullanımının önemini vurgulamakta; ebeveyn ve çocuk verilerinin birbirini tamamlayıcı nitelikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. Nitekim çalışmanın temel amacı da formlar arasında birebir uyum sağlamak değil, çocuğun mizacını çok boyutlu ve farklı bağlamlardan değerlendirebilecek bir araç geliştirmektir.

Geliştirilen ölçeğin teknik düzeyde sağlam yapısı, okul öncesi dönemde mizaç ölçümüne yönelik önceki çalışmalardaki bulgularla genel uyum göstermektedir. Bu uyum, özellikle çok boyutlu bir yapı elde edilmesi ve öğretmen ile ebeveyn formlarının güvenilirlik düzeylerinin literatürde raporlanan değerlerle benzerlik göstermesi açısından değerlendirilebilir (Akın Sarı, 2009; Doğan & Yalçın, 2022; Özyürek, Gözün Kahraman & Pekdoğan, 2020; Yağmurlu & Sanson, 2009; Yoleri, 2014). Ancak bu çalışmanın en önemli katkısı, çocukların mizacını yalnızca yetişkin gözlemlerine dayalı değil, aynı zamanda çocukların kendi ifadeleriyle değerlendiren çok kaynaklı bir ölçme yaklaşımı sunmasıdır. Özellikle çocuk formunun, görsel temelli ve iki aşamalı cevap yapısıyla (Sen hangisini yapardın? A-B, Her zaman mı, bazen mi?) gelişimsel olarak uygun bir biçimde hazırlanmış olması, çalışmayı alinyazında öne çıkaran özgün bir yön olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak erken çocukluk döneminde bireyin kendi duygu, düşünce ve tepkilerini ifade edebilmesi, kişiliğin temel yapı taşlarının anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır (Santrock, 2010). Çocukların mizacına dair bilgi edinmek, yalnızca yetişkin gözlemlerine dayandırıldığında, gözlemcinin yorumları ve önyargılarıyla sınırlı kalabilmektedir. Oysa çocukların kendi deneyimlerini ve içsel tepkilerini doğrudan ifade edebilmeleri, onların bireysel farkındalık düzeylerini ve olaylara verdikleri öznel tepkileri ortaya koyma açısından değerli veriler sunar. Bu durum, mizaç gibi bireysel ve içsel bir yapının daha bütüncül şekilde anlaşılmasına katkı sağlar. Özellikle okul öncesi dönemde uygun yöntemlerle çocuk

görüşünün alınması, hem pedagojik açıdan çocuk merkezli yaklaşımı destekler hem de elde edilen bilgilerin geçerliliğini artırır. Bu bağlamda çocukların gelişimsel düzeylerine uygun araçlarla doğrudan sürece dahil edilmesi, erken tanı ve müdahale süreçlerinde daha etkili değerlendirme yapılabilmesini mümkün kılmaktadır (Clark, 2005).

Geliştirilen Okul Öncesi Mizaç Ölçeği; geçerli, güvenilir ve gelişimsel olarak uygun formlardan oluşan kapsamlı bir değerlendirme aracıdır. Farklı kaynaklardan bilgi toplama imkânı sunması sayesinde hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara çocukların mizacını daha derinlikli ve bütüncül bir şekilde değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Ölçeğin hem akademik çalışmalarda hem de uygulamalı eğitim ortamlarında kullanılması, çocukların bireysel farklılıklarının tanınması ve desteklenmesi açısından önemli katkılar sağlayacaktır. Böylece, erken çocukluk döneminde mizacın daha kapsamlı anlaşılmasına ve bu doğrultuda gelişimsel desteklerin daha etkili planlanmasına olanak tanıyacaktır.

5.3. Öneriler

Araştırma kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Mizaç Ölçeği (OÖMÖ), öğretmen, ebeveyn ve çocuk formlarından oluşan çok kaynaklı bir değerlendirme aracı olarak erken çocukluk döneminde mizacın farklı açılardan incelenmesine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda, araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

-Çocuk formunun farklı kültürel bağlamlarda uygulanarak test edilmesi, ölçeğin kültürel geçerliği açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

-Gelecekte yapılacak araştırmalarda, mizacın farklı gelişim alanları (örneğin, dil gelişimi, akademik başarı, sosyal beceriler vb.) ile olan ilişkilerinin detaylı biçimde incelenmesi yararlı olacaktır.

-Gelecekte yapılacak araştırmalarda ölçüt geçerliliği analizlerinin de uygulanması önerilmektedir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

-Okul öncesi öğretmenlerine, çocukların mizaç özelliklerine yönelik farkındalık kazandıracak ve bu doğrultuda pedagojik yaklaşımlarını geliştirecek eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması önerilmektedir.

-Okul Öncesi Mizaç Ölçeği (OÖMÖ); öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve ebeveynler tarafından çocuğun mizacını çok yönlü değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.

-Çocukların bireysel özelliklerinin daha kapsamlı anlaşılabilmesi için, ölçeğin üç formunun (ebeveyn, öğretmen ve çocuk) bir arada kullanılması önerilmektedir.

-Üç formdan elde edilen verilerin bütünleşik bir biçimde sunulduğu “Bütüncül Mizaç Profili Raporu” oluşturulması tavsiye edilmektedir. Bu rapor, yalnızca puanların sunulmasından ibaret olmayıp, formlar arasındaki farklılıkların ebeveyn ve öğretmen açısından ne anlama geldiğini yorumlayan ve çocuğun güçlü yönlerini ile gelişimsel ihtiyaç duyulan alanları belirten pratik bir rehber işlevi görebilir.

-Elde edilen mizaç profili doğrultusunda, çocuğa yönelik pedagojik yaklaşımların, sınıf içi düzenlemelerin ve aile içi iletişim biçimlerinin şekillendirilmesi faydalı olacaktır.

-Öğretmenler, sınıf içi gözlemlerini sistematik şekilde değerlendirmek amacıyla öğretmen formunu düzenli olarak kullanabilir; bu sayede eğitim programları ve bireyselleştirilmiş etkinlik planlamalarında mizaç özelliklerinden yararlanabilir.

-Okul öncesi kurumlarda OÖMÖ, rehberlik hizmetleri ve gelişim takibi amacıyla kullanılabilir.

-Ölçek sonuçları, öğretmen-ebeveyn görüşmeleri için etkili bir başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir ve okul-aile iş birliğini destekleyebilir.

KAYNAKÇA

- ABenis. (2006). *Image of woodcut from physiognomische fragmente zur beförderung der menschenkenntnis und menschenliebe (1775-1778) by Johann Kaspar Lavater* [Resim]. Wikipedia. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lavater1792.jpg> (Erişim tarihi: 3 Ağustos 2024)
- Acar, A. (2022). Sokrates, kendilik ve mimesis. *Anadolu Aydınlanma Vakfı Sosyal ve Kültürel Bülteni*, 103.
- Acarkan, İ. (2016). *Kişiliğin DNA'sı*. Kurtuba Kitap.
- Acarkan, İ. (2018). *Enneagram ile kendini keşfet*. Timaş Yayınları.
- Adams-Webber, J. R. (1994). Repertory grid technique. In R. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 303-324). John Wiley & Sons.
- Akbaş, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Akçay, Ç. E. (2019). *60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Akdeniz, C., & Erişti, B. (Uyarlayanlar). (1997). Kişilik ve öğretim süreci (s. 10). In I. Myers & P. B. Myers, *Kişilik: Farklı tipler farklı yetenekler* (H. Ovsık, Çev.). Kuraldışı Yayınları.
- Akın Sarı, B. (2009). *Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe geçerlik-güvenilirlik çalışması ve 3-6 yaş çocuklarında mizacın etyolojisinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akın Sarı, B. (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkileri. *Türkiye Klinikleri Journal of Child Psychiatry-Special Topics*, 4(1), 5-9.
- Akobi, T. O., Okeke, C. I., & Aye, E. N. (2022). Teachers' classroom management practices as a determinant of pre-schoolers' task persistence: Implication for early childhood development. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(9), 3503–3515. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.7264>

Akiskal, H. S., & Mallya, G. (1987). Criteria for the soft bipolar spectrum: Treatment implications. *Psychopharmacology Bulletin*, 23(1), 68-73.

Aksoy, P. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin kişilik özelliği ve çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun mizaç ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi.

Aksu, İ. (2012). *İbn Sina felsefesinde mizaç kavramı ve nefis ile olan ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Allard, L. T., & Hunter, A. (2010). *Understanding temperament in infants and toddlers*. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning.

Altun Nalbant, A. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Andersson, K., Bohlin, G., & Hagekull, B. (1999). Early temperament and stranger wariness as predictors of social inhibition in 2-year-olds. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 421-434.

Arabacı, N., Özyürek, A., & Gözün Kahraman, Ö. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve baba-çocuk iletişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2).

Arabacı, N., Özyürek, A., & Gözün Kahraman, Ö. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve anne-çocuk iletişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 438-455.

Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Arı Arat, C. (2018). *Okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal konumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Arı, M., & Yaban, H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.

Aristoteles. (2019). *Oluş ve bozuluş* (Y. Gurur Sev, Çev.). Pinhan Yayıncılık.

Atak, M. (2021). İslam’da psikoloji tarihi. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 71–93. <https://doi.org/10.36657/ihcd.2021.78>

Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.

Augustine, M. E., & Stifter, C. A. (2019). Children’s behavioral self-regulation and conscience: Roles of child temperament, parenting, and parenting context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 54–64. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.008>

Aydın, E., & Ünsever, Ö. (2023). Erken çocuklukta üstbilişin doğası, desteklenmesi ve gelişimi. *Yedinci Eğitim Dergisi*, 1(1), 45-60.

Aydın, E., Adıgüzel, S., & Ünsever, Ö. (2024). Okul öncesinde bağımsız öğrenmenin desteklenmesi: Eğitim programı ve öğretmen uygulamaları üzerine bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2571–2606.

Aytar, A. G., Aksoy, A. B., & Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237-253.

Aytar Güngör, A. (2011). Duygusal gelişim. In A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (pp. 164–171). Anı Yayıncılık.

Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem Akademi.

Baranoğlu, Ş. (2023). Osmanlı Türkçesi. *Folklor Akademi Dergisi*, 6(3), 1378-1389.

Batı, U. (2018). *Enneagram ile kişilik analizi* (4. baskı). Alfa Yayıncılık.

Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs. (Orjinal eser 2009’da yayınlanmıştır.)

Bellibaş, S., Erermiş, S., Özbaran, B., Demiral, N., Altıntoprak, E., & Bildik, T. (2009). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan okul öncesi yaş grubu çocukların annelerinin mizaç özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 14-21.

Benet Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analysis of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750.

Berk, L. E. (2006). *Child development*. Pearson Education.

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. I. Erdoğan, Çev. Ed., 7. baskı). Nobel Yayıncılık.

Beşir, H., Aldırmaz, K., Tokuşlu, H., & Ceylan, Ş. (2024). Çocuklarının duyuşal deneyimleriyle ilgili anne görüşleri: Niteliksel bir çalışma. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(4), 1785–1796.

Bilgin, Ö. (2019). İbn-i Sînâ'nın mizaç teorisi sadece fizyolojik bir sorun mudur? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 1307-9581.

Bouvette-Turcot, A.-A., Fleming, A. S., Unternaehrer, E., Gonzalez, A., Atkinson, L., Gaudreau, H., Steiner, M. J., & Meaney, M. J. (2019). Maternal symptoms of depression and sensitivity mediate the relation between maternal history of early adversity and her child temperament: The inheritance of circumstance. *Development and Psychopathology*, 32(2), 605-613. <https://doi.org/10.1017/s0954579419000488>

Boyd, D. R., & Bee, H. L. (2015). *Lifespan development* (7th ed.). Pearson.

Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 395–408). Guilford Press.

Brown, G. L., McBride, B. A., Bost, K. K., & Shin, N. (2011). Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 313-322. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.08.004>

Bulduk, S., & Cesur, S. (2003). *Kişilikte heyecanların rolü: Grey Wilson ölçeği*. İstanbul: Psikometrik Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Burger, J. (2006). *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Trans.). Kaknüs Yayınları.

Buss, A. H., & Plomin, R. (2014). *Temperament: Early developing personality traits*. Hove: Psychology Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.

Callueng, C., & Oakland, T. (2014). If you do not know the child's temperaments you do not know the child. *Estudos de Psicologia Campinas*, 31(1), 3-13.

Carey, W. B. (2009). *Developmental-behavioral pediatrics: Normal individual differences in temperament and behavioral adjustment* (4th ed.). Elsevier Health Sciences.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). *Perspectives on personality* (4th ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.

Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell, J. W., Theodore, R. F., & Moffitt, T. E. (2003). Children's behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *Journal of Personality*, 71(4), 495-515.

Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>

Chess, S. C., & Thomas, A. (1995). Parental reactions to the child's temperament. *Temperament in clinical practice*. Brunner/Mazel.

Clifford, R. M., & Reschly, A. L. (2004). *Home-School Differences in Beliefs, Support, and Control during the Transition to Kindergarten*. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 181–204.

Clark, A. (2005). *Listening to and involving young children: A review of research and practice*. National Children's Bureau.

Clark, L. A. (2005). Temperament as a unifying basis for personality and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(4), 505-521. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.4.505>

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>

Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants. *Archives of General Psychiatry*, 44(6), 573-588.

Cloninger, S. (2008). *Theories of personality: Understanding persons* (5th ed.). Pearson.

Crain, W. (2000). *Theories of development: Concepts and applications*. Prentice Hall.

Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.

Çağlar Abiha, B. (2018). Mitolojiden insana dört unsur üzerine bir inceleme. *Dergi Park*, 1, 38-56.

Çelen, Ş. (2022). *36-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çetinkaya, A. (2021). *Ego sağlamlığı ve mizaç özelliklerinin okul öncesi çocukların ruhsal uyumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.

Çetinkaya, A., & Özyürek, A. (2023). Mizaç özelliklerinin okul öncesi çocukların ruhsal uyumlarına etkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 52(237), 53-70.

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology*. Pearson Education.

Daniels, N. D., & Price, V. A. (2016). *Enneagram: Kendini bilme sanatı* (S. Darcan Çiftçi, Çev.). Kaknüs Yayınları.

De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483–509.

De Vellis, R. F. (2006). *Scale development: Theory and applications*. CA: Sage Publications.

Doğan, B. G., & Yalçın, İ. (2022). Çocuklarda mizaç ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 367-389. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.918524>

Dollar, J. M., & Stifter, C. A. (2012). Temperamental surgency and emotion regulation as predictors of childhood social competence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(2), 178-194. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.02.004>

Ebil, S. (2022). 60-72 aylık çocukların olumlu sosyal davranışlarının yordayıcıları olarak mizaç ve ebeveyn çocuk ilişkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Eliaçık, M. (2010). Sıhhat u Maraz'da Ahlât-ı Erbaanın işlenişi. *Mukaddime*, 1, 125-141.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>

Erdiller, Z. B. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İçinde H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s. 55-92). Pegem Akademi.

Erdinç, S. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Eren, S. (2022). Okul öncesi dönemde çocuğun akran, ebeveyn ve öğretmen ilişkileri ile mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ergün, Ü. B. (2020). Gazali düşüncesinde eğitimin fitrat ve mizaç ile ilişkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 23-38.

Erşahin Şafak, N. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Evcı, N., & Aylar, F. (2017). Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 389-412.

Ewen, R. B. (2009). *An introduction to theories of personality* (7th ed.). Psychology Press.

Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the revised infant behavior questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 26(1), 64-86. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(02\)00169-8](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(02)00169-8)

Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikoloji ve yaşam*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ginsburg, K. R. (2020). *Building resilience in children and teens: Giving kids roots and wings* (4th ed.). American Academy of Pediatrics.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: what is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58(2), 505-529.

Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, Trans.). Varlık.

Goldsmith, H. H. (1996). Studying the temperament via construction of the toddler behavior assessment questionnaire. *Child Development*, 67(1), 218-235.

Goodwin, F. K., & Jamison, K. R. (1990). *Manic-depressive illness*. Oxford University Press.

Gökşen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.

Gönültaş, A. (2022). *Ailelerin yılmazlık düzeyleri ve çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Guthrie, W. K. C. (1999). *İlkçağ felsefesi tarihi*. Gündoğan Yayınları.

Gürüz, D., & Eğinli, A. T. (2008). *Kişilerarası iletişim* (1. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Güven, G., & Efe Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İçinde H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s. 1-53). Pegem Akademi.

Hall, C. S., & Lindzey, G. (1985). *Introduction to theories of personality*. John Wiley & Sons.

Hall, C. S., & Nordby, V. J. (1999). *A primer of Jungian psychology*. Plume Publications.

Hantouche, E. G., & Akiskal, H. S. (2005). Toward a validation of a tripartite concept of a putative anxious temperament: Psychometric data from a French national general medical practice study. *Journal of Affective Disorders*, 85(1-2), 37-43.

Hasanoğlu, A., & Bayoğlu, Ö. (Eds.). (2020). *Klinik felsefe*. Pinhan Yayıncılık.

Hjelle, L. A., & Ziegler, D. (1992). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications*. McGraw-Hill.

Hogan, R. (1996). A socioanalytic perspective on the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 163-179). Guilford.

Human Akademi. (n.d.). *Enneagram kişilik* [Image].
<https://humanakademi.com/enneagram-kisilik/> (Erişim tarihi: 20 Ağustos 2024)

Işıkoğlu Erdoğan, N., Yoleri, S., & Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 226-239.

Johnson, J. D. (2019). *The connection between lead pastors' enneagram personality type and congregational size* [Doctoral dissertation, Liberty University].

Jung, C. G. (2019). *Dört arketip*. Metis Yayınları.

Kagan, J. (2002). The contribution of temperament to developmental profiles. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (3rd ed., pp. 211-220). PA: Lippincott Williams & Wilkins.

Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240(4851), 167-171.

Kagan, J., & Snidman, N. (2004). *The long shadow of temperament*. Harvard University Press.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.

Kalaycı, Ş. (Ed.). (2020). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Kalkan, M. (2008). Sosyal öğrenme kuramı. İçinde Y. Özbay & S. Erkan (Eds.), *Eğitim psikolojisi* (s. 312-326). Pegem Akademi.

Kaptan, N. (2020). *Okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarının öğretmen ve ebeveyn bakış açısıyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Karabulut, Y. (2007). *Yeni kişilik teorisi Enneagram ve din psikolojisi açısından kullanım alanları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Karaş, Z. (2021). *Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin mizaçları, ebeveynlerinin duygusal zekâları ve psikolojik iyi oluşlarıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Kaya, İ. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarının mizaç özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3361-3378.

Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.

Kaynak İltar, E., & Kütük, E. (2021). Petrus Abelardus'un *Scito te Ipsum* (Kendini bil) doktrini üzerine bir değerlendirme. *Eurasian Conference on Language & Social Sciences*, 18-19, 117-127.

Kefalianos, E., Onslow, M., Ukoumunne, O., Block, S., & Reilly, S. (2014). Stuttering, temperament, and anxiety: Data from a community cohort ages 2-4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1314-1322.

Keirse, D. (1998). *Please understand me 2: Temperament, character, intelligence*. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis.

Kılıç, K. M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ile sosyal beceri düzeyleri ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kıralp, Ş. (2023). Sokrates, Platon ve Aristoteles'in Atina demokrasisine eleştirileri. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 383-399. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1233310>

Kır Yiğit, M., Sezgin, E., & Yağcı, F. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 318-332.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.

Kochanska, G., Kim, S., Boldt, L. J., & Yoon, J. E. (2013). Children's callous-unemotional traits moderate links between their positive relationships with parents at preschool age and externalizing behavior problems at early school age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(11), 1251-1260.

Koç, M. (2023). *4-6 yaş çocukları olan ebeveynlerin tutumlarının çocuklarının mizaçlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Kohen, E. (1989). *Anaokulu çocuklarının mizaç özelliklerinin anne babaları tarafından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Koyaş, S. (2021). *Okul öncesi döneminde görülen saldırgan davranışların ebeveyn öz-yeterlik algısına ve çocuğun mizaç özelliklerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Köse, S., Sayar, K., Ak, İ., Aydın, N., Kalelioğlu, Ü., Kırpınar, İ., Reeves, R. A., Przybeck, T., & Cloninger, C. R. (2004). Mizaç ve Karakter Envanteri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 14(3), 107-131.

Köseoğlu, B. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve dayanıklılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.

Köycekaş, A. (2019). *Çocukların mizaç özellikleri ile oyun davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kuşlu, H., & Aydın, M. (2016). Galen düşüncesinde mizacın ahlâka tesiri. In M. Z. Tiryaki & K. B. Tiryaki (Eds.), *İslam düşüncesinde mizaç teorileri*. Nobel Yayıncılık.

Küçüköner, M. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin bağımsız öğrenme davranışına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.

LaBounty, J., Bosse, L., Savicki, S., King, J., & Eisenstat, S. (2017). Relationship between social cognition and temperament in preschool-aged children. *Infant and Child Development*, 26(2), e1981. <https://doi.org/10.1002/icd.1981>

Lavater, J. C., & Siegrist, C. (1984). *Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe: Eine Auswahl*. Reclam.

Lelord, F., & André, C. (2018). *Zor kişiliklerle yaşamak* (R. Madenci, Çev.). İletişim Yayınları.

Lemery-Chalfant, K., Clifford, S., Dishion, T. J., Shaw, D. S., & Wilson, M. N. (2018). Genetic moderation of the effects of the Family Check-Up intervention on children's internalizing symptoms: A longitudinal study with a racially/ethnically diverse sample. *Development and Psychopathology*, 30(5), 1729-1747.

Ma, I. (2006). Temperament and peer relationships. *Childhood Education*, 83(1), 38-44.

Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57(1), 17-40.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665.

Merter, M. (2014). *Nefs psikolojisi ve rüyaların dili*. Kaknüs Yayınları.

Mischel, W., & Ayduk, O. (2011). Willpower in a cognitive affect processing system: The dynamics of delay of gratification. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 83-105). The Guilford Press.

Morris, G. (2002). *Psikoloji anlamak*. Türk Psikologlar Derneği.

Morrison, G. (2007). *Early childhood education today*. NJ: Pearson Education.

Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (F. Akkoyun, Çev. Ed.). Nobel Yayınları.

Mutlu, E. (2020). *36-72 aylık çocukların mizaç tipi ile doğal oyun oynama eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.

Mutlu, K. (2022). *5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı ve düzenleyici etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.

Myers, I. B., & McCaulley, M. H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Consulting Psychologists Press.

Nakış Yıldırım, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin kabul red durumları ile çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Nicol, J., & Taplin, J. T. (2018). *Understanding the steiner waldorf approach: Early years education in practice* (2nd ed.). Routledge Taylor & Francis Group.

Nutton, V. (1993). Humoralism. In W. F. Bynum & R. Porter (Eds.), *Companion encyclopedia of the history of medicine* (Vol. 1, pp). Taylor & Francis.

Oelman, R. (1981). Experiential innovations within the psychoanalytic movement. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 9(1), 71–99.

Oral, T. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerinin öz-anlayış, kişilerarası hataya ilişkin ruminasyon ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Osmanoğlu, N. (2017). *Osmanlı'dan bugüne neyi kaybettik?* Motto Yayınları.

Ouspensky, P. D. (2010). *İnsanın gerçeği: Kendini bilmek* (A. Belbez & E. Konyalıoğlu, Çev.) (4. bs.). Ruh ve Madde.

Özaslan, H., Demir, Y., & Kumcağız, H. (2021). Anne-babaların ebeveynliğe yönelik tutumları ile çocuklarının mizaç özelliklerini değerlendirmeleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 219-237. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.660775>

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (3. Baskı). Kaan Kitabevi

Özdemir, A. A., & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 78-98. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.223>

Özdemir, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (Cilt 1). Nisan Kitabevi.

Özdemir, L. K., & Acarkan, İ. (2010). *Çocuklarda mizaç farklılıkları ve kişilik gelişimi*. Lika Publications.

Özdemir, L. K., & Acarkan, İ. (2014). *Dokuz Mizaç Modeline göre: Çocuklarda mizaç farklılıkları ve kişilik gelişimi*. Kurtuba Yayınları.

Özdemir, O., Özdemir, P., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 566-589.

Özdemir, P. G., Selvi, Y., & Aydın, A. (2012). Dürtüsellik ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(3), 293-314. <https://doi.org/10.5455/cap.20120418>

Özel, F. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Özgüven, H. (2024). *Enneagram: Kendimle tanıştığım memnun oldum*. Ceres Yayınları.

Özkara, M. E. (2025). *Okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan ebeveynlerin çocukların katılım haklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Özyürek, A. (2023). Okul öncesi çocuklarda mizaç-zorbalık ilişkisi ve mizaç özelliklerinin zorbalık davranışlarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(23), 1-14.

Özyürek, A., & Erdoğan, M. (2021). Okul öncesi çocukların duygusal zekâ ve sosyal becerileriyle annelerinin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(231), 27–39.

Özyürek, A., Gözün Kahraman, Ö., & Pekdoğan, S. (2020). Temperament scale for children: Reliability and validity study. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 9(7), 5-12. <https://doi.org/10.35629/7722-0907010512>

Palmer, H. (2014). *Ruhun aynası enneagrama yansıyan insan manzaraları* (O. Gündüz, Trans.). Kaknüs Yayınları.

Phares, V., Compas, B. E., & Howell, D. C. (1989). *Perspectives on Child Behavior Problems: Comparisons of Children's Self-Reports With Parent and Teacher Reports*. *Psychological Assessment*, 1(1), 68–71.

Popejoy, E. K., Perryman, K., & Suarez, A. (2017). Using the enneagram to facilitate resolution of supervisory conflict. *Journal of Counselor Practice*, 8(1), 136-154.

Prior, M., Sanson, A. V., & Oberklaid, F. (1989). The Australian temperament project. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 537-556). New York: Wiley.

Prior, M. (1992). Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(1), 249-279.

Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence: Australian Temperament Project 1983–2000*. Australian Institute of Family Studies.

Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 29(3), 386-401. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.01.004>

Putnam, S. P., Gartstein, M. A., Gaias, L. M., Planalp, E. M., Braungart-Rieker, J. M., & The Global Temperament Project Consortium. (2024). The global temperament project: Parent-

reported temperament in infants, toddlers, and children from 59 nations. *Developmental Psychology*, 60(5), 916–941.

Riso, D. R., & Hudson, R. (2015). *Enneagram ile kişilik analizi* (G. Aksoy, Çev.). Butik Yayınları.

Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 187–247). Wiley.

Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x>

Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament, personality, and development*. Guilford Press.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, 6th ed., pp. 99-166).

Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (pp. 37-86). Erlbaum.

Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 441-460). The Guilford Press.

Rothbart, M. K., & Gartstein, M. A. (2008). Temperament. In M. Haith & J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp. 318-332). Elsevier.

Sakarya, S., & Pekdoğan, S. (2020). Mizaç özelliklerinin çocuğun zorba ve kurban davranışlarını yordama gücü. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 311-324.

Sanson, A. V., Smart, D. F., Prior, M., Oberklaid, F., & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from age 3 to 7 years: Age, sex, and sociodemographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(3), 233–252.

Santrock, J. (2010). *Lifespan development* (13th ed.). McGraw Hill.

Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (D. Müge, Çev.). Nobel Akademi.

Sarı, B., İşeri, E., Yalçın, Ö., Aslan, A., & Şener, Ş. (2012). Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe güvenilirlik çalışması ve geçerliliğine ilişkin ön çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15, 135-143.

Sayın, A., & Aslan, S. (2005). Duygudurum bozuklukları ile huy, karakter ve kişilik ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(4), 276-283.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *Modern psikoloji tarihi* (Y. Aslay, Çev.; 2. baskı). Kaknüs Yayınları.

Schutz, W. (1998). *FIRO*. WSA Inc

Selçuk, Z., & Yılmaz, E. D. (2015). *Rehber benim: Dokuz tip mizaç modeli'ne göre rehberlik yaklaşımına giriş*. Pegem Akademi.

Selçuk, Z., & Yılmaz, E. D. (2016). *Ebeveyn benim: Dokuz tip mizaç modeline göre ebeveyn-çocuk ilişkileri*. Elma Yayınevi.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Anı Yayıncılık.

Sepetci, H. (2019). *Soyut dışavurumcu sanatta ruhsal arayışlar ve uzakdoğu öğretilerinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1–15.

Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of Goldsmith et al. *Child Development Perspectives*, 6(4), 436-444.

Sönmez, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Steiner, R. (2000). *Practical advice to teachers*. Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2002). *What is anthroposophy? Three perspectives on self-knowledge* (C. Bamford, Ed.). Anthroposophic Press.

Strelau, J. (2002). The history and understanding of the concept of temperament. In J. Strelau (Ed.), *Temperament: Perspectives on individual differences* (pp. 3-18). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47154-X_1

Strelau, J. (2002). *Temperament: A psychological perspective*. Kluwer Academic Publishers.

Subaşı, A., & Çetin, M. (2017). Enneagram kişilik Ööçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 160-181.

Sutton, A. (2012). "But is it real?" A review of research on the enneagram. *The Enneagram Journal*, 5, 19.

Svrakic, D. M., & Cloninger, C. R. (2007). Kişilik bozuklukları. In B. J. Sadock & V. A. Sadock (Eds.), *Kaplan & Sadock's psikiyatri el kitabı* (pp. 2063-2105). Güneş Kitabevi.

Şahin, M. (2008). Humanistik öğrenme. İçinde Y. Özbay & S. Erkan (Eds.), *Eğitim psikolojisi* (s. 312-326). Pegem Akademi.

Şahin Baltacı, H. (2008). Psikoseksüel gelişim. İçinde Y. Özbay & S. Erkan (Eds.), *Eğitim psikolojisi* (s. 67-99). Pegem Akademi.

Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. basım). Nobel Yayıncılık.

Şeref, C. (2019). Nietzsche: Apolloncu dionysos ile karşılaşınca. *Birey ve Toplum*, 9(18), (271,292).

Taşdelen, V. (2010). Dört unsur: Toprak. *Temrin*, 27, 3-7.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayın.

Taymur, I., & Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.

Tomlinson, R. A. (2003). *Yunan mimarlığı* (R. Akbulut, Çev.). Homer Kitabevi.

Topakkaya, A. (2012). Zaman kavramı bağlamında Platon-Aristoteles karşılaştırması. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 219-232.

Trawick-Smith, J. (2014). *Early childhood development* (B. Akman, Çev.). Nobel Akademik. (Original work published 2014)

Tullett, A. D., & Davies, G. B. (1997). Cognitive style and affect: A comparison of the Kirton Adaption-Innovation and Schutz's Fundamental Interpersonal Relations Orientation–Behaviour inventories (KAI and FIRO-B). *Personality and Individual Differences*, 23(3), 479-485.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Mizaç*. <https://sozluk.gov.tr/> [30 Ağustos 2024].

Türkmen, E. (2021). *24-36 aylık çocukların mizaçlarına göre annelerin öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.

Twisp. (2008). *Enneagram figure* [Image]. Wikimedia Commons. <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=20389925>

Tyrer, P., & Ferguson, B. (1998). Personality disorders. In P. Tyrer (Ed.), *Development of the concept of abnormal personality* (pp. 1-11).

Uçar, E. (2017). *Okul öncesi dönem (48-72 ay) çocuklarında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın mizaç ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.

Usta, M., Sunmaz, N., Yeşildağ, Ş., Çelebi, Ş., & Acar, I. H. (2021). Erken çocuklukta mizaç. *Çocuk Gelişim ve Öğrenme Çalışmaları Laboratuvarı*, Özyeğin Üniversitesi. https://labs.ozyegin.edu.tr/cdli/files/2021/04/tr_temperament.pdf

Uyanık Koç, B. (2020). *48-72 aylık çocukların benlik algılarının mizaç, anne-baba ile ilişki özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Von Zerssen, D., & Akiskal, H. S. (1998). Personality factors in affective disorders: Historical developments and current issues with special reference to the concepts of temperament and character. *Journal of Affective Disorders*, 51(1), 1-5.

Wagale, E. (2001). *Enneagram yöntemiyle çocuk yetiştirmek* (G. Aksoy, Çev.). Rota Yayınları.

Yağmurlu, B., & Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275–296. <https://doi.org/10.1002/icd.659>

Yağmurlu, B., & Sanson, A. (2009). The role of child temperament, parenting and culture in the development of prosocial behaviors. *Australian Journal of Psychology*, 61, 77-88.

Yılmaz Bursa, M., & Dinç, A. (2020). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 1-16.

Yılmaz, E. D. (2010). *Çocuklarda 9 tip mizaç modeli'ne göre kişilik ve karakter gelişimi*. Hayat Yayınları.

Yılmaz, E. D., Genç, A. G., & Aydemir, Ö. (2011). Tarihsel bir sistemin yeni bir mizaç modeline evrimi: Dokuz tip mizaç modeli. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 165-166.

Yılmaz, E. D., Genç, A. G., Aydemir, Ö., Yılmaz, A., Kesebir, S., Ünal, Ö., & Bilici, M. (2014). Dokuz tip mizaç ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 217-229.

Yılmaz, O. (2016). *Üniversite öğrencilerinin kariyer yönelimlerinin “kariyer dünyası haritası” üzerinde karma desenle incelenmesi: Psikolojik danışma ve rehberlik örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yoleri, S. (2014). Çocuklar için mizaç değerlendirme bataryası gözden geçirilmiş ebeveyn formu'nun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 221-237.

Yoleri, S., & Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1). <https://doi.org/10.17556/jef.95780>

Yoleri, S., & Tetik, G. (2020). Okul öncesi dönemde mizaç ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin ve oyun davranışını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 66-79.

Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.

Yanartaş, Ö., Malakçioğlu, C., Acarkan, İ., & Akça, E. (2022). Validity and reliability of enneagram personality types and subtypes inventory in a turkish sample. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 27(3), 248-259.

Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik* (2. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin Yavuz, E., & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.

Zembat, R., Yılmaz, H., & İlçi Küsmüş, G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim* (pp. 43-57). Pegem Yayınları.

Zertner, M., & Bates, J. E. (2008). Child temperament: An integrative review of concepts, research programs, and measures. *International Journal of Developmental Science*, 2(1-2), 7-37.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı Belgesi


T.C.

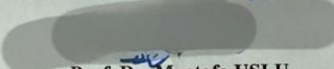
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı: 787528
Araştırmacılar: Elifnur BOYRAZ
Onay Tarihi ve Onay Sayısı: 02.04.2024 /04-09

Tarih: 06.05.2024

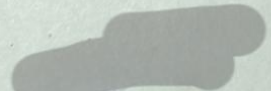
Sayın: Prof. Dr. Özgül POLAT

“Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ölçeğin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması” isimli çalışmanız Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

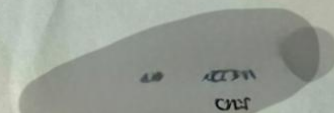

Prof. Dr. Mustafa USLU
Kurul Başkanı

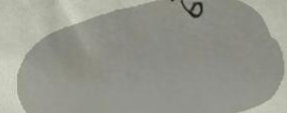

Prof. Dr. Mustafa AKKOÇ
Başkan Yardımcısı

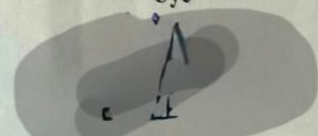

Prof. Dr. Mehmet M. YORULMAZLAR
Üye


Prof. Dr. Fatma Nur AKÇİN
Üye


Prof. Dr. Fatma YÜKSEL
Üye


Prof. Dr. Mustafa AKKOÇ
Üye


Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL
Üye


Prof. Dr. Yaprak Türkan TAŞ
Üye


Prof. Dr. Mehmet BENZER
Üye

Ek 2. Veli Onam Formu

Sayın Veli; Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ölçeğin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adıyla, 2024-2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ölçeğin Geliştirilmesi

Araştırma Uygulaması: Ölçek şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Prof. Dr. Özgül Polat danışmanlığında Elifnur Boyraz tarafından yapılacaktır.

İletişim bilgileri : 05.....- n...@gmail.com

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Ek 3. Gönüllülük Formu

Sayın Katılımcımız, Katılacağınız bu çalışma, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ölçeğin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması” adıyla, Elifnur Boyraz tarafından 2024-2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçlarını Ölçmeye Yönelik Ölçeğin Geliştirilmesi

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma OX Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İstanbul İline Bağlı Okul Öncesi Eğitim

Kurumları

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Gözlem

O Görüşme

OX Ölçek

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Prof. Dr. Özgül Polat danışmanlığında Elifnur Boyraz tarafından yapılacaktır.

İletişim Bilgileri : 05.....- n...@gmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-

Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 4. Okul Öncesi Mizaç Ölçeği Örnek Maddeleri

Öğretmen Formu	1: Hiçbir Zaman	2: Nadiren	3: Bazen	4: Çoğunlukla	5: Her zaman
Zorluklarla karşılaştığında duygusal yönünü doğru yönlendirebilir.					
Hakkını savunabilir.					
Bir eylemi gerçekleştirirken başarısız olsa bile denemekten vazgeçmez.					
Yeni ve ilginç şeyleri keşfetmeye açıktır.					
Farklı ortamlara uyum sağlamaya çalışır.					
İhtiyaç ve istekleri için yeni yollar üretir.					
.....					

Ebeveyn Formu	1: Hiçbir Zaman	2: Nadiren	3: Bazen	4: Çoğunlukla	5: Her zaman
Yeni bir durumla karşılaştığında planlarını yeniden gözden geçirir.					
Tüm ihtimalleri düşündüğünden önemli ve riskli kararlar almakta zorlanır.					
Eyleme geçmeden önce büyük resmi görmeye/ işi detaylıca anlamaya çalışır.					
İletişim başlatmada zamana ihtiyaç duyar.					
Farklı bir düşünce, ürün vb. üretmede zorlanmaz.					
Daha fazla zaman alacağını bilse bile yapacağı şeyi tam ve mükemmel yapmaya çalışır.					
.....					

Çocuk Formu	Sen hangisini yaptın?		Her zaman mı bazen mi?	
Durumlar	A	B	Her zaman	Bazen
1) Çocuk uçurtma yapmak istiyormuş. Annesinden yardım alarak, bir uçurtma yapmaya başlamış. Ancak uçurtma istedikleri gibi olmamış.	Bu çocuk, uçurtmayı istediği hale getirmek için çabalamış. ()	Bu çocuk, başka bir oyun oynamaya başlamış. ()		
3)Çocuk top oynarken yanlışlıkla annesinin vazosunu kırmış.	Bu çocuk, annesine vazoyu kimin kırıldığını bilmediğini söylemiş. ()	Bu çocuk, annesine vazoyu yanlışlıkla kırıldığını söylemiş. ()		
.....				

Durumlar	A	B
1		
3		

*Ölçeğin her boyutundan örnek maddeler verilmiş, tüm ölçek etik ve telif gerekçesiyle eklenmemiştir.