



**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MİZAÇ ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRENME
STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Feyza KAĞNICI
ORCID: 0009-0004-8668-8092

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Osman BASİT
ORCID: 0000-0001-9025-3703

Konya – 2026

ÖNSÖZ(TEŞEKKÜR)

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi, birikim ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, akademik gelişimime katkı sağlayan ve ihtiyaç duyduğumda desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Osman BASİT'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada kullandığım Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği'nin kullanım iznini veren Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK'e ve 5-6 Yaş Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin kullanım iznini veren Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR'e teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alan Prof. Dr. Sema SOYDAN ve Prof. Dr. Ümit DENİZ'e çalışmama sundukları değerli katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Araştırma sürecine bana destek olan sayın hocam Zeynep ÇAYIR'a ve veri toplama sürecine katkı sağlayan okulların yöneticilerine, öğretmenlerine, velilerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Son olarak bu uzun ve meşakkatli yolculukta sabırları, güvenleri ve sonsuz sevgileriyle her zaman yanımda olan; bu ailenin bir parçası olmaktan büyük mutluluk ve gurur duyduğum, varlıklarından güç aldığım sevgili aileme teşekkür ederim.

Feyza KAĞNICI

Mayıs, 2026

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ(TEŞEKKÜR).....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	iv
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	v
KISALTMALAR.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM 2.....	11
2. ALAN YAZIN ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Mizaç	11
2.2. Mizaç Teorisyenleri.....	12
2.2.1. Chess ve Thomas.....	12
2.2.2. Rothbart ve Bates	14
2.2.3. Buss ve Plomin.....	16
2.2.4. Cloninger	16
2.2.5. Goldsmith ve Campos	17
2.2.6. Kagan.....	17
2.3. Mizaç İle İlgili Araştırmalar	18
2.4. Öğrenme Stilleri	22
2.4.1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli	22
2.4.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Modeli	24
2.4.3. Gregorc'un Öğrenme Öğretme Stili Modeli	25
2.4.4. Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Modeli	27
2.4.5. VAK-(R/W) Öğrenme Stilleri Modeli	29

2.5. Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırmalar	30
BÖLÜM 3.....	35
3. YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Çocuklar için Mizaç Ölçeği (ÇİMÖ).....	37
3.3.2. 5-6 Yaş Çocuklar için Öğrenme Stilleri Ölçeği	38
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	38
3.4. Verilerin Toplanması.....	39
3.5. Verilerin Analizi.....	39
BÖLÜM 4.....	41
4. BULGULAR	41
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	55
5.1. Tartışma.....	55
5.2. Sonuç	67
5.3. Öneriler.....	68
5.2.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler	68
5.2.2. Ailelere yönelik öneriler.....	68
5.2.3. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	69
KAYNAKLAR.....	70
EKLER.....	76

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özellikleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **79** sayfalık kısmına ilişkin, 22/05/ 2026 tarihinde tez danışman tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%17** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsüz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum doğru olduğunu beyan ederim.

22/05/2026

Feyza KAĞNICI

Dr. Öğr. Üyesi Osman BASİT

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

22/05/2026

Feyza KAĞNICI

KISALTMALAR

ÇİMÖ: Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği

ÖSÖ: Öğrenme Stilleri Ölçeği



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Rothbart'ın mizaç sınıflaması	15
Tablo 2.2. Kolb öğrenme stili modeli.....	23
Tablo 3.1. Sosyo-demografik özelliklere ilişkin dağılım tablosu.....	36
Tablo 4.1. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme Stilleri ölçeği ve çocuklar için mizaç ölçeğine ait dağılım, normallik ve güvenilirlik sonuçları.	41
Tablo 4.2. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme Stilleri ölçeği ve çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	42
Tablo 4.3. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme Stilleri ölçeği ve çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının okul öncesi eğitim alma süresine göre t-testi sonuçları.....	43
Tablo 4.4. Çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının anne öğrenim düzeyine göre ANOVA test sonuçları.	44
Tablo 4.5. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği puanlarının anne öğrenim düzeyine göre ANOVA testi sonuçları.	45
Tablo 4.6. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme Stilleri ölçeği ve çocuklar için mizaç ölçeği annenin çalışma durumuna göre t-testi sonuçları.....	46
Tablo 4.7. Çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyine göre ANOVA testi sonuçları.	47
Tablo 4.8. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyine göre ANOVA testi sonuçları.	48
Tablo 4.9. Çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre ANOVA testi sonuçları.	49
Tablo 4.10. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre ANOVA testi sonuçları.	50
Tablo 4.11. Çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının algılanan sosyoekonomik düzeye göre ANOVA testi sonuçları.	51
Tablo 4.12. 5-6 yaş çocukları öğrenme stilleri ölçeği puanlarının algılanan sosyoekonomik düzeye göre ANOVA testi sonuçları.....	52
Tablo 4.13. Çocuklar için mizaç ölçeği ile 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği arasındaki Pearson Korelasyon Analizi sonuçları.	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Gregorc öğrenme stili modeli 27



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MIZAÇ ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Feyza KAĞNICI

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin sosyo-demografik faktörlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığındaki 393 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği" ve "5-6 Yaş Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey HSD testi ve Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Bulgular, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma süresi ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi bazı sosyo-demografik değişkenlere göre öğrenme stilleri ve mizaç özelliklerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, okul öncesi dönemde mizaç özellikleri ile öğrenme stillerinin birbirleriyle ilişkili yapılar olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stilleri, Mizaç Özellikleri, Erken Çocukluk, Okul Öncesi Eğitim.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEMPERAMENT CHARACTERISTICS AND LEARNING STYLES OF PRESCHOOL CHILDREN

Feyza KAĞNICI

The aim of this study is to examine the relationship between temperament characteristics and learning styles in preschool children and whether these variables differ according to socio-demographic factors. The correlational survey model, a quantitative research method, was adopted in the study. The study group consisted of 393 children aged 60-72 months attending official preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in the Selçuklu district of Konya province during the 2024-2025 academic year. The data collection tools used were the "Personal Information Form," the "Children's Temperament Scale," and the "Learning Styles Scale for 5-6 Year Old Children." Descriptive statistics, Independent Samples t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Tukey HSD test, and Pearson Correlation Analysis were used in the analysis of the obtained data. The findings showed significant differences in learning styles and temperament characteristics according to some socio-demographic variables such as gender, duration of preschool education, and parental education level. Furthermore, significant positive correlations were found between temperament traits and learning styles. These results reveal that temperament traits and learning styles are interrelated constructs in the preschool period.

Keywords: Learning Styles, Temperament Traits, Early Childhood, Preschool Education..

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Çocukların gelişimi, biyolojik, duygusal ve çevresel birçok etmenin etkileşimi sonucunda biçimlenmektedir. Bu süreçte mizaç, çocuğun çevresel uyaranlara karşı verdiği duygusal ve davranışsal tepkileri belirleyen temel bir özellik olarak, öğrenme süreci üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme stilleri ise bireylerin bilgiyi algılama, işleme ve anlamlandırma biçimlerini yansıtarak öğrenme yaşantılarını şekillendirir. Mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki uyum, çocukların öğrenme motivasyonunu, dikkat sürelerini ve sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilir.

Bireyin kendine has duygusal dokusunu yansıtan mizaç, yaşamın ilk evrelerinden itibaren kendini gösteren, temelleri genetik ve biyolojik yatkınlıklar üzerine kurulu olan bir yapıdır (Bee ve Boyd, 2009). Tanımdan da anlaşıldığı gibi mizaç, çocuğun kendine özgü davranış biçimini belirler ve çocuğun bireyselliği hakkında bilgi sağlar (Özdemir Beceren ve Adak Özdemir, 2019). Bilimsel çalışmalar, mizacın sadece genetik bir çıktı olmadığını; çevreyle kurulan temasın ve gündelik deneyimlerin bu yapı üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, doğuştan gelen biyolojik eğilimler, bireyin içinde bulunduğu çevresel koşulları aracılığıyla ciddi bir değişim sürecine girebilir (Cangi, 2022). Çocuğun cinsiyeti, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam süresi mizacı şekillendiren bireysel değişkenler olarak kabul edilirken; kardeş sayısı, sosyal ve kültürel faktörler ile ebeveyn tutumları mizaç üzerinde belirleyici rol oynayan çevresel etkenler kapsamında değerlendirilmektedir.

Cinsiyet ekseninde erkek çocukların daha çok girişken ve agresif tutumlar sergilediği; kız çocukların ise utangaçlık ve kaygı gibi özellikler sergilediği vurgulanmaktadır (Çöpoğlu, 2024). Bu farklılaşmanın temelinde, ebeveynlerin toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak çocuklarına yönelik farklılaşan tepki ve beklentileri yatmaktadır. Dolayısıyla çocuklar, ebeveynlerinin kendi cinsiyetlerine uygun bulduğu davranış modellerini içselleştirerek mizaç özelliklerini bu yönde geliştirmektedir (Şen, 2022). Bununla birlikte, mizaç üzerindeki cinsiyet etkisinin toplumsal algıda yaratılan beklentinin oldukça altında kaldığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Bee ve Boyd, 2009).

Doğum sırası ise mizaç gelişimini kuramsal düzeyde etkileyen bir diğer önemli unsurdur. Adler'in bireysel psikoloji yaklaşımına göre; ilk çocuklar genellikle daha

sorumluluk sahibi, ciddi ve mükemmeliyetçi bir yapı sergilerken, ortanca çocuklar daha uzlaşmacı ve arabulucu roller üstlenmektedir. Ailenin son çocuklarında ise daha çok yetersizlik hissi ve çaresizlik gibi duygusal eğilimlerin baskın olabileceği belirtilmektedir (White ve diğerleri, 1997, akt. Canel Çınarbaş ve Nilüfer, 2019).

Okul öncesi eğitim süreci, mizaç gelişimi üzerinde çift yönlü bir etkiye sahiptir. Bu ortamlar, çocuğun yaş gelişimine uygun tutum ve davranışları gözlemleyerek deneyimlemesine imkan tanımaktadır (Bağcıoğlu Ünver, 2015). Ancak bu süreçte çocuk; sosyal kıyaslama, kıskançlık veya özgüven eksikliği gibi duygusal zorluklarla da karşılaşabilmekte ve bu stres faktörleriyle başa çıkma stratejilerini geliştirmeye başlamaktadır (Şen, 2022).

Kardeş etkisi, mizacın gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Kardeş sahibi olma durumu, doğum sırasından bağımsız olarak belirli kişilik özelliklerinin gelişimini desteklemekte ve sosyal becerileri güçlendirmektedir (Cangi, 2022). Özellikle kardeşi olan çocukların paylaşma konusunda daha etkin olduğu, tek çocuklarda ise bu özelliğin genellikle daha düşük düzeyde kaldığı saptanmıştır (Küçükturan ve Keleş, 2018). Yine ebeveynlik stilleri ve aile içi bağlar da mizaç gelişiminin merkezinde yer almaktadır. Kabul gören ve tutarlı bir aile ortamında büyüyen çocukların olumlu davranışlar sergilediği; buna karşın mesafeli ve tutarsız ebeveynlik modellerine maruz kalan çocukların olumsuz davranış örüntüleri geliştirdiği aktarılmaktadır (Çöpoğlu, 2024).

Son olarak, kültürel ve sosyal faktörler mizacın şekillenmesinde belirleyicidir. Kültürel farklılıklar, mizaç özelliklerinin dışı vurumunda etnik kökenlere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin, bazı Doğu kültürlerindeki (Çinli ve Japon) bebeklerin daha kolay sakinleşebildiği ancak daha az aktif bir mizaç sergilediği gözlemlenmiştir (Köycekaş, 2019). Bu durumun, ebeveynlerin kültürel değerlerle şekillenen çocuk yetiştirme tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir (Erduran, 2022). Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyin de kişilik gelişimi üzerinde uzun vadeli etkileri bulunmaktadır. Yüksek eğitimli ailelerde yetişen ve erken dönemde sakin mizaç özelliklerine sahip olan bireylerin, yetişkinlik döneminde daha az akademik başarısızlık ve suç oranına sahip oldukları, fiziksel ve ruhsal sağlık risklerini daha az taşıdıkları tespit edilmiştir (Kılıç ve Güngör Aytar, 2017).

Öğrenme stilleri ise bireylerin eğitim ortamını algılama biçimlerini, bu ortamları kurdukları etkileşimi ve sergiledikleri tepkileri belirleyen; bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik

boyutları olan karakteristik göstergelerdir (Alan, 2017). Alanyazında öğrenme stilleri, öğrenenlerin yeni ve karmaşık bilgileri zihinsel olarak işleme, anlamlandırma ve uzun süreli belleğe aktarma sürecinde tercih ettikleri özgün yollar olarak tanımlanmaktadır (Güneş ve Erkan, 2017). Güncel yaklaşımlar, öğrenme stillerini sadece teknik bir bilgi edinme süreci olarak değil, bireyin yetenekleriyle ilişkili ayırt edici ve gözlemlenebilir davranış kalıpları olarak ele almaktadır (Alan, 2017). Bu süreçte bilginin nasıl alındığı ve hangi zihinsel süreçlerden geçirilerek işlendiği, öğrenenlerin bireysel tercihleri doğrultusunda şekillenmektedir (Tufan, 2019). Öğrenme stilinin oluşumunda genetik mirasın yanı sıra, bireyin geçmiş yaşantıları ve mevcut sosyal çevresinin beklentileri de kritik birer bileşen olarak öne çıkmaktadır (Eğin Işık, 2019). Literatürde yer alan tanımlamalar incelendiğinde, öğrenme stillerinin öğrenenlerin dış dünyaya karşı geliştirdikleri algılama ve cevap verme mekanizmalarını yansıtan duyuşsal ve psikolojik birer işaretçi olduğu görülmektedir (Uyanık Balat ve diğerleri, 2012). Araştırmacılar bu kavramı tanımlarken farklı boyutları ile (bilişsel, duyuşsal, fizyolojik) ele alınmışlardır (Alan, 2017).

Mizaç modelleri çerçevesinde bireylerin öğrenme süreçlerini çözümlenmek, eğitimsel müdahalelerin niteliğini artırmak adına stratejik bir öneme sahiptir. Farklı öğrenme stilleri ile mizaç tipleri arasındaki korelasyonun belirlenmesi, eğitim programlarının bireysel farklılıklara duyarlı hale getirilmesine olanak tanımaktadır (Doğan, 2024). Ancak alanyazın incelendiğinde, öğrenme stillerine ilişkin çalışmaların büyük ölçüde yetişkin ve ergen örneklemeleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, mevcut çalışmaların öğrenme stilleri ve mizaç değişkenlerini ayrı ayrı ele aldığı, bu iki yapı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmaların yetersiz olduğu dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın temel hareket noktası, okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi derinlemesine analiz ederek literatürdeki bu önemli boşluğu doldurmaktır. Elde edilecek bulguların, okul öncesi eğitimde fırsat eşitliğini bireysel farklılıklar temelinde güçlendirmesi beklenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Mizaç; bireyin kökleşmiş, tutarlı davranış eğilimlerini ve çevresel uyaranlara verdiği tepkileri şekillendiren bireysel farklılıklardır (Bin Mat Teh ve diğerleri, 2017). Literatürde mizaç üzerine yapılan ilk sistematik çalışmaların odağında Thomas ve Chess'in gerçekleştirdiği boylamsal araştırmalar yer almaktadır. Araştırmacılar, çocukların sergilediği

ayırt edici tepkilerden yola çıkarak dokuz farklı mizaç boyutu (etkinlik düzeyi, ritmiklik, uyum yeteneği vb.) tanımlamışlardır (Gözün Kahraman ve Gökşen, 2021).

Thomas ve Chess'in yaklaşımı, mizaç özelliklerini kategorize etmesi bakımından sonraki kuramlara öncülük etmiştir. Yazarlar, bu boyutların kombinasyonlarına dayanarak çocukları "kolay", "zor" ve "yavaş ısınan" şeklinde üç temel tiplere üzerinden sınıflandırmışlardır (Nalçacı, 2022). Bu sınıflandırma, çocuğun çevreye uyum sağlama hızını merkeze alırken; Buss ve Plomin (2014) gibi araştırmacılar bu modeli yeniden yapılandırarak mizaç özelliklerini daha çok yetişkinlikteki kişiliğin bir öncülü olarak değerlendirmiş ve odağı "duygusallık, etkinlik ve sosyallik" boyutlarına kaydırmışlardır (akt. Özkan, 2023). Thomas ve Chess'in davranışsal odaklı modeline karşın Rothbart, merkezini duygu ve duygu düzenleme süreçlerinin oluşturduğu daha karmaşık bir yapı önermiştir. Rothbart'a göre mizaç; sadece dışsal bir tepki değil, aynı zamanda öz düzenleme ve gayretli kontrol mekanizmalarını içeren içsel bir süreçtir (Kılıç ve Güngör Aytar, 2017).

Cloninger ise mizaç özelliklerini (zarardan kaçınma, yenilik arayışı, ödül bağımlılığı ve sebat etme) bireyin nörokimyasal yapısı ve genetik mirasından bağımsız düşünmemiş, bu özelliklerin birer biyolojik çıktı olduğunu savunmuştur (Cloninger & Svrakic, 1997, akt. Karaman, 2024). Benzer şekilde Goldsmith ve Campos da mizacı biyolojik bir temel üzerinden tanımlasalar da onlar özellikle "duygusal ifadelerin algılanması ve analiz edilmesi" süreçlerindeki bireysel farklılıklara odaklanmışlardır (Goldsmith, 1987, akt. Küçüköner, 2022). Bu kuramcılarının ortak paydası, çocukluk dönemindeki mizaç tepkilerinin dış etkilere yetişkinlikten daha kapalı olduğunu ve gerçek bireyselliği daha iyi yansıttığını savunmalarındır (Demir ve Çelebi Öncü, 2022).

Bu bağlamda mizaç tanımları çeşitlilik gösterse de araştırmacıların birleştiği temel nokta; bu yapının yaşamın ilk yıllarında belirdiği ve nispeten stabil kaldığıdır (Neuharth-Pritchett ve Ma, 2006). Ancak Thomas ve Chess'in ortaya attığı "Uyuşma Düzeyi Teorisi", mizacın sadece genetik bir faktör olmadığını, çevresel etkileşimlerle nasıl şekillendiğini açıklar. Bu teoriye göre, sağlıklı bir gelişim için çocuğun mizaç yapısı ile bakım veren yetişkinlerin tepkileri arasında bir denge (uyum) kurulmalıdır (Burger, 2016). Literatür, genetik temelli özelliklerin günlük yaşam tecrübeleri doğrultusunda farklılaşabileceğini ve sosyal çevrenin mizaç üzerinde pekiştirici veya dönüştürücü bir rol üstlendiğini desteklemektedir (Cangi, 2022).

Eğitim s¼reçleri bağlamında mizaç, okul öncesi dönemdeki çocukların uyum ve akademik başarı düzeylerini belirleyen en kritik unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Erduran, 2022). Güncel eğitim paradigmlarında çocuk merkezli yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, çocukları sadece bilişsel düzeyde değil, mizaç temelli bireysel farklılıklarıyla tanımak ve eğitim ortamlarını bu özelliklere göre düzenlemek akademik bir gereklilik haline gelmiştir (Arı Arat ve Özdemir Beceren, 2021; Arı Arat ve Gülay Ogelman, 2022).

Öğrenme stili; bireyin bilgi edinme süreçlerinde dış dünyayı nasıl anlamlandırdığını ve bu uyarıcılara ne şekilde tepki verdiğini belirleyen; bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik boyutların bileşiminden oluşan kalıcı bir karakteristik yapıdır (Sezer ve Aksüt Arslan, 2023). Alanyazında öğrenme stili, sadece bilginin edinilmesi değil, aynı zamanda öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin aşılmasını sağlayan bireye özgü bir "öğrenme konsepti" olarak tanımlanmaktadır (Li & He, 2016). Bu bağlamda öğrenme stili, bireyin yeni bilgiyi yapılandırırken kullandığı kendine has yolların bir yansımasıdır (Tufan, 2019).

Literatürdeki genel uzlaşısı, ideal bir öğrenme stilinin bulunmadığı ve her öğrenciye uygun evrensel bir yöntemden söz edilemeyeceği yönündedir (Bilasa, 2012). Dolayısıyla etkili bir öğretim süreci, tüm çocukların farklı etkinlikleri deneyimleyebileceği çeşitlendirilmiş stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir (Alan, 2017). Araştırmacılar bu kavramı tanımlarken benzer noktaları vurgulasalar da, bilginin işleme sürecine (bilişsel), çevresel faktörlere (fizyolojik) veya duyuşsal tercihlere (duyuşsal) verdikleri ağırlık bakımından birbirlerinden ayrılmaktadırlar.

Öğrenme stillerini "bilginin işleme süreci" üzerinden ele alan modeller arasında Kolb, Gregorc ve Felder-Silverman yaklaşımları öne çıkmaktadır. Kolb, öğrenmeyi bilginin deneyime dönüştürüldüğü döngüsel bir süreç olarak tanımlarken; somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıdan oluşan dört aşamalı bir yapı önermektedir (Çelik, 2022; Kolb ve Kolb, 2005). Gregorc ise Kolb'un döngüsel yaklaşımına benzer şekilde bilgiyi alma ve düzenleme yeteneklerine odaklanır ancak odağını "algılama" ve "düzenleme" boyutlarına çeker. Gregorc'a göre kişiler bilgiyi somut veya soyut algılama, verileri ise ardışık veya random (rastgele) düzenleme eğilimindedir (Kurt ve diğerleri, 2014). Bu yönüyle Gregorc, öğrenme stilini zihinsel bir organizasyon biçimi olarak tanımlarken; Felder ve Silverman (1994) daha çok bilginin hangi duyuşsal kanallardan (görsel-işitsel) ve hangi yöntemle (aktif-yansıtıcı, sıralı-bütünsel) alındığına dair kutupsal bir indeks sunar (akt.

Güneş ve Erkan, 2017). Bu üç model arasındaki temel benzerlik, bilginin "sıralı/ardışık" veya "bütünsel/rastgele" işlenmesine verilen önemdir. Ancak Felder ve Silverman, öğrencinin bilgiyi dışsal (hissederek) veya içsel (sezgisel) kaynaklardan alma eğilimini sorgulayarak modele daha psikolojik bir derinlik katmaktadır (Şimşek, 2007).

Süreç odaklı modellerden farklı olarak Dunn ve Dunn yaklaşımı, öğrenme ortamının fizyolojik ve çevresel uyarıcılarla olan ilişkisini ön planda tutmaktadır (Güneş ve Erkan, 2017). Bilasa'nın (2012) vurguladığı gibi bu model, öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiğinin belirlenmesi ve öğretimin bu bireysel tercihlerle uyumlu hale getirilmesi gerektiğini savunur. Dunn ve Dunn modeli, öğrenme sürecini bilişsel bir boyuta indirgeyen Gregorc veya Kolb gibi yaklaşımlardan farklı olarak; öğrenmeyi çevresel, duyuşsal, sosyal ve fizyolojik gibi beş temel bileşenin etkileşimi üzerinden açıklar (Çelik, 2022). Kolb ve Gregorc daha çok "zihinsel işleme" süreçleriyle ilgilenirken, Dunn ve Dunn öğrenme eyleminin gerçekleştiği "fiziksel ve sosyal atmosferin" öğrenme üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, incelenen tüm modeller öğrenmenin bireyselliği konusunda birleşmekle birlikte; bir kısmı zihinsel süreçlere (Gregorc, Kolb), bir kısmı duyuşsal tercihlere (Felder-Silverman), bir kısmı ise çevresel koşullara (Dunn ve Dunn) odaklanarak öğrenme stillerinin çok boyutlu yapısını tamamlamaktadır.

Eğitim süreçlerinde verimliliğin sağlanması, öğrenme stilleri ile mizaç özellikleri arasında dinamik bir dengenin kurulmasına bağlıdır. Herhangi bir eğitsel etkinliğin tek bir mizaç tipine veya öğrenme stiline odaklanması, öğrenenlerin bir kısmının sürecin dışında kalmasına neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinde kapsayıcı bir denge kurmaları stratejik bir öneme sahiptir. Dengenin gözetildiği sınıflarda, tüm çocukların tercih ve eğilimlerine hitap eden bir eğitim ortamı sunulur; bu durum ise çocukların rahatlık seviyesini, öğrenme motivasyonunu ve akademik başarısını doğrudan artırır (Tripp ve Moore, 2007). Farklı öğrenme stilleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin anlaşılması, öğretim programlarının etkinliğini sağladığı gibi eğitim süreçlerinin kişiselleştirilmesine ve çocuk potansiyelinin en üst düzeye çıkarılmasına olanak tanır (Doğan, 2024).

Literatürdeki mevcut veriler incelendiğinde, mizacın öğrenme özellikleri üzerindeki etkisine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu; ayrıca öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun yetişkin veya ergen örneklemeleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Cevher ve Yıldırım, 2020; Gözün Kahraman ve diğerleri, 2023). Bu durum, mizaç özelliklerinin en belirgin şekilde gözlemlendiği okul öncesi dönemde, mizaç ve öğrenme stili

ilişkinin doğrudan inceleyen araştırmaların alanyazındaki eksikliğine işaret etmektedir. Söz konusu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarını merkezine alarak bu iki yapı arasındaki ilişkiyi ampirik verilerle incelemesi bakımından özgün bir değer taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırma, hem kuramsal bir boşluğu doldurmayı hem de erken çocukluk döneminde mizaç temelli bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerinin geliştirilmesine bilimsel bir temel sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: “Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasında ilişki var mıdır?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi çözümlenmeyi odağına almaktadır. Araştırma kapsamında, hedef gruptaki çocukların mizaç özelliklerinin ve öğrenme tercihlerinin saptanması; elde edilen veriler ışığında bu iki temel unsurun birbiriyle olan etkileşiminin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın temel hedefine ulaşmak amacıyla alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

Alt Problem 1: Çocukların mizaç özellikleri; cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi devam süresi, anne-baba öğrenim düzeyi, annenin çalışma hayatındaki yeri ve algılanan sosyoekonomik düzey gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 2: Çocukların öğrenme stilleri; cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi devam süresi, anne-baba öğrenim düzeyi, annenin çalışma hayatındaki yeri ve algılanan sosyoekonomik düzey gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 3: Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi çözümlenmek, eğitim sürecinin etkinliğini artırmak adına kritik bir öneme sahiptir. Çocukların öğrenme stilleri, kişilik özellikleriyle yakından ilişkilidir ve bu durum bireysel ihtiyaçların gözetilmesini zorunlu kılar. Mizaç ve öğrenme tercihleri arasındaki bu bağı dikkate almak, eğitim programlarını daha verimli hale getirir. Öğrenme stillerine uygun yöntemlerin kullanılması ise çocukların motivasyonunu artırarak etkinliklere olan ilgilerini pekiştirir

(Doğan, 2024). Öğrenme tarzına uygun stratejiler geliştirmek, öğretmenlerin her çocuk için özgün etkinlikler planlamasına olanak tanır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme stillerine dair farkındalık kazanmaları, tüm öğrencilere hitap eden dengeli bir sınıf ortamı oluşturulması açısından temel bir gerekliliktir (Alan, 2017). Çocuk mizacının eğitimsel etkileri, literatürde genellikle "Uyumluluk Derecesi Teorisi" ile açıklanmaktadır. Bu teori, okulun çevresel koşulları ile çocuğun mizacı arasındaki uyumu vurgular. Söz konusu uyum sağlandığında; gelişim süreçleri olumlu yönde ilerler, dengeli bir öğrenme atmosferi oluşur ve nitelikli eğitimsel sonuçlar elde edilir. Kısacası çocukların mizaç farklılıkları ve öğrenme düzeyleri, uyum becerilerini ve akademik başarılarını doğrudan etkiler (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021). Erken çocukluk döneminde eğitimcilerin mizacı tanıması; öğrenme stillerini doğru belirlemelerine, çocukların beklentilerini karşılamalarına ve ailelerle güçlü bir iletişim kurmalarına zemin hazırlar (Adak Özdemir ve Budak, 2019). Literatür incelendiğinde çocuk mizacının; akran etkileşimleri (Acar ve diğerleri, 2015), sosyal konumlar (Arı Arat ve Özdemir Beceren, 2021), akademik benlik saygısı (Demir ve Çelebi Öncü, 2022), ve anne-çocuk iletişimi (Gözün Kahraman ve diğerleri, 2023) gibi pek çok farklı değişkenle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca mizacın sosyal yeterlilik (Pekdoğan ve Kaynak, 2016), sosyal beceri (Kılıç ve Güngör Aytar, 2017), empati becerileri ve duygusal uyum (Özdemir Beceren & Adak Özdemir, 2019), oyun davranışları (Köycekaş, 2019) ve duygu düzenleme (Gökşen, 2019) üzerindeki etkileri de geniş yer bulmuştur. Buna karşılık Gözün Kahraman ve diğerleri (2023), çocuk mizacının doğrudan öğrenme özellikleriyle olan bağını inceleyen araştırmalara duyulan gereksinimi açıkça ifade etmişlerdir.

Öğrenme stilleri odaklı bakıldığında ise çalışmaların; cinsiyet (Güneş & Erkan, 2017), çalışma belleği (Türkoğlu, 2019), sosyal yetkinlik ve sosyal beceriler (Eğin Işık, 2019), bilimsel süreç becerileri (Sezer ve Aksüt Arslan, 2023) ile yaratıcılık (Çelik, 2022) gibi konularla sınırlı kaldığı söylenebilir. Cevher ve Yıldırım (2020) ise bu noktada kritik bir tespitte bulunarak; öğrenme stili araştırmalarında okul öncesi dönem örnekleminin yeterince yer almamasının alandaki en büyük eksikliklerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu eksiklik, öğrenme stilinin temellerinin atıldığı bu kritik yaş grubunda boşluğa neden olmaktadır.

Mevcut çalışmalar mizaç ve öğrenme stillerini genellikle farklı disiplinlerle ilişkilendirmiş, ancak okul öncesi dönemde bu iki temel yapı arasındaki ilişkiyi doğrudan ele almamıştır. Bu araştırma, belirtilen boşluğu doldurarak erken çocuklukta bireysel farklılıkların tanınmasına ve eğitim uygulamalarının bu temelde geliştirilmesine özgün bir

katkı sunmayı amaçlamaktadır. 5-6 yaş grubunu merkeze alan bu yaklaşım, eğitim süreçlerinin mizaç ve öğrenme stillerine duyarlı biçimde tasarlanması noktasında bütüncül bir bakış açısı sunacaktır.

1.4. Sayıtlar

Çalışmanın yürütülmesinde esas alınan temel varsayımlar aşağıda sunulan kapsam dahilinde ele alınmıştır:

1. Araştırma kapsamında veri toplama araçlarını dolduran ebeveyn ve öğretmenlerin, ölçek maddelerini doğru biçimde anlayıp, objektif olarak değerlendirebilecek yeterliliğe sahip oldukları varsayılmaktadır.

2. Araştırma grubunu oluşturan ebeveyn ve eğitimcilerin, veri toplama araçlarında yer alan maddelere gerçek durumu yansıtan yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, ölçülmek istenen özellikleri belirlemede yeterli geçerlik ve güvenilirlik düzeyine sahip olduğu varsayılmaktadır.

4. Araştırma kapsamında belirlenen örneklemin, araştırma evrenin genel özelliklerini temsil edecek yeterliliğe sahip olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2024-2025 eğitim öğretim yılıyla,
2. Konya ili Selçuklu ilçesinde MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığındaki çocuklarla,
3. Çocuklar için Mizaç Ölçeğiyle,
4. 5-6 Yaş Çocuklar için Öğrenme Stilleri Ölçeğiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mizaç: Biyolojik temeli olduğu varsayılan ve bireyin çeşitli durumlardaki duygusal, davranışsal tepkilerini belirleyen bireysel özellikleri olarak ifade edilebilir (Özkan, 2023).

Öğrenme Stili: Aynı öğretim yöntemini bazıları için etkili, bazıları için ise etkisiz kılan, biyolojik ve gelişimsel olarak belirlenmiş bir dizi kişisel özelliktir (Dunn ve diğerleri, 2002).



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Mizaç

Mizaç kavramı, her insanın duygusal dışavurum düzeyini, dikkat kapasitesini ve davranışlarını düzenleme şeklini belirleyen, kişiye özel temel farklılıkların bütünüdür (Zembat ve diğerleri, 2018; Yoleri ve diğerleri, 2017). Rothbart (2007) mizacı yeni doğan döneminden itibaren gözlemlenebilen ve kişilik gelişimine katkıda bulunan biyolojik kökenli bireysel ayrışmalar şeklinde tanımlamaktadır (akt. Çelen, 2022). Söz konusu biyolojik temelli bu yapısal özellikler, bireyin dış dünya ile kurduğu etkileşimin zeminini oluşturmaktadır. Bu yönüyle mizaç, çocuğun kendine özgü davranış biçimini belirleyerek bireyselliğine dair önemli ipuçları sunar (Özdemir Beceren ve Adak Özdemir, 2019).

Benzer bir perspektifle Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid (2000) mizacı bilişsel, davranışsal ve duygusal öz düzenleme süreçlerindeki farklılıkların kaynağı olan ve bireye özgü duygusal tepkisellik düzeyini yansıtan bir yapı olarak değerlendirmiştir (akt. Çelen, 2022). Kavramın genetik temellerine vurgu yapan Kangan (2018) ise mizacı kökenleri genetik faktörlere dayanan, yaşamın ilk evrelerinde kendini gösteren ve zaman/mekân değişkenlerine karşın görece bir kararlılık sergileyen bireysel ayrışmalar bütünü olarak ele almıştır (akt. Teke, 2023). Bu yapısal kararlılığa dikkat çeken Selçuk ve Yılmaz (2018), mizacı doğuştan gelen ve yaşam boyu değişmeyen bireyin kendisine özgü algısını, motivasyonunu, ihtiyaçlarını ve en temel psikolojik arayışlarını belirleyen yapısal bir çekirdek olarak tanımlamıştır.

Mizacın bu erken dönemdeki görünürlüğü, ampirik çalışmalarla da desteklenmektedir. Nitekim çocukların mizaç özelliklerinin araştırılması alanında bir ilk olarak kabul edilen New York Boylamsal Çalışmasını gerçekleştiren Thomas ve Chess'e göre mizaç, özellikle bebeklik evresinde yoğun olarak gözlemlenebilmektedir. Bu durumun temel nedeni ise bebeklik döneminin, insanın çevresel uyaranlara veya değişkenlere en az maruz kaldığı ve dolayısıyla mizaç özelliklerinin en saf haliyle izlenebildiği dönem olmasıdır (Kodak ve Güzel, 2024).

2.2. Mizaç Teorisyenleri

2.2.1. Chess ve Thomas

Thomas ve Chess tarafından yürütülen boylamsal çalışma, mizaç özelliklerinin yaşamın en erken evrelerinde dahi tespit edilebildiğini kanıtlayan öncü bir araştırma niteliğindedir. Bebeklerin sergilediği ayırt edici bireysel farklılıkları gözlemleyen araştırmacılar, elde ettikleri veriler ışığında dokuz temel mizaç boyutu tanımlamışlardır (Zentner ve Bates, 2008). Literatüre kazandırılan bu boyutlar; biyolojik işlevlerin ritmikliği, aktivite düzeyi, yeni uyaranlara yönelik yaklaşma veya kaçınma eğilimi, uyum sağlama yeteneği, duyuşal eşik, baskın duygu durumu, duygusal tepkilerin yoğunluğu ile dikkat dağıtıcı unsurlara karşı direnç ve sebat/dikkat süresinden oluşmaktadır (Gözün Kahraman ve Gökşen, 2021).

Yakınlaşma/çekingenlik (approach or withdrawal): Çocuğun karşılaştığı yeni uyaranlara yönelik sergilediği ilk tepkiyi temsil etmektedir. Bu doğrultuda, yeni durumlara veya kişilere karşı olumlu bir merakla yönelen çocuklar girişken olarak nitelendirilirken; yeni deneyimlere karşı mesafeli duran, kaygı duyan veya reddetme eğilimi gösteren çocuklar çekingen olarak sınıflandırılmaktadır (Kristal, 2005).

Ritmiklik/ biyolojik düzenlilik (rhythmicity): Çocuğun beslenme rutinleri, uyku-uyanıklık döngüleri ve boşaltım alışkanlıkları gibi biyolojik işlevlerinin zaman içerisindeki tutarlılığını ve öngörülebilirliğini ifade etmektedir (Yoleri, 2014). Bu bağlamda, biyolojik ritmi yüksek olan çocukların günlük faaliyetlerinin belirli bir düzen çerçevesinde ilerlemesi, ebeveyn veya bakım verenlerin çocukların ihtiyaç duyacağı zaman dilimlerini önceden tahmin etmesine olanak tanır (Neuharth-Pritchett ve Ma, 2006).

Aktivite düzeyi (activity level): Çocuğun gün boyu sergilediği genel motor hareketliliğin yoğunluğunu temsil etmektedir. Bu kavram teknik olarak, çocuğun gün içerisindeki hareketli olduğu sürelerin, durağan kaldığı zaman dilimlerine olan oranı şeklinde formüle edilmektedir (Demir & Çelebi Öncü, 2022).

Uyarılma eşığı (threshold of responsiveness): Çocukta herhangi bir tepkinin tetiklenmesi için gereken uyaran yoğunluğunu ifade eder (Thomas ve Chess, 1977, akt. Eren, 2022).

Tepkilerin yoğunluğu (intensity of reaction): Çocuk hangi ruh halinde olursa olsun kendini ifade ettiği tepkinin yoğunluğunu tanımlamaktadır. Tepkileri aşırı yoğun olan

çocuklar genelde tüm duygularını yoğun hisseder ve etrafına gösterir. Tepkileri düşük olan çocuklar ise sakin olarak ifade edilmektedir (Kristal, 2005).

Uyumluluk (adaptability): Çocuğun çevresindeki değişikliklere ilk tepkisi ne olursa olsun duruma uyum sağlama düzeyidir. Bu doğrultuda, yüksek uyum becerisine sahip çocuklar değişim süreçlerine hızla entegre olabilirken; uyum düzeyi düşük olan çocuklar yeni koşullara adaptasyon noktasında direnç sergileyerek uyumlanma güçlüğü yaşayabilmektedir (Thomas ve Chess, 1977, akt. Bellibaş ve diğerleri, 2005).

Dikkat süresi ve devamlılık/ sebat etme (attention span and persistence): Çocuğun belli bir alanda meşgul olduğu zamanın uzunluğu, seçici olarak o iş üzerine dikkatinin dağılımı. Devamlılık için dikkatini dağıtıcı öğelere karşın yaptığı işi sürdürme yetisi değerlendirilmektedir (Thomas ve Chess, 1977, akt. Eren, 2022).

Dikkat dağınıklığı (distractibility): Çocuğun belirli bir faaliyete ayırdığı zamanın uzunluğunu ve odağını seçici bir biçimde o iş üzerinde tutma kapasitesini temsil etmektedir. Bu bağlamda, dışsal uyaranların yarattığı dikkat dağınıcı unsurlara rağmen, bireyin başladığı bir görevi sürdürme ve tamamlamaya yönelik sergilediği bilişsel direnç düzeyi değerlendirilmektedir (Thomas ve Chess, 1977, akt. Eren, 2022).

Duyguların niteliği (quality of mood): Çocuğun genel duygu durumunu ifade eder. Neşeli ve arkadaşça davranışlara karşılık ağlamaklı ve düşmanca tepki vermenin aksine sakin tepki verebilmektir (Thomas ve Chess, 1981, akt. Ebil, 2022).

Thomas ve Chess bu dokuz mizaç alt grubunun çeşitli kombinasyonları olduğunu ancak bunlardan üç çeşit temel mizaç türünün öne çıktığını ifade etmişlerdir. Birinci tür “kolay mizaçlı” gruptur ve bu gruptaki çocuklar olumlu duygu durumlarına sahiptir, değişikliklere hızlı bir şekilde uyum sağlayabilirler, yeniliklere açıktır ve tepkileri yumuşaktır. İkinci türdeki çocukları “zor mizaçlı” olarak tanımlarlar. Bu çocuklar yeni durumlar karşısında rahatsızlık duyar, çabuk sinirlenen yapıya sahiptir. “Yavaş ısınan” şeklinde ifade edilen üçüncü gruptaki çocuklar ise yeni durumlara yavaş alışır, tepki yoğunlukları düşüktür (Çetinkaya ve Özyürek, 2023).

Sosyal çevrenin mizaç gelişimi üzerindeki kritik rolüne dikkat çeken Thomas ve Chess, literatüre "Uyum İyiliği" kuramını kazandırmışlardır. Bu kuramsal çerçeve; sağlıklı bir duygusal ve sosyal gelişim sürecinin, ancak çocuğun doğuştan getirdiği mizaç yapısı ile

bakım veren yetişkinlerin bu özelliklere verdiği tepkiler arasındaki dengeli bir uyumla mümkün olabileceğini savunmaktadır. Sosyal bir varlık olan insanın yaşamın ilk yıllarında aile içindeki ve dışındaki çevreye verdiği bilişsel, davranışsal ve duygulanım tepkileri çocuğun kendi mizacına özgü tepkilerdir ve bazı mizaç özellikleri bu etkileşim sırasında pekişebilir ya da kısmen değişebilir. Özellikle çocuğun anne ile etkileşimi sonucu zor mizaca sahip bir çocuk çevreye uyum sağlayabilen bir yetişkine dönüşebilirken; uyumlu ve kolay arkadaş edinebilen bir çocuk sürekli çatışma yaşayan bir birey olabilir (Séguin ve MacDonald, 2016).

2.2.2. Rothbart ve Bates

Mizacı; genetik altyapı, somut yaşam deneyimleri, olgunlaşma süreçleri ve nöral sistemin dinamik bir etkileşimi olarak gören Rothbart; merkeze duygu ve duygu düzenleme mekanizmalarını yerleştirdiği kapsamlı bir kuramsal yaklaşım geliştirmiştir (Rothbart, 2011, akt. Çelen, 2022). Söz konusu kuramsal çerçevede mizaç; uyarının şiddeti, uyarılma sonrası toparlanma hızı, öz düzenleme kapasitesi ve gayretli kontrol gibi mekanizmalar üzerinden analiz edilen; bireyin duygusal, motor ve bilişsel dikkat tepkilerinde sergilediği özgün farklılıklar bütünü olarak nitelendirilmektedir. Rothbart tarafından geliştirilen bu model, başlangıçta yaşamın ilk yılındaki mizaç özelliklerini betimlemek amacıyla tasarlanmış olsa da zaman içerisinde hem metodolojik hem de kapsam bağlamında genişletilerek farklı gelişim dönemlerini de içeren kapsayıcı bir boyuta evrilmiştir (Kılıç ve Güngör Aytar, 2017).

Rothbart'ın kuramsal modelinde mizaç yapısı, hiyerarşik bir düzen içerisinde 15 alt özelliği kapsayan üç ana faktör altında kategorize edilmektedir (Demir & Çelebi Öncü, 2022).

Gayretli kontrol: Düşük yoğunluktaki uyaranlardan keyif alma (düşük eşikli zevk), tepkisel davranışları inhibe etme (engelleme denetimi), algısal hassasiyet ve odaklanmış dikkat kapasitesi gibi öz düzenleme süreçlerini temsil eder.

Olumsuz duygulanım: Hayal kırıklığı, öfke, rahatsızlık, korku ve melankoli gibi duygusal durumları deneyimleme sıklığının yanı sıra, uyarılma sonrası sakinleşme yeteneğindeki güçlükleri kapsamaktadır.

Dışadönüklük: Genel motor aktivite düzeyi, dürtüsellik, sosyal yakınlaşma ve pozitif katılım gibi özellikleri içeren bu boyut; aynı zamanda yüksek yoğunluklu uyaranlardan haz alma, neşe/kahkaha sergileme ve düşük düzeyde utangaçlık gibi karakteristiklerle ilişkilidir.

Tablo 2.1. Rothbart'ın mizaç sınıflaması

Gayretli Kontrol	Düşük Yoğunluklu Uyarılarla Memnuniyet	Görev ve faaliyetlere yönelik dikkatini odaklayabilme ve sürdürebilme eğilimidir.
	Gülümseme/Kahkahayı Engelleme Denetimi	Yeni ya da belirsizlik durumlarına yönelik uygun olmayan tepkileri bastırabilme ve planlayabilme kapasitesidir.
	Algısal Hassasiyet	Çevredeki düşük ya da hafif yoğunluklu uyarıları algılayabilme derecesidir.
	Dikkat	Düşük düzeyli uyarının derecesi, yoğunluğu, karmaşıklık durumu, uyumsuzluğu ve yeniliğini kapsayan uyarı ya da faaliyetlerden hissedilen eğlence ve zevkin derecesidir.
Olumsuz Duygulanım	Kızgınlık/Hayal Kırıklığı	Gerçekleştirilen bir etkinliğin bölünmesi ya da hedeflerinin engellenmesi karşısındaki olumsuz duygunun derecesidir.
	Rahatsızlık	Hareket, ışık, ses ya da dokunmanın derecesi, yoğunluğu ya da karmaşıklığı olmak üzere uyarıların duygusal kalite düzeyi, konusundaki olumsuz duygulanımdır.
	Azalan Tepki/Sakinleşme	Yüksek düzeyde heyecan, sıkıntı ya da genel uyarılma durumunun yatıştırılma derecesidir.
	Korku	Beklenmekte olan sıkıntılara ve potansiyel tehlike içeren durumlara dayanan kaygı, huzursuzluk ya da gerilim içeren duyguların derecesidir.
	Mutsuzluk	Hayal kırıklığı, kayıp ve yaşanan bir acının neticesinde ortaya çıkan kötü ruhsal durum, enerji kaybı ve olumsuz duygulardır.
Dışa Dönüklük	Aktivite Düzeyi	Aktivite düzeyi, etkinliğin oranı ve yaygınlığını içeren motor etkinlik düzeyini içermektedir.
	+ Utangaçlık	Bilhassa sosyal ortamlarda yeni ve belirsiz koşullara yönelik tereddüt ve çekingenlik içeren yaklaşımdır.
	Yüksek Yoğunluklu Uyarılarla Memnuniyet	Uyarının derecesi, yoğunluğu, yeniliği, karmaşıklık derecesi, yeniliği ve uyumsuzluğunu kapsayan koşullara dayalı olarak hissedilen mutluluk ve zevkin derecesidir.
	Dürtüsellik	Geri bildirim verme hızıdır.
	Gülümseme ve Kahkaha	Uyarının derecesi, yoğunluğu, karmaşıklık derecesi ve uyumsuzluğundaki değişimlere yönelik gösterilen olumlu duygusal tepkinin derecesidir.
	Yakınlaşma/Olumlu Katılım	Mutlu olabileceği aktivitelere yönelik olumlu katılımın ve heyecanın derecesidir.

Kaynak: (Demir ve Çelebi Öncü, 2020)

Bates, literatürde "zor" olarak kategorize edilen çocukların bu niteliği gerçekten taşıyıp taşımadığını sorgulayarak; söz konusu tanımlamanın, büyük ölçüde ebeveynlerin öznel algıları ve çocuk yetiştirme süreçlerindeki kişisel zorlanma eşikleri ile ilişkili olabileceğini ileri sürmüştür. Araştırmacı ayrıca, mizaç özelliklerinin sınıflandırılmasında ve yordanmasında, ebeveyn beklentileri ile çocuğun mizaç yapısı arasındaki uyumsuzluğun belirleyici bir rol oynadığını savunmaktadır. Bates'in bu yaklaşımı, mizaç ile çevresel beklentiler arasındaki dengeyi temel alan "Uyum İyiliği" kuramıyla paralellik gösteren tamamlayıcı bir perspektif olarak değerlendirilebilir (Rothbart, 2007).

2.2.3. Buss ve Plomin

Buss ve Plomin (2014), çocukluk dönemindeki mizaç özelliklerini yetişkinlikteki kişilik yapısının temel öncülü olarak değerlendirmiş; Thomas ve Chess'in klasik modelini revize ederek kendi kuramsal yaklaşımlarını geliştirmişlerdir. Bu modelin temelini oluşturan duygusallık, aktivite ve sosyallik boyutları; tamamen değişmez yapılar olmamakla birlikte, çocukluk evresi boyunca makul bir istikrar sergilemektedir. Araştırmacılar, mizaç özelliklerinin çevresel etkileşimlere açık ve duyarlı olduğunu kabul etmekle beraber, bu köklü yapıların temelden dönüştürülmesinin oldukça güç olduğunu vurgulamaktadırlar. Hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanabilen mizaç modelinde duygusallık, aktivite ve sosyallik olmak üzere üç boyut üzerinde durmuşlardır. Söz konusu boyutlar kapsamında duygusallık; bireyin deneyimlediği uyarılma ve duygusal dışavurumun şiddetini, aktivite; motor hareketliliğin temelini oluşturan genel enerji kapasitesini, sosyallik ise; bireyin çevresiyle kurduğu kişilerarası etkileşim ve yakınlık kurma yönelimini temsil etmektedir (Özkan, 2023).

2.2.4. Cloninger

Cloninger tarafından öne sürülen modelde kişilik; mizaç ve karakter yapılarındaki normal ile patolojik varyasyonların çok boyutlu bir analizi ekseninde temellendirilmiştir. Bu kuramsal yaklaşım, beyindeki özgül sinirsel ileticilerin, bireyin çevresel uyaranlara verdiği tepkisel eğilimlerin birincil belirleyicisi olduğu varsayımına dayanmaktadır. Söz konusu model çerçevesinde mizaç; yenilik arayışı, zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı ve sebatkârlık olmak üzere dört temel boyutta kategorize edilmiştir (Köse ve diğerleri, 2004). Cloninger, bu mizaç bileşenlerinin genetik olarak birbirinden bağımsız olduğunu ve kişide farklı kombinasyonlar halinde bir araya gelerek özgün kişilik örüntülerini oluşturduğunu savunmaktadır (Cloninger ve Svrakic, 2000, akt. Şengüllendi ve Yılmaz, 2024).

2.2.5. Goldsmith ve Campos

Goldsmith ve Campos, mizacı; bireylerin diğer insanların duygusal dışavurumlarını fark etme, çözümlenme ve anlamlandırma süreçlerinde sergiledikleri kişisel farklılıklar olarak tanımlamışlardır (Küçüköner, 2022). Araştırmacılar; öfke, keder, korku, haz, ilgi ve şaşkınlık gibi temel duyguların mizaç yapısının çekirdeğini oluşturduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre, her çocuğun özgün bir mizaç profiline sahip olması, söz konusu temel duyguları deneyimleme sıklıkları ve bunları ifade etme biçimlerindeki varyasyonlardan ileri gelmektedir (Erduran, 2022). Duyguların mizacın ayrılmaz bir bileşeni olarak kabul edildiği bu modelde, duygu düzenleme mekanizmaları da merkezi bir öneme sahiptir. Kuramsal temellerini erken çocukluk dönemi üzerine inşa eden Goldsmith ve Campos; bu evrenin yetişkinliğe oranla sosyal yönlendirmelere daha kapalı olmasını, davranışların bilişsel süreçlerle daha az filtrelenmesini ve geri bildirimlerin daha saf bir biçimde gözlemlenebilmesini bu tercihlerin temel gerekçesi olarak sunmaktadır (Demir ve Çelebi Öncü, 2022).

2.2.6. Kagan

Kagan ve meslektaşları tarafından geliştirilen mizaç yaklaşımı, özellikle "davranışsal ketlenme" olgusuna odaklanmasıyla literatürdeki diğer kuramlardan belirgin bir biçimde ayrılmaktadır. Bu kavram; bireyin yabancı şahıslara, nesnelere veya bilinmeyen ortamlara karşı sergilediği ihtiyatlı duruş ve geri çekilme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu eğilimin temelinde, yüksek düzeyde psikofizyolojik duyarlılık ve genetik kökenli biyolojik yatkınlıkların yer aldığı bir mizaç kategorisi olduğu kabul edilmektedir (Zentner ve Shiner, 2012).

Kagan, geliştirdiği bu tipolojide mizacı "ketlenmiş" ve "ketlenmemiş" olmak üzere iki temel sınıfa ayırmıştır. Alan yazında bu ayrım, sıklıkla utangaçlık eğilimi olan ve olmayan bireyler şeklinde de kavramsallaştırılmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Genellikle yedinci ile dokuzuncu aylardan itibaren belirginleşen ketlenme durumu; duygusal sıkıntı veya baskılanmış heyecan belirtilerinin yanı sıra, artan kalp ritmi ve yüksek kortizol salınımı gibi somut fizyolojik bulgularla karakterize edilmektedir. Bebeklik döneminden ilk çocukluk evresine kadar dikkate değer bir istikrar sergileyen bu mizaç özelliklerinin, yaklaşık yedi yaş civarında bazı çocuklarda orta derece grubuna doğru bir esneklik kazanabildiği ve çevresel etkilerle yeniden şekillenebildiği saptanmıştır (Berk, 2013).

2.3. Mizaç İle İlgili Araştırmalar

Yoleri (2014) tarafından yapılan araştırmada, beş ve altı yaş aralığındaki çocukların mizaç özellikleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve davranış sorunlarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçekleri ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet ile çocuk mizaç alt boyutları (yaklaşma/geri çekilme, sebat etme ve ritmiklik) ve davranış sorunları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, çocukların cinsiyetinin mizaç özelliklerinin tepkisellik alt boyutuyla anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, mizaç ölçeğinin tepkisellik alt boyutu ile davranışsal sorunlar ölçeğinin dışsallaştırma sorunları alt boyutu arasında anlamlı bir korelasyon gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, ısrarcılık mizaç boyutu ile benmerkezcilik davranışsal sorun boyutu arasında negatif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Acar ve arkadaşları (2015) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönemde çocukların akranlarıyla etkileşimlerinin bir yordayıcısı olarak mizaçlarını incelemişlerdir. Araştırmada, çocukların mizaçları yaklaşık üç yaşındayken ebeveyn raporlarıyla değerlendirilmiş; akran etkileşimleri ise çocuklar dört yaşındayken okul öncesi eğitim süreci boyunca yapılan gözlemler aracılığıyla ölçülmüştür. Bulgular, dikkat odağının utangaçlık ile çocukların akran etkileşimleri sırasında yaşadıkları iletişim ve çatışma arasındaki ilişkiyi düzenlediğini göstermiştir. Ayrıca, engelleyici kontrol ve dikkat odağının akran çatışmasıyla ters orantılı olduğu, dikkat odağının ise akran etkileşimlerinde sosyallik, iletişim ve iddiacılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pekdoğan ve Kanak (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört ve altı yaş grubu çocukların sosyal yeterlilikleri ile mizaç özelliklerini incelemek, sosyal yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve sosyal yeterlilik alt boyutları ile mizaç alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SCBE-30) ve Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların sosyal yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve sosyal yeterlilik alt boyutları ile mizaç alt boyutları arasında hem pozitif hem de negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir.

Özdemir Beceren ve Adak Özdemir, (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocukların mizaç özellikleri ve empati becerilerinin sosyal duygusal uyumu yordamadaki

rolünü incelemişlerdir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada mizaç özellikleri, empati becerileri ve çocukların sosyal duygusal uyumu arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Mizaç ve empati alt boyutlarının sosyal duygusal uyum alt boyutları olan aile katılımı, sosyal güven, okula hazır olma ve duygusal uyumu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocukların sergilediği fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları ile mizaç yapıları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklem grubu 231 çocuktan oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde; Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Davranış Ölçeği ve Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçları; fiziksel saldırganlık düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiğini, buna karşın kardeş sayısı ve okul öncesi eğitime devam süresinin bu değişken üzerinde belirleyici olmadığını ortaya koymuştur. İlişkisel saldırganlık boyutunda ise yaş ve kardeş sayısının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yarattığı, ancak cinsiyet ve okula devam süresinin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca mizaç boyutları ile saldırganlık türleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde; fiziksel saldırganlığın sebatkarlık düzeyi ile negatif, tepkisel mizaç özelliği ile pozitif yönde korelasyon sergilediği; ilişkisel saldırganlığın ise ritmiklik boyutuyla düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Arabacı ve diğerleri, (2022) okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç yapıları ile baba-çocuk iletişimi arasındaki korelasyonu; cinsiyet, doğum sırası, baba yaşı ve eğitim düzeyi gibi değişkenler ekseninde analiz etmiştir. İlişkisel tarama modelinin benimsendiği çalışmanın örneklemini, 232 çocuk ve babasından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği, Anne Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ve Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların mizaç özellikleri ile baba-çocuk iletişimi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Analizler sonucunda; kız çocuğu olan babaların konuşma ve dinleme becerilerinin erkek çocuk babalarına kıyasla daha yüksek olduğu, doğum sırası ve baba eğitim düzeyinin iletişim üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı, fakat baba yaşının bu süreçte belirleyici bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır.

Kodak ve Güzel (2024) tarafından yapılan derleme çalışmasında, saldırganlık olgusu mizaç, ebeveyn tutumları ve bağlanma faktörleri bağlamında ele alınmıştır. Çalışmada, bağlanma stillerinin okul öncesi çocukların saldırgan davranışlarını anlamada üzerinde

durulması gereken temel bir kavram olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, bağlanma stillerinin yalnızca ebeveyn tutumlarıyla değil, aynı zamanda çocuğun mizacıyla da yakından ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, ebeveyn eğitimi ve ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveyn tutumlarını etkileyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır. Eğitim ve sosyoekonomik düzey arttıkça, çocukların saldırgan davranış sergileme olasılığının azaldığı belirtilmiştir.

Walker ve diğerleri, (2001) gerçekleştirdikleri araştırma ile okul öncesi dönemdeki çocuklarda cinsiyet, sosyal statü ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sosyometrik görüşmelerin yapıldığı ve öğretmenlerin çocukların mizaç özelliklerini derecelendirdiği çalışmada, reddedilen çocukların popüler akranlarına kıyasla daha yüksek aktivite düzeyine, daha fazla dikkat dağınıklığına ve daha düşük ısrarcılık düzeyine sahip oldukları, dolayısıyla daha zor bir mizaç sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca hem reddedilen hem de ihmal edilen çocukların, popüler çocuklara göre daha düşük uyum becerilerine ve daha olumsuz bir ruh haline sahip oldukları saptanmıştır. Cinsiyet açısından ise erkeklerin, kızlara göre daha aktif, dikkati daha kolay dağılan ve daha az ısrarcı oldukları bulunmuştur.

Coplan ve diğerleri, (2003) yaptıkları çalışmada çocuk mizacının ebeveynliğin günlük zorlukları ve okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal uyumu arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Katılımcıların 122 okul öncesi çocuktan oluştuğu çalışmada ebeveynler çocuklarının mizaç özellikleri ve ebeveynliğin günlük sıkıntılarına ilişkin ölçümleri tamamlarken; çocukların okul öncesi sosyal uyum düzeyleri öğretmen değerlendirmeleri ve davranışsal gözlemler aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırma sonucu ebeveynliğin günlük zorluklarının, çocuk mizaç özelliklerinin etkisinin ötesinde, çocukların dışsallaştırma sorunlarını yordadığını göstermiştir. Ayrıca, çocuk mizacının, sosyal uyumun yordanmasında ebeveynlik zorluklarıyla etkileşim içinde olduğu belirlenmiştir.

Prior ve arkadaşlarının (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada, çocuklarda dil gelişimi ile mizaç arasındaki ilişkiler incelenmiş; ayrıca çocukların davranışsal uyumları ve annelerin psikososyal özellikleri değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, gruplar arasında mizaçsal utangaçlık ve sosyallik açısından anlamlı bir fark bulunmadığını, ancak dil bozukluğu olan çocukların ısrarcılık/öz düzenleme ve genel mizaç zorluğu boyutlarında daha olumsuz eğilimler sergilediklerini göstermiştir. Bununla birlikte, davranışsal sorunların dil bozukluğu grubunda daha yüksek olduğu, ancak her iki grupta da mizaç ile anlamlı bir ilişki göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, dil bozukluğu grubundaki annelerin eğitim düzeyi ile

çocukların okuma ve kelime bilgisi becerilerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Magdalena, (2015) çocukların mizacı ile akran etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkiyi göstermeyi amaçlamaktadır. Araştırmada Çocuk Davranış Anketi ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, mizaç faktörleri ile çocukların oyun davranışları arasında anlamlı ancak düşük düzeyli ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Aşırı hareketlilik/dışadönüklük; olumsuz etkilerle negatif, çaba gerektiren kontrol ile pozitif yönde ilişkilidir. Olumsuz etkiler ile çaba gerektiren kontrol arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Oyun etkileşimi davranışları, oyun kesintisi ve oyundan kopukluk davranışlarıyla negatif yönde bağlantı göstermektedir. Çaba gerektiren kontrolün, oyun sırasındaki etkileşimli davranışlar ve sosyal yeterlilik açısından belirleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lobounty ve arkadaşlarının (2016) yürüttüğü çalışmada, üç ve dört yaşlarındaki 34 çocuğun mizaç özellikleri ile zihin kuramı ve duygu anlayışı gibi sosyal bilişsel beceriler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada zihin kuramı, inanç-istek muhakeme göreviyle; duygu anlayışı ise duygusal perspektif alma göreviyle ölçülmüş, çocukların mizaç özellikleri ise çevrimiçi ebeveyn raporları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bulgular, zihin kuramı ve duygu anlayışının her ikisinin de yönetici işlevlerle ilişkili olduğunu, ancak farklı sosyal yönelim ve mizaç boyutlarıyla korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur.

Longobardi ve diğerleri, (2017) yürüttükleri kesitsel araştırmada, üç ve beş yaş aralığındaki 168 çocukta (86'sı üç/dört, 82'si dört/beş yaşında) altı farklı mizaç boyutunun (yeniliğe karşı ketlenme, sosyal yönelim, motor aktivite, olumlu duygusallık, olumsuz duygusallık ve dikkat) bilişsel ve duygusal zihin kuramı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Mizaç, ebeveyn bildirim anketiyle; bilişsel zihin kuramı, yanlış inanç göreviyle; duygusal zihin kuramı ise üç düzeyde duygu anlayışını (dışsal, zihinsel ve refleksif) ölçen kapsamlı bir testle değerlendirilmiştir. Ayrıca dil becerileri, alıcı ve ifade edici dili kapsayan bir testle ölçülmüştür. Bulgular, dil becerileri kontrol edildiğinde, yeniliğe karşı ketlenmenin dört-beş yaş grubunda bilişsel zihin kuramı düzeylerini yordadığını; sosyal yönelimin ise her iki yaş grubunda duyguların dışsal yönlerinin daha iyi anlaşılmasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Teglasi ve diğerleri, (2023) yürüttükleri araştırmada, okul öncesi çocuklarda mizaç bileşenleri olan negatif duygusallık, aciliyet ve çaba gerektiren kontrol ile çocuk-öğretmen

ilişkisinin kalitesi (yakınlık ve çatışma) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca çalışma ile çocuk-öğretmen ilişkisinin, mizaç ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları arasındaki düzenleyici etkisi araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çocuk Davranış Anketi ve Çocuk Davranış Kontrol Listesi kullanılmıştır. Bulgular, çocuk-öğretmen yakınlığı düşük olduğunda, çocukların mizaç utangaçlığı ile içselleştirme sorunları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

2.4. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri; bireylerin öğrenme çevresini algılama, bu çevreyle etkileşim kurma ve sürece yönelik tepki verme biçimlerini belirleyen, nispeten istikrarlı bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik göstergelerdir (Felder ve Brent, 2005). Dunn ve meslektaşları öğrenme stilini; her bir öğrencinin yeni ve karmaşık bilgileri edinme, işleme ve zihinde tutma aşamalarında tercih ettiği kendisiyle özdeşleşen özgün yöntemler olarak tanımlamaktadır (Güneş ve Erkan, 2017). Gregorc ise bu kavramı, bireyin potansiyel yeteneklerini yansıtan ayırt edici ve somut davranış kalıpları olarak ifade etmektedir (Alan, 2017). Bilginin alınması ve yapılandırılması safhalarındaki bireysel eğilimlere odaklanan Felder, öğrenme stillerini bilişsel birer tercih mekanizması olarak nitelendirmektedir (Tufan, 2019). Kolb'un perspektifine göre öğrenme stili; genetik altyapı, bireysel yaşam tecrübeleri ve çevresel beklentilerin senteziyle şekillenen bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır (Eğin Işık, 2019). Das'a göre bu kavram, belirli bir öğrenme stratejisini içselleştirme ve uygulamaya yönelik sergilenen yatkınlığı ifade eder. Keefe ise öğrenme stillerini; bireylerin öğrenme ortamını nasıl algıladıklarını, bu ortamla nasıl etkileşimde bulduklarını ve nasıl tepki verdiklerini belirleyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik göstergeler olarak tanımlamaktadır (Uyanık Balat ve diğerleri, 2012). Literatürdeki bu tanımlamalardan anlaşıldığı üzere, öğrenme stilleri araştırmacılar tarafından bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik boyutları kapsayan çok katmanlı bir yapıda ele alınmıştır (Alan, 2017). Mevcut çalışma kapsamında Kolb, Dunn ve Dunn, Gregorc, Felder ve Silverman ile VARK modellerine dair kuramsal açıklamalar sunulmaktadır.

2.4.1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli

Bu model Kolb tarafından Jung, Piaget ve Guilford'un görüşleri dikkate alınarak oluşturulmuştur (Çelik, 2022). Kolb'a göre bilgi edinme süreci, yaşantısal öğrenmenin temelini oluşturan dört farklı öğrenme biçimi üzerine inşa edilmiştir. Bu döngüsel yapının bileşenleri; somut yaşantı (concrete experience), yansıtıcı gözlem (reflective observation),

soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) ve aktif yaşantı (active experimentation) olarak tanımlanmaktadır (Kolb ve Kolb, 2005).

Söz konusu dört öğrenme biçimini temsil eden bilişsel yollar, metodolojik açıdan birbirinden ayrılmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu,1993; Levent Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

- **Somut Yaşantı** süreci hissederek,
- **Yansıtıcı Gözlem** süreci izleyerek,
- **Soyut Kavramsallaştırma** süreci düşünerek,
- **Aktif Yaşantı** süreci ise yaparak öğrenmeyi temel alır.

Kolb, bireysel öğrenme tercihlerinin tek bir boyuta indirgenemeyeceğini, aksine her öğrenme stiline bu dört temel biçimin farklı kombinasyonlarından doğan birer bileşim olduğunu savunmuştur. Bu doğrultuda tanımlanan temel öğrenme stilleri; “Yerleştiren” (Accommodator), “Özümseyen” (Assimilator), “Değiştiren” (Diverger) ve “Ayrıştıran” (Converger) olarak kategorize edilmiştir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Tablo 2.2. Kolb öğrenme stili modeli

Öğrenme Stili	Öğrenme Biçimleri		Öğrenme Yolları	
Ayrıştıran	Aktif yaşantı	Somut Kavramsallaştırma	Yaparak	Düşünerek
Özümseyen	Soyut Kavramsallaştırma	Yansıtıcı Gözlem	Düşünerek	İzleyerek
Değiştiren	Yansıtıcı Gözlem	Somut Yaşantı	İzleyerek	Hissederek
Yerleştiren	Somut Yaşantı	Aktif Yaşantı	Hissederek	Yaparak

Kaynak: (Levent Veznedaroğlu & Özgür, 2005)

Ayrıştıran öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma (düşünerek) ile aktif yaşantı (yaparak) süreçlerinin sentezi neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu stile sahip bireyler, problem çözme, karar verme ve fikirleri mantıksal, sistematik bir biçimde yapılandırma konusunda yetkindir. Genellikle sosyal ya da bireysel etkileşimlerden ziyade teknik konularla ilgilenmeyi tercih ederler (Çelik ve Şahin, 2011).

Özümseyen öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini içermektedir. Bu stile sahip bireylerin en belirgin özelliği, kavramsal modeller geliştirme becerilerinin güçlü olmasıdır. Öğrenme süreçlerinde soyut kavramlar ve fikirler üzerine yoğunlaşmayı tercih ederler (Ağca, 2006).

Değiştiren öğrenme stili, somut yaşantı ile yansıtıcı gözlem boyutlarının kesişiminden beslenmektedir. Bu stili benimseyen bireyler, yüksek düşünsel kapasiteleriyle öne çıkan, olguların taşıdığı değer ve anlamların farkında olan kişilerdir. Mevcut durumları çok boyutlu bir perspektifle değerlendirme ve karmaşık ilişkileri sistematik bir yapıda organize etme yetisine sahiptirler. Öğrenme sürecinde sabırlı, dikkatli ve nesnel yargılarda bulunurlar; ancak genellikle doğrudan eyleme geçmekten kaçınırlar. Duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurarak düşüncelerini biçimlendirirler (Yeşilyurt, 2019).

Yerleştiren öğrenme stili, somut yaşantı ile aktif yaşantı süreçleri temel belirleyici öğrenme biçimi olarak öne çıkmaktadır. Bilgiyi doğrudan deneyimleyerek algılar, edindikleri bilgileri ise aktif katılım yoluyla işlerler. En belirgin özellikleri; uygulamaya dayalı öğrenme, plan yapma ve yeni deneyimlere açık olma eğilimidir. Bu öğrenme stilinde bireyler, fırsatları değerlendirmeye, risk almaya ve harekete geçmeye yatkındırlar. Öğrenme süreçlerinde eylem odaklıdırlar ve deneyimleyerek öğrenmeyi tercih ederler (Kolb, 1984; akt: Beskisiz, 2009).

2.4.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Modeli

Rita Dunn' göre öğrenme stili, her bireyin yeni ve karmaşık bilgileri algılama, bunlara odaklanma, işleme ve hatırlama sürecine başlama biçimini ifade eder (akt. Dunn, 2013). Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin başarısızlıklarının temel nedeni öğretim programları değildir; zira bireyler kendilerine ne öğretilirse öğretilsin, öğrenme kapasitesine sahiptir. Önemli olan, öğrenilecek konuların bireylerin öğrenme stillerine uygun yöntem ve yaklaşımlarla sunulmasıdır (Yeşilyurt, 2019). Bu doğrultuda, Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen model, öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretim süreçlerine uyarlanması konusunda kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Model, öğrenme ortamının fizyolojik etkileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi merkeze alarak bilhassa çocukların sergilediği kinestetik eğilimlerin bu süreçteki rolüne vurgu yapmaktadır (Güneş & Erkan, 2017). Model, öğrencilerin en iyi bireysel yollarla öğrendiğini savunur. Öğrencilerin öğrenme tercihleri belirlendikten sonra öğretim bu tercihlere uygun şekilde planlanmalıdır (Bilasa, 2012). Dunn ve Dunn, öğrenme stiline beş ana uyaran kategorisine dayandığını ve her bir uyarının çeşitli alt unsurlar içerdiğini ileri sürmektedir. Bu beş uyaran ve ilgili unsurlar şu şekilde sınıflandırılmaktadır: Çevresel uyaranlar; ses, ışık, sıcaklık ve fiziksel mekân düzeni; duygusal uyaranlar; motivasyon, sebat, sorumluluk ve yapı ihtiyacı; sosyolojik uyaranlar ise bireysel, ikili, akran gruplarıyla, öğretmenle ya da karma öğrenme tercihlerini, fizyolojik uyaranlar; algısal tercihler, öğrenme sırasında besin alımı, kronolojik enerji örüntüsü ve hareket etme ihtiyacını;

psikolojik işleme ise bireyin küresel ya da analitik düşünme tarzını, beyin yarım küresi baskınlığını ve dürtüsel ya da yansıtıcı öğrenme eğilimlerini kapsamaktadır (Hawk ve Shah, 2007).

Çevresel faktörlerde ses, ısı, ışık ve mobilya/oturma tasarımları gibi dışsal unsurların iyileştirilmesi ve öğrenene uygun düzenlenmesiyle etkili öğrenme ortamının oluşturabileceği savunulmaktadır (Şimşek, 2007). Öğrenme ortamındaki sesin yüksek ya da alçaklığı, ısının az ya da çok oluşu, ışığın açısı ve parlaklığı, eşyaların ve oturma düzeninin koltuk-yatak gibi rahat ya da sandalye-masa gibi daha az konforlu alanlar olması öğrenen üzerinde etkilidir ve bu tercihler kişiden kişiye değişmektedir (Pınarbaşı, 2023). Duygusal uyarıcılarda motivasyon ögesi öğrencinin öğrenmeye yönelik istekliliğini; sebat ögesi ise öğrenme sürecindeki kararlılığını ve dikkatini bir işe odaklayabilme becerisini tanımlar. Sorumluluk ögesi, öğrencinin rehberlik ve denetime ihtiyaç duymadan görevini yerine getirebilmesini ifade ederken; yapı ögesi, öğrencinin yapılandırılmış öğrenme etkinliklerine duyduğu gereksinim ya da bu konudaki tercihini yansıtır (Çelik, 2004). Sosyolojik uyarılar, öğrencilerin hangi sosyal ortamda daha etkili öğrendiklerini ifade eder. Kimi öğrenciler yalnız çalışmayı tercih ederken, bazıları ikili ya da grup çalışmasıyla daha verimli öğrenebilir. Bazı öğrenciler ise ne yapmaları gerektiğini yönlendirecek bir otorite figürüne ihtiyaç duyar (Yeşilyurt, 2019). Fizyolojik uyarılardan algılama, öğrencinin bilgiyi görsel, işitsel ya da dokunsal yollarla işlemeye yönelik eğilimini; yeme-içme, öğrenme sırasında besin tüketimine duyulan gereksinimi ifade eder. Zaman unsuru, öğrencinin günün belirli saatlerinde gösterdiği bilişsel verimlilik düzeyini tanımlarken; hareketlilik, öğrenme sırasında bedensel hareket ihtiyacı ve pozisyon değişikliğine olan eğilimiyle ilişkilidir (Kaleci, 2012). Psikolojik faktörler boyutu; bütünsel-çözümleyici yaklaşım, beyin yarım kürelerinin baskınlığına dayalı düşünce biçimleri ile girişken ve yansıtıcı tutumları kapsayan çok katmanlı bileşenler ekseninde analiz edilmektedir. Bunlar öğrencilerin konuyu bütüncül ya da parçalara ayırarak öğrenmesini, öğrenirken beynin sağ ya da sol küresini kullanmasını ve öğrenme esnasında hızlı ya da yavaş tepki vermesini ifade etmektedir (Pınarbaşı, 2023).

2.4.3. Gregorc'un Öğrenme Öğretme Stili Modeli

Gregorc'un öğrenme stili sınıflaması, araştırmacının "arabuluculuk (mediation) kuramı" olarak adlandırdığı teorik temeller üzerine inşa edilmiştir. Gregorc'a göre bireyler, sahip oldukları arabuluculuk kanalları ve kapasiteleri doğrultusunda birbirlerinden ayrışmakta ve farklı çevresel koşullarda özgün öğrenme karakteristikleri sergilemektedirler. Bu

yaklaşımına göre öğrenme stili, zihinsel işleyiş ve dış dünyayla kurulan etkileşim biçimine dair ipuçları barındıran, bireye özgü ve gözlemlenebilir davranış örüntülerinden meydana gelmektedir (De Bello, 1990). Gregorc'un modeli; bilginin edinilmesi, işlenmesi, muhafazası, kodlanması ve anlamlandırılması süreçlerini temel alan fonksiyonel bir yapı sunar (Çelik, 2022). Gregorc, bireysel öğrenme süreçlerinin ve stil oluşumunun merkezinde algılama yeteneğinin yer aldığını savunmaktadır. Bireyler algılama biçimlerine göre Somut (concrete) ve Soyut (abstract) olarak; verileri organize etme yeteneklerine göre ise Ardışık (sequential) ve Random (random) şeklinde kategorize edilmektedir (Kurt ve diğerleri, 2014). Gregorc; soyut, somut, rastgele ve sıralı eğilimleri belirli kombinasyonlarla bütünleştirmiştir. Bu doğrultuda model; Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random ve Soyut Random olmak üzere toplam dört temel öğrenme stili üzerine kurgulanmıştır (Ekici, 2002). Her ne kadar bireyler bu dört örüntüyü belirli düzeylerde sergileyebilse de çoğu kişinin bir veya iki stile belirgin bir eğilim gösterdiği kabul edilmektedir (De Bello, 1990).

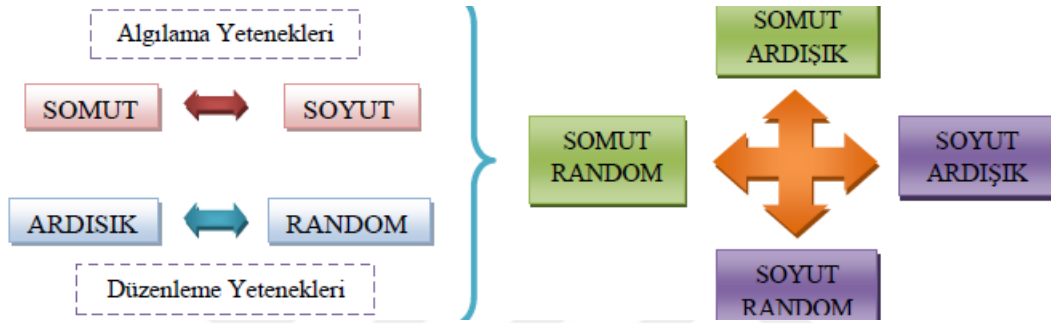
Somut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme deneyimlerinde fiziksel temas ve uygulama odaklı süreçleri incelemektedirler. Bu bağlamda, laboratuvar çalışmaları ve proje tabanlı yöntemler gibi eylemsel tekniklerin kullanımını bu bireyler için oldukça verimlidir. Bilgiyi basitten karmaşığa doğru hiyerarşik bir düzende edinirken, bu süreçte yüksek düzeyde bilişsel çaba sarf ederler. Bu stildeki bireylerin beş duyu organı oldukça gelişmiştir (Çelik, 2004).

Soyut ardışık öğrenme stilini benimseyenler, öğrenilecek konuya dair zihinlerinde şematik bir çerçeve oluşturarak, yeni bilgileri bu yapı içerisine sistemli bir biçimde entegre eder ve bütüncül bir kavrayış hedeflerler. İleri düzey sembolik çözümlene yetenekleri sayesinde, görsel bir simgeyi sözel ifadelerden daha etkili bir biçimde anlamlandırabilirler. Kavramsal derinliğe ve fikrîsel düzene önem veren bu grup, verileri mantıksal bir düzen içerisinde organize eder. Literatür taraması yapmak, kavram üretmek ve teorik etkileşimlerde bulunmak temel tercihleri olup; bilgiyi genellikle uzman otoritesinden veya tecrübeli kaynaklardan edinmeyi yeğlerler (Yeşilyurt, 2019).

Somut random öğrenme stiline sahip bireyler, deneme-yanılma yöntemini ve uyarıcı açısından zengin ortamları tercih ederler. Zihinsel becerilerini kullanabildiklerinde yarışmalarda başarılı olurlar. Dış otoriteye nadiren uyum sağlarlar, değişimin aktif uygulayıcılarıdır. Talimat okumaktan kaçınır, yapılandırılmış düzenlemeleri tercih etmezler. Hızlı düşünür, risk alır ve çok sayıda yaratıcı çözüm üretirler. Bağımsız çalışma,

simülasyon, bilgisayar oyunları ve çoklu ortam uygulamaları bu öğrenenler için uygun öğretim ortamlarıdır (Levent Veznedaroğlu & Özgür, 2005).

Soyut random öğrenme stiline bireyler ise olay ve kavramları doğrusal olmayan, esnek bir biçimde algılama eğilimindedirler ve öğrenme sürecinde katı bir hiyerarşi oluşturulmasını gereksiz bulurlar. Bu nedenle, duyuşal çeşitliliğin yüksek olduğu atmosferlerde daha etkin öğrenme gerçekleştirirler. Duygu ve düşünceleri ifade etme becerileri gelişmiş olan bu grup, kuralcı yaklaşımlardan uzak durarak verileri kendi zihinsel şemalarına göre serbestçe düzenlemeyi tercih eder (De Bello, 1990).



Şekil 1. Gregorc öğrenme stili modeli
(Kaynak: Ekici, 2003)

2.4.4. Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Modeli

Felder ve Silverman'a göre, öğrenme süreci iki temel aşamadan oluşmaktadır: Bilginin alınması ve işlenmesi. Öğrenciler, ilk olarak çevreden gelen uyarıcılara ya da kendi içsel gözlemlerine dayanarak bilgiyi algılar; ardından bu bilgiyi analiz, uygulama, ölçme ve değerlendirme gibi çeşitli bilişsel süreçlerden geçirerek hafızalarına yerleştirirler (Bozkurt ve Orak, 2016). Bu kuramsal çerçevede geliştirilen model, bireylerin öğrenme tercihlerine ilişkin farklı boyutlar sunmaktadır. Bu boyutlar; bilginin algılanma türü ve biçimi (duyuşal–sezgisel, görsel–sözel), bilginin düzenlenme ve işlenme tarzı (tümevarımsal–tümdengelimsel, aktif–yansıtıcı) ve bireyin anlamaya ulaşma hızı (sıralı–bütüncül) şeklinde kategorize edilmektedir (Platsidou ve Metallidou, 2009).

Felder ve Silverman'a göre, öğrenme stiline belirlenmesinde yol gösterici olan 4 soru vardır (Çelik, 2022). Bunlar:

1. Öğrenci bilgiyi dışsal kaynaklardan (duyuşal) mı yoksa içsel kaynaklardan (sezgisel) mi alma eğilimindedir?

2. Dışsal kaynaklardan bilgi alırken hangi araçlar ya da kaynaklar en çok tercih edilir?
(görsel ya da sözel)

3. Öğrenci bilgiyi hangi şekilde işlemeyi seçiyor? (aktif ya da yansıtıcı)

4. Öğrenci bilgiyi bir bütün olarak mı (bütünsel) yoksa adım adım mı (sıralı) anlamlandırıyor?

Duyusal öğrenenler, problemleri geleneksel ve yapılandırılmış yöntemlerle çözmeyi tercih ederler. Ayrıntılara karşı sabırlı olmalarına rağmen, karmaşık yapılardan hoşlanmazlar. Ezberlemeye yatkın ve genellikle dikkatli bireylerdir; ancak öğrenme süreçleri zaman alabilir.

Sezgisel öğrenenler, yeniliklere açık olup ezberden hoşlanmazlar. Ayrıntılar yerine genel kavramlara odaklanmayı tercih eder, karmaşıklığı sorun olarak görmezler. Soyut kavramları hızlı kavrayabilirler; ancak bu hız, zaman zaman dikkatsizlikle sonuçlanabilir (Kayacık, 2013).

Görsel öğrenenler, bilgiyi görsel yollarla daha etkili şekilde öğrenen bireylerdir. Bu öğrenciler, görsel materyaller (şekil, grafik, tablo, harita vb.) kullanıldığında bilgiyi daha kolay kavrar ve uzun süre hatırlayabilirler. Ancak yalnızca sözel olarak anlatılan bilgileri kısa sürede unutma eğilimindedirler.

İşitsel öğrenenler, sözlü açıklamaları görsel sunumlara tercih ederler. Bu bireyler, bilgiyi duyarak daha iyi öğrenirler ve öğrendiklerini başkalarına anlatarak pekiştirdiklerinde öğrenme süreçleri daha etkili hâle gelir (Günaydın, 2011).

Tümevarımsal öğrenenler, öğrenme sürecine ayrıntılardan başlayarak genel ilkelere ulaşırlar. Buna karşılık **tümdengelimsel öğrenenler** önce genel kavramları kavrar, ardından bu bilgileri ayrıntılarla destekleyerek öğrenmelerini derinleştirirler (Yeşilyurt, 2019).

Aktif öğrenenler, özellikle grup çalışmalarında yer alarak bilgiyi deneyimlemeyi, uygulamayı ve elde ettikleri sonuçların işe yararlılığını gözlemlemeyi tercih ederler. Buna karşılık, **yansıtıcı öğrenenler** ise genellikle bireysel çalışmayı, sınıf ortamında not almayı ve öğrenme sürecine başlamadan önce düşünmeyi yeğlerler (Hawk ve Shah, 2007).

Sıralı öğrenenler, bilgiyi ardışık ve birbirine bağlı küçük parçalar hâlinde işlemeyi tercih ederler. Bu bireyler, geneli kavramadan da belirli işlemleri gerçekleştirebilir; ancak öğrenilen

bilgiyi farklı konular ya da disiplinlerle ilişkilendirmekte zorlanabilirler. **Bütünsel öğrenenler** ise bilgiyi daha geniş, bütüncül yapılar hâlinde algılar ve anlamlandırır. Bu nedenle, yeni bilgileri öğrenebilmek için önce bu bilgileri mevcut bilgi birikimleri ve deneyimleriyle ilişkilendirme gereksinimi duyarlar; detaylara hâkim olmadan geneli anlamaya çalışırlar (Keskin Samancı ve Özer Keskin, 2007).

2.4.5. VAK-(R/W) Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri modelleri arasında en yaygın ve genel kabul gören yaklaşımlardan biri, Fleming'in geliştirdiği VAK/VAKT (Visual, Auditory, Kinesthetic-Tactile) modelidir (Hawk ve Shah, 2007). Fleming (1995), öğrenme stillerinin “iyi” ya da “kötü” olarak nitelendirilemeyeceğini; önemli olanın bireyin kendisine en uygun öğrenme biçimini belirleyip bunu etkin şekilde kullanabilmesi olduğunu vurgulamaktadır. David Kolb'un öğrenme stili kuramından esinlenerek geliştirilen bu modelde, öğrenme süreci dört ana kategoriye ayrılmaktadır: görsel, işitsel, dokunsal ve devinimsel (akt. Bozkurt ve Orak, 2016). Ayrıca, bu modelin Gardner'ın çoklu zekâ kuramıyla benzerlik gösterdiği; VARK modelinde yer alan öğrenme tercihlerinin, Gardner'ın kuramında zekâ alanları olarak karşılık bulduğu belirtilmektedir (Yeşilyurt, 2019).

Görseller; resim veya illüstrasyon gibi grafiksel formlarda sunulan verileri çok daha verimli bir şekilde içselleştirmektedir. Bu grup, akademik materyallerde yer alan görsel rehberleri, tasvirleri ve şematik gösterimleri takip etmekten büyük ölçüde keyif almaktadır. Genellikle sessiz ortamlarda bireysel çalışmayı tercih eden bu öğrenci profili, grup çalışmalarının getirdiği etkileşimli ortamlardan her zaman hoşnut olmayabilir. Bilgiyi geri çağırma sürecinde, ilgili kavramları zihinsel düzlemde resmederek görselleştirme tekniğine başvururlar. Görsel öğrencilerin çoğunun sanatsal bir tarafı vardır. Bu öğrenme modelinde, belirli bir durumun yönetim adımlarını içeren bir akış şemasının oluşturulması öğrenme kalitesini arttırabilmektedir (Düzgün, 2018).

İşitseller; sınıf ortamında derslere aktif olarak katılır, diğer öğrencilerle konuları tartışır ve yeni düşüncelerini başkalarına ifade ederler. Sesli materyallerden yararlanır, görselleri ve yaşanan olayları orada bulunmayan bir kişiye anlatmaya çalışırlar. Not alırken, sonradan hatırlayabilmek için boşluklar bırakmayı tercih ederler. Çalışma sürecinde dinlemeye ağırlık verdiklerinden, not tutma konusunda zorlanabilir ve bu nedenle yüksek başarı gösteremeyebilirler. Aldıkları notları açıklayarak anlamlandırmaya çalışır, özetlenmiş notları

ses kaydından dinlemeyi tercih ederler. Aynı zamanda notlarını yüksek sesle okuyarak ya da başka bir işitsel öğreniciye anlatarak bilgiyi pekiştirirler. Sınav sırasında içlerinden gelen seslere kulak verir ve bu doğrultuda yanıtlarını oluştururlar. Zaman zaman cevaplarını sesli olarak ifade eder, geçmiş sınav sorularının cevaplarını yazarak hazırlanmayı uygun bulurlar (Şimşek, 2007).

Okuyup yazarak iyi öğrenenler; sınıf ortamında listeler ve başlıklar kullanmaya eğilimlidir. Sözlüklerden ve tanımlamalardan yararlanır, çalışma kâğıtları ile kitapları sıkça kullanırlar. Ders notlarını düzenli olarak okur ve tekrar ederler. Öğrenme sürecinde sözcükleri defalarca yazarak çalışmayı tercih eder, notlarını sessizce ve birkaç kez okuyarak pekiştirirler. Ayrıca, düşüncelerini farklı biçimlerde yeniden yazarak anlamaya çalışırlar. Olayları daha iyi kavrayabilmek için diyagramlar oluştururlar. Sınavlara hazırlanırken çoktan seçmeli sorularla pratik yapar, liste şeklinde notlar yazarlar. Paragraflar oluşturur, yazılarına giriş ve sonuç bölümleri ekleyerek konuyu yazılı olarak ifade etmeye odaklanırlar (Şimşek, 2007).

Kinestetikler; bilgiyi somut fiziksel tecrübeler ve uygulama temelli faaliyetler aracılığıyla anlamlandırmakta ve zihinlerinde yapılandırmaktadırlar. Aktif katılımı ve duyuşsal etkileşimi dışlayan pasif öğretim modellerine karşı genellikle dirençli veya negatif bir tutum sergileme eğilimindedirler. Bedensel aktivitelere yönelik içsel bir yatkınlığa sahip olan bu bireyler; hareket etmeyi, jestlerden yararlanmayı ve etkileşim gerektiren görevlerde rol almayı akademik süreçlerin merkezine koyarlar. Öğrenme ortamında tüm duyuşsal kanallarını etkin kılan bu öğrenciler; saha gezileri, deneme-yanılma stratejileri, gerçek yaşam simülasyonları ve el becerisine dayalı pratik uygulamalar üzerinden gelişim gösterirler (Şimşek, 2007).

2.5. Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırmalar

Uyanık Balat ve diğerleri (2012) yaptıkları araştırmada, beş ve altı yaş aralığındaki çocuklarının öğrenme stillerini değerlendirmek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, 14 farklı okulun anasınıfına devam eden beş ve altı yaş aralığında olan 270 çocuk oluşturmuştur. Sonuçlarda, ölçeğin 27 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve bu üç faktörün birlikte açıkladığı varyans oranının %64 olduğu belirlenmiştir. 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği ise korelasyon katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Maddelerin üst %27 ve alt %27'lik gruplarının madde ortalama puanları arasındaki farklar

için uygulanan t testi sonuçlarına göre, tüm farkların üst %27'lik grup lehine anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kurt ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği ve The Keirsev Temperament Sorter II Kişilik Tipleri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, biyoloji öğretmen adaylarının en çok idealist kişilik tipine sahip olduklarını ve en çok somut ardışık öğrenme stilini tercih ettiklerini göstermiştir. Kişilik tiplerine göre öğrenme stillerindeki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiş; ayrıca kişilik tipleri ile öğrenme stilleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Alan, (2017) yaptığı çalışmada Gregorc Öğrenme Stili Envanterinin özelliklerini, hesaplama yöntemini, dört farklı öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliklerini ve bu modele dayalı çeşitli çalışma örneklerini incelemiştir. Ayrıca bu stillere sahip bireylerin etkili öğrenme yöntemlerini ve bir uygulama örneğini sunmuştur. Araştırma sonucunda, Gregorc modelinin bilişi algılama ve düzenleme boyutları olmak üzere iki kutuplu bir olgu olarak ele aldığı ve bireylerin öğrenme stillerinin bu algılama ve düzenleme yeteneklerine göre farklılaştığı vurgulanmıştır.

Güneş ve Erkan (2017) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme stilleri tespit edilerek bu tercihlerin cinsiyet değişkeni bağlamındaki yansımaları analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri İndeksi tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular, çocukların genel eğilim itibarıyla aktif, sezgisel, görsel ve sıralı (analitik) öğrenme biçimlerini benimsediklerini; özellikle %65 oranındaki aktif ve %67 oranındaki görsel öğrenme stillerinin en dominant kategoriler olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, sezgisel-algısal ve sıralı-bütünsel öğrenme tercihlerinin örneklem genelinde daha dengeli bir dağılım sergilediği saptanmıştır. Cinsiyet bazlı analizler sonucunda ise kız çocuklarının yansıtıcı ve sıralı öğrenme eğilimlerinin erkek çocuklara oranla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tufan (2019) tarafından yürütülen çalışmada, Ankara ilinde farklı sosyoekonomik katmanlarda yer alan beş ve altı yaş aralığındaki çocukların öğrenme stilleri çeşitli

değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada; katılımcıların demografik verilerine ulaşmak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, öğrenme tercihlerini saptamak için ise 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları, okul öncesi dönemdeki çocukların en baskın öğrenme stiline kinestetik olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet temelindeki incelemelerde, görsel ve işitsel öğrenme stillerinde kız çocuklar lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ayrıca, anne eğitim düzeyi lisans mezunu olan çocukların işitsel öğrenme puanlarının, annesi ilköğretim mezunu veya okuryazar olmayan akranlarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın çocukların öğrenme stillerinin; ailenin sosyoekonomik düzeyi, baba eğitim durumu ve ebeveyn yaşı gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık sergilemediği görülmüştür.

Cevher ve Yıldırım (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 2000-2016 yıllarını kapsayan süreçte Türkiye'de yayınlanmış akademik çalışmalar, öğrenme stilleri odağında sistematik olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Sistematik derleme modelinin benimsendiği çalışmanın örneklem grubunu, ulusal literatürde yer alan lisansüstü tezler ile hakemli dergilerde yayımlanan bilimsel makaleler oluşturmaktadır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilerek veriler derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmalarda lisans öğrencileri en çok örneklem grubu olarak tercih edilmiş; araştırmalar ağırlıklı olarak betimsel türde ve nicel yöntemle yürütülmüş, en sık kullanılan araştırma deseni ise tarama yöntemi olmuştur. Öğrenme stili değişkeni ile birlikte en çok kullanılan değişken akademik başarı iken, öğrenme stili ile en güçlü etkileşim kuran değişken tutum olarak belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda, en yaygın tercih edilen öğrenme stili envanterinin Kolb'a ait olan olduğu görülmüştür.

Sezer ve Aksüt Arslan'ın (2023) yaptıkları araştırmada beş ve altı yaş aralığındaki çocukların öğrenme stilleri ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan nicel araştırma kapsamında, Kişisel Bilgi Formu, 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulguları, çocukların bilimsel süreç becerilerinde; yaş değişkeninin sonuç çıkarma becerisi üzerinde, cinsiyetin veri kaydı ve sonuç çıkarma becerileri üzerinde, okula devam süresinin ise tüm bilimsel süreç becerileri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını göstermiştir. Buna ek olarak, bilimsel süreç becerileri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönlü ve değişkenlik gösteren düzeylerde korelasyonlar saptanmıştır.

Oakland (2000) tarafından yapılan araştırmada, 8 ila 17 yaş arasındaki 1.554 yetenekli ve yetenekli olmayan öğrencinin öğrenme stili tercihleri Öğrenci Stilleri Anketi ile ölçülmüştür. Yetenekli ve yetenekli olmayan öğrenciler arasında dışa dönüklük-içe dönüklük, örgütlü-esnek ve düşünme-hissetme stilleri açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Yetenekli öğrenciler hayal gücüne dayalı stilleri daha çok tercih ederken, yetenekli olmayan öğrenciler pratik stilleri daha fazla tercih etmiştir. Erkekler esnek ve düşünme stillerini, kızlar ise organize ve hissetme stillerini daha çok benimsemiştir. Ayrıca, yetenekli öğrencilerin hayal gücüne dayalı stilleri tercih etme olasılığı daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, yetenekli olmayan erkekler, yetenekli erkeklere kıyasla düşünme stilini daha fazla tercih etmiştir.

Felder ve Brent (2005) yaptıkları araştırmada, öğretme ve öğrenme sürecinde önemli etkileri olduğu gösterilen üç çeşitlilik kategorisi olan öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklar (bilgiyi alma ve işleme biçimleri), öğrenmeye yönelik yaklaşımlar (yüzeysel, derin ve stratejik) ve entelektüel gelişim seviyeleri (bilginin doğası ile nasıl edinilip değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin tutumlar) için geliştirilen modelleri gözden geçirmiş, pedagojik etkilerini özetlemiş ve daha fazla çalışma yapılması için alanlar önermişlerdir.

Kolb ve Kolb (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; John Dewey ve Kurt Lewin'in kuramsal temellerinden hareketle, deneysel öğrenme alanındaki güncel literatür ve teorik ilerlemeler analiz edilerek, bu yaklaşımın yükseköğretim kademesinde yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Yükseköğretimde deneysel öğrenmenin geliştirilmesi için temel ilkeler sunmuş; uzunlamasına sonuç değerlendirmesi, müfredat geliştirme, öğrenci gelişimi ve öğretim üyesi gelişimi gibi kurumsal gelişim programları aracılığıyla deneysel öğrenmenin eğitim ortamı boyunca nasıl uygulanabileceğine dair önerilerde bulunmuşlardır.

Hawk ve Shah (2007) yaptıkları araştırmada, beş öğrenme stili aracını (Kolb Öğrenme Stili Göstergesi, Gregorc Stil Belirleyicisi, Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Endeksi, VARK Anketi ve Dunn ve Dunn Üretkenlik Çevresel Tercih Anketi) incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, bu araçlarda ölçülen öğrenme stili boyutları tanımlanmış, ortak özellikleri ve farklılıkları ortaya konulmuş; ayrıca araçların geçerliliği, güvenilirliği ve öğrenci performansındaki olası iyileştirmeler üzerine yapılan çalışmalar raporlanmıştır. Bunun yanı sıra, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerle etkili sınıf içi etkinlikler ve çeşitli koşullar altında uygun model seçimi önerilmiştir.

Chen (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi çocuklarda öğrenme motivasyonunu artırmak amacıyla zekâ ve öğrenme stillerinin uyumluluğu incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ile görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilleri temel alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, üstün akademik başarıya sahip üç altı yaşındaki okul öncesi çocuklar oluşturmuştur. Veriler, görüşme ve gözlem teknikleriyle toplanmış, performansa dayalı değerlendirme yöntemiyle analiz edilmiştir. Çocukların zekâ alanlarıyla ilişkili öğrenme stillerini gözlemek için hayvan temalı altı disiplinlerarası etkinlik tasarlanmıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesi çocukların öğrenme süreçlerinde zekâ türleriyle uyumlu öğrenme stillerini tercih etme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

İbn Rumi ve diğerleri (2019) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemde duygusal zekanın gelişimine uygun öğrenme stilini açıklamayı amaçlamıştır. Sentez yöntemi kullanılan çalışmada, duygusal zeka temelli müfredat geliştirme ile ilgili makale, tez, kitap ve bilimsel veri tabanlarından seçilen belgeler analiz edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 18 makalede, veri toplama süreci kütüphane ve saha araştırma teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde temellendirilmiş teori yaklaşımına dayalı açık, seçici/eksenel kodlama teknikleri kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, okul öncesi dönemde çocukların duygusal zekâsını desteklemede öğrenme stillerinin etkili biçimde kullanılabileceğini göstermektedir.

Hadi Nugroho ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çizim ve boyama etkinliği yoluyla erken çocukluk döneminde motor ve bilişsel becerilerin cinsiyet ve öğrenme stillerine göre gelişimi incelenmiştir. Deneysel desenle yürütölen çalışmada, Kediri Regency, Purwoasri bölgesindeki okul öncesi kurumlara devam eden beş ve altı yaşlarındaki 27 erkek ve 25 kız çocuk yer almıştır. Öğrenme stillerini belirlemede, DePorter ve Hernacki'nin (2007) göstergelerine dayalı olarak geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Bulgular, cinsiyet açısından çizim ve boyama becerilerinde anlamlı farklar bulunduğunu; ancak üç öğrenme stili grubu arasında çizim becerisi açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Buna karşın, görsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip çocukların renklendirme becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Mevcut çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu temel amacın yanı sıra; mizaç özellikleri ve öğrenme stillerinin cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi devam süresi, anne-baba öğrenim düzeyi, annenin çalışma hayatındaki yeri ve algılanan sosyoekonomik düzey ile ilişkisi incelenmiştir. Söz konusu araştırma hedeflerine ulaşmak amacıyla, nicel araştırma desenlerinden genel tarama modelleri içerisinde yer alan ilişkiyel tarama modeli benimsenmiştir.

Tarama modeli; incelenen olguyu, geçmişteki veya mevcut haliyle, herhangi bir müdahalede bulunmadan olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan kapsamlı bir yaklaşımı ifade eder. Bu doğrultuda genel tarama modelleri; geniş kitleleri temsil eden bir evrende, evrenin bütünü ya da bu evrenden seçilen bir örneklem grubu üzerinden genellenebilir yargılara ulaşılmasını sağlar. İlişkiyel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki eş zamanlı değişimin varlığını ve bu değişimin niteliğini saptamaya odaklanan bir metodolojidir. Bu yaklaşım vasıtasıyla, değişkenler arasında bir etkileşim olup olmadığı, şayet varsa bu etkileşimin ne yönde ve nasıl gerçekleştiği sistematik olarak ortaya konur (Karasar, 2024).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığındaki 393 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış olup veriler 13 farklı okuldan toplanmıştır. Çalışmaya dahil olan çocuklara ait sosyo-demografik bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Sosyo-demografik özelliklere ilişkin dağılım tablosu.

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	207	52,67
	Kız	186	47,33
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	Okul Öncesi Devam 1+	227	57,76
	Okul Öncesi Devam 1	166	42,24
Anne Öğrenim Düzeyi	Lisans ve Üzeri	176	44,78
	Önlisans / Lise	98	24,94
	Ortaokul ve Altı	119	30,28
Anne Çalışma Durumu	Evet	147	37,40
	Hayır	246	62,60
Baba Öğrenim Düzeyi	Lisans ve Üzeri	190	48,35
	Önlisans / Lise	95	24,17
	Ortaokul ve Altı	108	27,48
Kardeş Sayısı	Yok	84	21,37
	1-2	275	69,97
	3+	34	8,65
Algılanan Sosyoekonomik Düzey	Düşük	29	7,38
	Orta	318	80,92
	Yüksek	46	11,70
	Toplam	393	100

Araştırmaya katılan çocukların %52,67'sini (n=207) erkekler oluşturmaktadır. Çocukların %57,76'sının (n=227) bir yıldan uzun süre okul öncesi eğitim aldığı belirlenmiştir. Annelerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde, %44,78'inin (n=176) lisans ve üzeri düzeyde öğrenime sahip olduğu görülmektedir. Annelerin %62,60'ı (n=246) herhangi bir işte çalışmamaktadır. Babaların öğrenim düzeyine bakıldığında, %48,35'inin (n=190) lisans ve üzeri düzeyde öğrenime sahip olduğu belirlenmiştir. Çocukların kardeş sayılarına ilişkin dağılımda, %9,97'sinin (n=275) 1-2 arası kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Algılanan Sosyoekonomik düzeye ilişkin bulgular ise çocukların %80,92'sinin (n=318) orta gelir grubunda yer aldığını göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için “Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği” (Ek.1), öğrenme stillerini değerlendirmek amacıyla ise “5-6 Yaş Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği” (Ek.2) kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara ait demografik bilgilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından literatürden faydalanılarak

oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” (Ek.3) kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklere ilişkin gerekli izinler, ilgili ölçme araçlarının geliştiricilerinden alınmıştır (Ek.4) (Ek.5).

3.3.1. Çocuklar için Mizaç Ölçeği

Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği (ÇİMÖ), dört ve sekiz yaş aralığındaki çocukların mizaç özelliklerini değerlendirmek amacıyla Özyürek, Gözün Kahraman ve Pekdoğan tarafından 2020 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, 5’li likert tipinde hazırlanmış toplam 33 maddeden oluşmakta olup “aktivite düzeyi”, “yakınlık ve uyum”, “duyusal hassasiyet”, “tepkisellik”, “dikkat ve sebat”, “ritmiklik” ve “duygusal duyarlılık” olmak üzere yedi alt boyutu kapsamaktadır.

Aktivite düzeyi alt boyutu 1-5. maddelerden oluşmakta ve çocukların etkinlikler sırasında gösterdikleri motor hareketlilik düzeyini değerlendirmektedir. Yakınlık ve uyum alt boyutu 6-9. maddeleri içermekte olup çocuğun yeni karşılaştığı bireylere yakınlık gösterme ve yeni çevre ya da durumlara uyum sağlama düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Duyusal hassasiyet alt boyutu 10-14. maddelerden oluşmakta ve çocuğun ses, ışık ya da koku gibi uyaranlara karşı duyarlılığını ölçmektedir. Tepkisellik boyutu 15-20. maddeleri kapsamakta olup öfke, korku ve üzüntü gibi duygusal tepkilerin yoğunluğunu değerlendirmeye yöneliktir. Dikkat ve sebat alt boyutu 21-24. maddelerden oluşmakta ve çocuğun etkinliklerde dikkatini sürdürme ile kararlılık düzeyini belirlemektedir. Ritmiklik boyutu 25-28. maddeleri içermekte olup biyolojik düzen ve rutinelere ilişkin özellikleri değerlendirmektedir. Duygusal duyarlılık alt boyutu ise 29-33. maddelerden oluşmakta ve çocuğun başkalarının duygu durumlarına karşı gösterdiği hassasiyeti ölçmektedir.

Ölçekte yer alan maddeler “her zaman”, “çoğunlukla”, “bazen”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmekte; bu seçenekler sırasıyla 5’ten 1’e kadar puanlanmaktadır. Aktivite düzeyi, yakınlık ve uyum, dikkat ve sebat, ritmiklik ile duygusal duyarlılık alt boyutlarından elde edilen yüksek puanlar, ilgili özelliğin çocukta daha baskın olduğunu göstermektedir. Duyusal hassasiyet ve tepkisellik alt boyutlarında yüksek puan alınması ise bu özelliklerin normal ya da kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, bu iki alt boyut ters puanlandığında yüksek puanlar duygusal hassasiyetin ve tepkiselliğin yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Ölçeğin genel Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak rapor edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları ise aktivite düzeyi için 0,79; yakınlık ve uyum için

0,82; duygusal hassasiyet için 0,57; tepkisellik için 0,82; dikkat ve sebat için 0,62; ritmiklik için 0,78 ve duygusal duyarlılık için 0,80 olarak hesaplanmıştır (Özyürek ve diğerleri, 2020).

3.3.2. 5-6 Yaş Çocuklar için Öğrenme Stilleri Ölçeği

Uyanık Balat, Bilgin ve Adak Özdemir (2012) tarafından geliştirilen “5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği” (ÖSÖ), çocukların öğrenme stillerini görsel, işitsel ve kinestetik-dokunsal alanlarda değerlendirmeyi amaçlayan, 5’li likert tipi (1=Katılmıyorum, 5=Katılıyorum) bir ölçme aracıdır. Toplam 27 maddeden oluşan ölçek; 13 maddeyle görsel öğrenme (örneğin, "Boya kalemleri, diş fırçası vb. eşyalarına özen gösterir", "Puzzle ve yapbozları kolaylıkla tamamlar"), 9 maddeyle işitsel öğrenme (örneğin, "Sıklıkla konuşmak ve açıklama yapmak ister", "Sözel etkinlikleri tercih eder") ve 5 maddeyle kinestetik öğrenme (örneğin, "Aktif etkinlikleri tercih eder", "Yaparak öğrenmeyi tercih eder") boyutlarını kapsamaktadır. Ölçek, her bir çocuk için öğretmeni tarafından doldurulmaktadır.

Ölçekte; görsel öğrenme alt boyutundan alınabilecek puan aralığı 13 ile 65, işitsel öğrenme alt boyutu için 9 ile 45 ve kinestetik öğrenme alt boyutu için 5 ile 25 arasında değişmektedir. Toplam puan ise minimum 27, maksimum 135 olarak hesaplanabilmektedir. Her bir alt boyutta elde edilen yüksek puanlar, çocuğun ilgili öğrenme stiline olan eğiliminin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geliştirme çalışmasında tüm ölçek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .95; test-tekrar test güvenirliliği ise .85 olarak raporlanmıştır (Uyanık Balat ve diğerleri, 2012). Bu çalışma kapsamında ise Cronbach Alfa değerleri; görsel öğrenme alt boyutu için .95, işitsel öğrenme alt boyutu için .93 ve kinestetik öğrenme alt boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgular, söz konusu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu desteklemektedir (Uyanık Balat ve diğerleri, 2012).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Bu form (Ek-3); çocuklara yönelik demografik bilgilerin toplanması amacı ile araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi devam süresi, anne-baba öğrenim düzeyi, annenin çalışma hayatındaki yeri ve algılanan sosyoekonomik düzeye dair verileri elde etmeye yönelik seçeneklerden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ÇİMÖ (Ek-1) ile ÖSÖ'nin (Ek-2) uygulanması için gerekli yasal izinler alınmıştır. Veri toplama araçlarının Konya ili Selçuklu ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklara uygulanabilmesi amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi üzerinden resmi izin süreci tamamlanmıştır. Ayrıca araştırmanın yürütülebilmesi için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 07/03/2025 tarih ve 2025/172 karar nolu etik onay (Ek-6) alınmıştır.

Araştırmacı, veri toplama süreci öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarını ziyaret ederek kurum yöneticilerine ve öğretmenlere çalışmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında gerekli bilgilendirmeleri yapmıştır. Ebeveynlere, öğretmenler aracılığıyla araştırmayı tanıtan bilgilendirme yazısı ve Aydınlatılmış Onam Formu ulaştırılmıştır. Araştırma, yalnızca ebeveynlerinden onay alınan ve gönüllü olarak katılım gösteren çocuklarla yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde araştırmacı, ölçekleri ve kişisel bilgi formunu öğretmenlere teslim etmiş; bir hafta sonra formların doldurulmasının ardından kurumları yeniden ziyaret ederek verileri teslim almıştır.

Veri toplama sürecinde, 13 farklı okuldan veri alınmıştır. ÇİMÖ 393 ebeveyn tarafından, ÖSÖ ise 42 öğretmen tarafından doldurulmuş; buna ek olarak, ebeveynlerden çocuklara ait demografik bilgileri içeren "Kişisel Bilgi Formu"nu da doldurmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde, nicel araştırma desenine uygun olarak betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Sürecin ilk aşamasında, değişkenlere ilişkin ortalama (Ort.) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanarak tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. İki alt gruptan oluşan bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi, annenin çalışma hayatındaki yeri vb.) ölçek puanları üzerindeki etkisini ve olası farklılaşmaları analiz etmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır. Üç ve daha fazla kategorili gruplar için (örneğin öğrenim düzeyi, kardeş sayısı, algılanan sosyoekonomik düzey) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık saptandığında, hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Ayrıca, ÖSÖ ve ÇİMÖ ile mizaç boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmış ve

korelasyon katsayıları (r) ile anlamlılık düzeyleri (p) raporlanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle ÇİMÖ ile ÖSÖ alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin normallik ve güvenilirlik bulguları sunulmaktadır. Sonrasında ÖSÖ ve ÇİMÖ ile alt boyutlarının cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi devam süresi, anne-baba öğrenim düzeyi, annenin çalışma hayatındaki yeri ve algılanan sosyoekonomik düzey gibi demografik değişkenlerle ilişkisine yönelik bulgular yer almaktadır. Ayrıca ÖSÖ ile ÇİMÖ ve her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.1. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği ve çocuklar için mizaç ölçeğine ait dağılım, normallik ve güvenilirlik sonuçları.

Ölçek	Ort.	Min.	Maks.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Güvenirlilik
Görsel Öğrenme	56,30	22,00	115,00	9,34	-0,232	0,831	0,882
İşitsel Öğrenme	37,63	9,00	45,00	7,85	-0,292	0,523	0,955
Kinestetik Öğrenme	22,55	9,00	25,00	3,17	-0,561	0,632	0,921
Toplam	116,46	46,00	185,00	17,61	-0,814	1,095	0,944
Aktivite	23,01	15,00	25,00	2,20	-1,161	0,912	0,717
Yakınlık ve Uyum	14,90	6,00	20,00	3,27	-0,312	0,442	0,821
Duyusal Hassasiyet	16,98	8,00	25,00	3,51	0,128	-0,324	0,764
Tepkisellik Durumu	22,91	10,00	30,00	4,24	-0,417	-0,050	0,801
Dikkat ve Sebat	16,54	6,00	20,00	2,70	-0,751	0,313	0,788
Ritmiklik	14,89	4,00	20,00	3,13	-0,635	0,523	0,712
Duyusal Duyarlılık	20,25	9,00	25,00	3,26	-0,523	0,119	0,752
Toplam	129,49	82,00	163,00	14,35	-0,147	0,159	0,875

ÖSÖ puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler, normallik ve güvenilirlik analizleri incelendiğinde; görsel öğrenme puanlarının ortalaması $56,30 \pm 9,34$ olup, $-0,232$ çarpıklık ve $0,831$ basıklık değerleri ile normal dağılıma uygun bir görünüm sergilediği; iç tutarlılık katsayısının ise yüksek düzeyde olduğu ($\alpha = 0,882$) görülmüştür. İşitsel öğrenme puanları ortalama $37,63 \pm 7,85$, çarpıklık $-0,292$, basıklık $0,523$ ve güvenilirlik katsayısı oldukça yüksek ($\alpha = 0,955$) olarak hesaplanmıştır. Kinestetik öğrenme için ortalama $22,55 \pm 3,17$, çarpıklık $-0,561$, basıklık $0,632$ ve Cronbach's Alpha değeri $0,921$ 'dir. ÖSÖ toplam puanı, $116,46 \pm 17,61$ ortalama ile $-0,814$ çarpıklık ve $1,095$ basıklık değerlerine sahip olup, iç tutarlılık katsayısı oldukça yüksektir ($\alpha = 0,944$).

ÇİMÖ alt boyutlarında ise; aktivite puanı $23,01 \pm 2,20$ ($\alpha = 0,717$), yakınlık ve uyum $14,90 \pm 3,27$ ($\alpha = 0,821$), duyuşal hassasiyet $16,98 \pm 3,51$ ($\alpha = 0,764$), tepkisellik durumu $22,91 \pm 4,24$ ($\alpha = 0,801$), dikkat ve sebat $16,54 \pm 2,70$ ($\alpha = 0,788$), ritmiklik $14,89 \pm 3,13$ ($\alpha =$

0,712) ve duygusal duyarlılık $20,25 \pm 3,26$ ($\alpha = 0,752$) olarak belirlenmiştir. Alt boyutlarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 sınırları içinde olması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. ÇİMÖ toplam puanı $129,49 \pm 14,35$ olup, $-0,147$ çarpıklık, $0,159$ basıklık ve $0,875$ düzeyinde yüksek iç tutarlılığa sahiptir. Her iki ölçekte genel olarak yüksek güvenilirlik düzeylerine sahiptir ve normal dağılım varsayımını büyük ölçüde karşılamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin olarak, ÖSÖ ile alt boyutları ve ÇİMÖ ile alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği ve çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları.

Ölçek	Cinsiyet				t testi	
	Erkek		Kız		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Görsel Öğrenme	53,77	9,65	59,11	8,12	-5,961	0,001*
İşitsel Öğrenme	35,57	8,57	39,92	6,22	-5,804	0,001*
Kinestetik Öğrenme	22,46	3,36	22,66	2,95	-0,622	0,535
Toplam	111,74	18,64	121,69	14,76	-5,888	0,001*
Aktivite	22,98	2,18	23,05	2,24	-0,326	0,745
Yakınlık ve Uyum	14,81	3,25	15,01	3,29	-0,601	0,548
Duyusal Hassasiyet	17,15	3,48	16,80	3,53	1,013	0,312
Tepkisellik Durumu	23,03	4,29	22,77	4,19	0,606	0,545
Dikkat ve Sebat	16,08	2,85	17,05	2,44	-3,611	0,001*
Ritmiklik	15,06	3,11	14,69	3,14	1,169	0,243
Duyusal Duyarlılık	19,92	3,42	20,62	3,04	-2,121	0,035*
Toplam	129,04	14,45	129,99	14,25	-0,655	0,513

* $p < 0,05$; Bağımsız Örneklem t testi

Çocukların ÖSÖ puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında, görsel öğrenme düzeylerinin erkeklerde $53,77 \pm 9,65$, kızlarda ise $59,11 \pm 8,12$ olduğu; bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t = -5,961$, $p < 0,001$). İşitsel öğrenme düzeyleri de erkeklerde $35,57 \pm 8,57$, kızlarda $39,92 \pm 6,22$ olup, anlamlı farklılık göstermiştir ($t = -5,804$, $p < 0,001$). Kinestetik öğrenme düzeyi ise erkeklerde $22,46 \pm 3,36$, kızlarda $22,66 \pm 2,95$ olarak bulunmuş ve bu fark anlamlı değildir ($t = -0,622$, $p = 0,535$). Toplam ÖSÖ puanı erkeklerde $111,74 \pm 18,64$, kızlarda $121,69 \pm 14,76$ olup cinsiyetler arasında anlamlı farklılık göstermektedir ($t = -5,888$, $p < 0,001$). ÇİMÖ alt boyutları incelendiğinde, dikkat ve sebat puanları kızlarda ($17,05 \pm 2,44$) erkeklere ($16,08 \pm 2,85$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($t = -3,611$, $p < 0,001$). Ayrıca, duygusal duyarlılık düzeyi de kızlarda ($20,62 \pm 3,04$), erkeklere ($19,92 \pm 3,42$) göre anlamlı olarak daha yüksek saptanmıştır ($t = -2,121$, $p = 0,035$). Diğer mizaç boyutlarında (aktivite, yakınlık ve uyum, duyusal hassasiyet, tepkisellik,

ritmiklik ve ÇİMÖ toplam puanı) cinsiyete göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p > 0,05$). Bu bulgular, özellikle kız çocuklarının görsel ve işitsel öğrenme stillerinde ve dikkat ve sebat ile duygusal duyarlılık gibi mizaç boyutlarında erkek çocuklara kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam süreleri 1 yıldan fazla eğitim alanlar ve 1 yıl eğitim alanlar olarak iki grup halinde değerlendirilmiş; ÖSÖ ile alt boyutları ve ÇİMÖ ile alt boyutlarının bu değişkene göre analiz sonuçları Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği ve çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının okul öncesi eğitim alma süresine göre t-testi sonuçları.

Ölçek	Eğitim Düzeyi				t testi	
	1 Yıldan Fazla Okul Öncesi Eğitim Alan		1 yıl Okul Öncesi Eğitim Alan		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Görsel Öğrenme	56,36	8,88	56,21	9,96	0,158	0,875
İşitsel Öğrenme	38,36	7,53	36,64	8,19	2,154	0,032*
Kinestetik Öğrenme	22,82	2,99	22,19	3,38	1,955	0,051
Toplam	117,51	16,65	115,04	18,80	1,375	0,171
Aktivite	23,16	2,07	22,80	2,36	1,612	0,108
Yakınlık ve Uyum	15,30	2,98	14,36	3,57	2,744	0,006*
Duyusal Hassasiyet	17,03	3,42	16,93	3,63	0,275	0,783
Tepkisellik Durumu	22,86	4,40	22,98	4,02	-0,259	0,795
Dikkat ve Sebat	16,62	2,70	16,44	2,72	0,641	0,522
Ritmiklik	14,91	3,22	14,86	3,01	0,177	0,861
Duygusal Duyarlılık	20,37	3,31	20,10	3,19	0,808	0,419
Toplam	130,24	14,17	128,46	14,56	1,219	0,224

* $p < 0,05$; Bağımsız Örneklemeler t testi

Çocukların ÖSÖ puanları, daha önce okul öncesi eğitime devam sürelerine göre karşılaştırıldığında; işitsel öğrenme düzeyinin bir yıldan fazla okul öncesi eğitim alan çocuklarda $38,36 \pm 7,53$, ilk defa okul öncesi eğitim alan çocuklarda ise $36,64 \pm 8,19$ olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 2,154$, $p = 0,032$). Ayrıca, yakınlık ve uyum puanları da bir yıldan fazla okul öncesi eğitim alan grupta $15,30 \pm 2,98$ iken, ilk defa okul öncesi eğitim alan grupta $14,36 \pm 3,57$ olup; bu fark da anlamlıdır ($t = 2,744$, $p = 0,006$). Diğer tüm değişkenlerde (görsel öğrenme, kinestetik öğrenme, ÖSÖ toplam puanı, aktivite, duygusal hassasiyet, tepkisellik durumu, dikkat ve sebat, ritmiklik, duygusal duyarlılık ve ÇİMÖ toplam puanı) bir yıldan fazla okul öncesi eğitim alan ve ilk defa okul

öncesi eğitim alan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > 0,05$). Bu bulgular, okul öncesi eğitime bir yıldan fazla devam eden çocukların özellikle işitsel öğrenme stillerinde ve sosyal uyum bileşeninde daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, çocukların anne öğrenim düzeyine göre ÇİMÖ ve alt boyutlarına ilişkin puanlar değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.4.'da gösterilmiştir

Tablo 4.4. Çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının anne öğrenim düzeyine göre ANOVA test sonuçları.

Ölçek	Kategori	Anne Öğrenim Düzeyi		ANOVA Testi		
		\bar{X}	SS	F	p	Fark
Aktivite	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	23,24	2,05	1,794	0,168	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	22,89	2,00			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	22,77	2,54			
Yakınlık ve Uyum	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	14,80	3,36	2,067	0,128	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	15,46	2,97			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	14,59	3,34			
Duyusal Hassasiyet	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	16,87	3,36	1,711	0,311	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	17,45	3,43			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	16,77	3,77			
Tepkisellik Durumu	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	23,21	3,95	1,973	0,141	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	23,15	4,09			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	22,27	4,71			
Dikkat ve Sebat	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	16,87	2,57	3,094	0,046*	1>3
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	16,52	2,81			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	16,08	2,76			
Ritmiklik	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	15,36	2,93	3,692	0,026*	1>2
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	14,44	3,18			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	14,56	3,29			
Duyusal Duyarlılık	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	20,30	3,23	1,151	0,318	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	20,58	3,13			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	19,92	3,40			
Toplam	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	130,64	13,24	2,682	0,072	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	130,49	14,19			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	126,96	15,77			

* $p < 0,05$; ANOVA Testi, Fark=Tukey Testi

Çocukların ÇİMÖ puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmasına yönelik yapılan ANOVA analizleri sonucunda bazı değişkenlerde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Dikkat ve sebat boyutunda da anlamlı bir fark gözlenmiş; lisans ve üzeri grubun puanı $16,87 \pm 2,57$, ortaokul ve altı grubun puanı $16,08 \pm 2,76$ 'dır ($F = 3,094$, $p = 0,046$; $1 > 3$). Ritmiklik puanlarında da fark anlamlı bulunmuş ($F = 3,692$, $p = 0,026$), lisans ve üzeri grubun puanı $15,36 \pm 2,93$, önlisans/lise grubunun puanı $14,44 \pm 3,18$ 'dir ($1 > 2$). Diğer değişkenlerde ise (aktivite, yakınlık ve uyum, duyusal hassasiyet, tepkisellik, duygusal duyarlılık ve ÇİMÖ toplam puanı) anne öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Bu bulgular, daha yüksek öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının bazı mizaç boyutlarında daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, çocukların anne öğrenim düzeyine göre ÖSÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanlar incelenerek Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği puanlarının anne öğrenim düzeyine göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek	Kategori	Anne Öğrenim Düzeyi		ANOVA Testi		
		\bar{X}	SS	F	P	Fark
Görsel Öğrenme	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	58,07	9,67	14,451	0,001*	3<1,3<2
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	57,63	8,04			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	52,58	8,80			
İşitsel Öğrenme	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	39,46	6,58	10,164	0,001*	1>2,1>3
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	37,00	9,07			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	35,45	7,92			
Kinestetik Öğrenme	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	22,99	2,89	3,781	0,024*	1>3
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	22,45	3,33			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	21,97	3,37			
Toplam	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	120,52	16,58	13,561	0,001*	3<1,3<2
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	117,02	17,18			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	110,00	17,68			

* $p < 0,05$; ANOVA Testi, Fark=Tukey Testi

Çocukların ÖSÖ puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmasına yönelik yapılan ANOVA analizleri sonucunda bazı değişkenlerde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Görsel öğrenme puanları anne öğrenim düzeyi lisans ve üzeri olanlarda $58,07 \pm 9,67$, önlisans/lise olanlarda $57,63 \pm 8,04$ ve ortaokul ve altı olanlarda $52,58 \pm 8,80$ olarak bulunmuş; fark anlamlıdır ($F = 14,451$, $p = 0,001$). Tukey testi sonuçlarına göre, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocukları, diğer iki gruba kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük puan almıştır ($3 < 1$, $3 < 2$). İşitsel öğrenme düzeyleri de anlamlı farklılık göstermekte olup, en yüksek puan lisans ve üzeri grubunda ($39,46 \pm 6,58$), en düşük puan ise ortaokul ve altı grubundadır ($35,45 \pm 7,92$) ($F = 10,164$, $p = 0,001$; $1 > 2$, $1 > 3$). Kinestetik öğrenim düzeyi lisans ve üzeri grupta $22,99 \pm 2,89$, ortaokul ve altı grupta ise $21,97 \pm 3,37$ olup aradaki fark anlamlıdır ($F = 3,781$, $p = 0,024$; $1 > 3$). ÖSÖ toplam puanı açısından da anlamlı farklılık saptanmış, lisans ve üzeri düzeyde öğrenime sahip annelerin çocukları $120,52 \pm 16,58$ puan alırken, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocukları $110,00 \pm 17,68$ puan almıştır ($F = 13,561$, $p = 0,001$; $3 < 1$, $3 < 2$). Bu bulgular, öğrenim düzeyi daha yüksek annelerin çocuklarının öğrenme stilleri puanlarının da daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, çocukların annelerinin çalışma durumuna göre ÖSÖ ve ÇİMÖ puanları değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği ve çocuklar için mizaç ölçeği annenin çalışma durumuna göre t-testi sonuçları.

Ölçek	Anne Çalışma Durumu				t testi	
	Evet		Hayır		t	P
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Görsel Öğrenme	57,16	10,27	55,78	8,71	1,411	0,159
İşitsel Öğrenme	37,99	8,16	37,41	7,66	0,707	0,481
Kinestetik Öğrenme	22,44	3,52	22,62	2,95	-0,559	0,577
Toplam	117,59	19,01	115,79	16,72	0,978	0,329
Aktivite	23,16	2,13	22,92	2,24	1,065	0,287
Yakınlık ve Uyum	14,93	3,21	14,89	3,31	0,114	0,909
Duyusal Hassasiyet	17,27	3,51	16,82	3,50	1,227	0,221
Tepkisellik Durumu	22,88	4,32	22,93	4,20	-0,096	0,924
Dikkat ve Sebat	16,56	2,77	16,53	2,67	0,091	0,929
Ritmiklik	15,18	3,03	14,71	3,18	1,451	0,148
Duygusal Duyarlılık	20,38	3,11	20,17	3,35	0,606	0,454
Toplam	130,36	14,29	128,97	14,39	0,931	0,352

* $p < 0,05$; Bağımsız Örneklem t testi

Çocukların ÖSÖ puanlarının annelerinin çalışma durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, hiçbir değişkende istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > 0,05$). Görsel öğrenme puanı çalışan annelerin çocuklarında $57,16 \pm 10,27$, çalışmayan annelerin çocuklarında $55,78 \pm 8,71$ ($t = 1,411$, $p = 0,159$); işitsel öğrenme puanı sırasıyla $37,99 \pm 8,16$ ve $37,41 \pm 7,66$ ($t = 0,707$, $p = 0,481$); kinestetik öğrenme puanı ise $22,44 \pm 3,52$ ve $22,62 \pm 2,95$ ($t = -0,559$, $p = 0,577$) olarak bulunmuştur. ÖSÖ toplam puanı açısından çalışan annelerin çocukları $117,59 \pm 19,01$, çalışmayan annelerin çocukları ise $115,79 \pm 16,72$ puan almış; bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = 0,978$, $p = 0,329$). Benzer şekilde, ÇİMÖ alt boyutları olan aktivite, yakınlık ve uyum, duyuşal hassasiyet, tepkisellik durumu, dikkat ve sebat, ritmiklik, duygusal duyarlılık ve ÇİMÖ toplam puanı açısından da anne çalışma durumu grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (t değerleri $p > 0,05$). Bu sonuçlar, annelerin çalışıp çalışmamasının çocukların öğrenme stilleri ve mizaç özellikleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Araştırmada, ÇİMÖ puanları baba öğrenim düzeyine göre incelenmiş ve bulgular Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyine göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek	Kategori	Baba Öğrenim Düzeyi		ANOVA Testi		
		\bar{X}	SS	F	p	Fark
Aktivite	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	23,05	2,11	0,981	0,376	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	23,20	1,95			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	22,78	2,55			
Yakınlık ve Uyum	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	14,79	3,36	0,496	0,609	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	15,19	3,23			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	14,84	3,15			
Duyusal Hassasiyet	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	16,87	3,22	1,566	0,211	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	17,53	3,58			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	16,71	3,89			
Tepkisellik Durumu	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	22,97	4,06	0,795	0,452	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	23,24	4,32			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	22,51	4,48			
Dikkat ve Sebat	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	16,76	2,54	1,554	0,213	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	16,52	2,90			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	16,19	2,79			
Ritmiklik	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	15,16	3,04	1,944	0,145	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	14,88	3,04			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	14,42	3,32			
Duyusal Duyarlılık	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	20,20	3,33	0,471	0,623	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	20,53	2,90			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	20,10	3,45			
Toplam	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	129,79	13,44	1,626	0,198	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	131,08	14,31			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	127,55	15,77			

* $p < 0,05$; ANOVA Testi, Fark=Tukey Testi

Çocukların ÇİMÖ puanlarının baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu bulgular, kinestetik öğrenme, aktivite, yakınlık ve uyum, duyusal hassasiyet, tepkisellik, dikkat ve sebat, ritmiklik, duygusal duyarlılık alt boyutları ile ÇİMÖ toplam puanının baba öğrenim düzeyine göre değişmediğini göstermektedir.

Araştırmada, ÖSÖ puanları baba öğrenim düzeyine göre analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyine göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek	Kategori	Baba Öğrenim Düzeyi		ANOVA Testi		
		\bar{X}	SS	F	p	Fark
Görsel Öğrenme	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	57,35	9,26	6,888	0,001*	3<1,3<2
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	57,38	8,80			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	53,50	9,44			
İşitsel Öğrenme	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	38,36	7,53	4,709	0,010*	3<1,3<2
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	38,40	7,69			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	35,68	8,27			
Kinestetik Öğrenme	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	22,69	3,14	0,942	0,391	-
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	22,68	3,09			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	22,19	3,29			
Toplam	Lisans ve Üzeri ⁽¹⁾	118,39	16,85	6,403	0,002*	3<1,3<2
	Önlisans / Lise ⁽²⁾	118,40	16,73			
	Ortaokul ve Altı ⁽³⁾	111,37	18,77			

* $p<0,05$; ANOVA Testi, Fark=Tukey Testi

Çocukların ÖSÖ puanlarının baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan ANOVA testi sonucunda bazı değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Görsel öğrenme puanı, baba öğrenim düzeyi lisans ve üzeri olan çocuklarda $57,35 \pm 9,26$, önlisans/lise olanlarda $57,38 \pm 8,80$, ortaokul ve altı düzeyde olanlarda ise $53,50 \pm 9,44$ olarak bulunmuş ve aradaki fark anlamlıdır ($F = 6,888$, $p = 0,001$). Tukey testi sonuçlarına göre, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip babaların çocukları diğer iki gruba kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük görsel öğrenme puanına sahiptir ($3<1$, $3<2$). Benzer şekilde, işitsel öğrenme düzeyinde de anlamlı farklılık bulunmuş ($F = 4,709$, $p = 0,010$); lisans ve üzeri ($38,36 \pm 7,53$) ve önlisans/lise ($38,40 \pm 7,69$) gruplarının puanları, ortaokul ve altı ($35,68 \pm 8,27$) grubundan anlamlı düzeyde yüksektir ($3<1$, $3<2$). ÖSÖ toplam puanı da baba öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte olup, lisans ve üzeri eğitim düzeyindeki babaların çocukları $118,39 \pm 16,85$, önlisans/lise düzeyindekilerin çocukları $118,40 \pm 16,73$ ve ortaokul ve altı düzeyindekilerin çocukları $111,37 \pm 18,77$ puan almıştır ($F = 6,403$, $p = 0,002$; $3<1$, $3<2$). Bu bulgular, daha yüksek öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının öğrenme stilleri (görsel, işitsel) ve genel öğrenme becerilerinde daha yüksek düzeyde olduklarını göstermektedir.

Çocukların ÇİMÖ puanları kardeş sayıları bağlamında değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek	Kategori	Kardeş Sayısı		ANOVA Testi		
		\bar{X}	SS	F	p	Fark
Aktivite	Yok ⁽¹⁾	23,04	2,19	0,426	0,653	-
	1-2 ⁽²⁾	23,04	2,19			
	3+ ⁽³⁾	22,68	2,36			
Yakınlık ve Uyum	Yok ⁽¹⁾	15,39	2,96	1,896	0,152	-
	1-2 ⁽²⁾	14,69	3,34			
	3+ ⁽³⁾	15,38	3,30			
Duyusal Hassasiyet	Yok ⁽¹⁾	17,25	3,16	1,213	0,298	-
	1-2 ⁽²⁾	16,82	3,55			
	3+ ⁽³⁾	17,68	3,94			
Tepkisellik Durumu	Yok ⁽¹⁾	23,48	3,71	0,966	0,381	-
	1-2 ⁽²⁾	22,74	4,34			
	3+ ⁽³⁾	22,88	4,60			
Dikkat ve Sebat	Yok ⁽¹⁾	16,77	2,34	1,024	0,361	-
	1-2 ⁽²⁾	16,42	2,81			
	3+ ⁽³⁾	16,97	2,65			
Ritmiklik	Yok ⁽¹⁾	14,77	2,74	0,696	0,499	-
	1-2 ⁽²⁾	14,99	3,20			
	3+ ⁽³⁾	14,35	3,45			
Duyusal Duyarlılık	Yok ⁽¹⁾	20,39	3,43	0,705	0,495	-
	1-2 ⁽²⁾	20,14	3,26			
	3+ ⁽³⁾	20,79	2,84			
Toplam	Yok ⁽¹⁾	131,10	12,96	0,933	0,394	-
	1-2 ⁽²⁾	128,84	14,67			
	3+ ⁽³⁾	130,74	14,97			

* $p < 0,05$; ANOVA Testi, Fark=Tukey Testi

Çocukların kardeş sayıları ile ÇİMÖ puanları karşılaştırıldığında, yapılan ANOVA analizleri sonucunda aktivite, yakınlık ve uyum, duyuşal hassasiyet, tepkisellik, dikkat ve sebat, ritmiklik, duyuşal duyarlılık alt boyutları ile ÇİMÖ toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Araştırmada, çocukların kardeş sayıları dikkate alınarak ÖSÖ puanları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek	Kategori	Kardeş Sayısı		ANOVA Testi		
		\bar{X}	SS	F	p	Fark
Görsel Öğrenme	Yok ⁽¹⁾	56,64	8,56	0,606	0,546	-
	1-2 ⁽²⁾	56,01	9,77			
	3+ ⁽³⁾	57,76	7,46			
İşitsel Öğrenme	Yok ⁽¹⁾	38,65	6,58	1,385	0,252	-
	1-2 ⁽²⁾	37,20	8,22			
	3+ ⁽³⁾	38,59	7,50			
Kinestetik Öğrenme	Yok ⁽¹⁾	22,49	2,93	1,893	0,152	-
	1-2 ⁽²⁾	22,45	3,27			
	3+ ⁽³⁾	23,56	2,86			
Toplam	Yok ⁽¹⁾	117,79	15,62	1,199	0,303	-
	1-2 ⁽²⁾	115,63	18,31			
	3+ ⁽³⁾	119,91	16,23			

* $p < 0,05$; ANOVA Testi, Fark=Tukey Testi

Çocukların kardeş sayılarına göre ÖSÖ puanları karşılaştırıldığında, yapılan ANOVA analizleri görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme alt boyutları ile ölçek toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ($p > 0,05$). Örneğin, görsel öğrenme puanları kardeşi olmayan bireylerde $56,64 \pm 8,56$, 1-2 kardeşi olanlarda $56,01 \pm 9,77$ ve 3 ve daha fazla kardeşi olanlarda $57,76 \pm 7,46$ düzeyinde bulunmuş ancak bu fark anlamlı değildir ($F = 0,606$, $p = 0,546$). Benzer şekilde, ÖSÖ toplam puanları sırasıyla $117,79 \pm 15,62$, $115,63 \pm 18,31$ ve $119,91 \pm 16,23$ olup, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1,199$, $p = 0,303$).

Araştırmada, ÇİMÖ puanları ailelerin aylık gelir düzeyleri doğrultusunda incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Çocuklar için mizaç ölçeği puanlarının algılanan sosyoekonomik düzeye göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek	Kategori	Aylık Gelir Düzeyi		ANOVA Testi		
		\bar{X}	SS	F	p	Fark
Aktivite	Alt ⁽¹⁾	22,07	2,79	3,012	0,051	-
	Orta ⁽²⁾	23,11	2,16			
	Üst ⁽³⁾	22,93	1,99			
Yakınlık ve Uyum	Alt ⁽¹⁾	14,24	3,11	1,376	0,254	-
	Orta ⁽²⁾	14,87	3,32			
	Üst ⁽³⁾	15,50	2,98			
Duyusal Hassasiyet	Alt ⁽¹⁾	15,66	3,76	2,393	0,093	-
	Orta ⁽²⁾	17,13	3,44			
	Üst ⁽³⁾	16,85	3,72			
Tepkisellik Durumu	Alt ⁽¹⁾	22,38	3,86	0,256	0,775	-
	Orta ⁽²⁾	22,97	4,26			
	Üst ⁽³⁾	22,87	4,39			
Dikkat ve Sebat	Alt ⁽¹⁾	16,79	2,30	0,339	0,713	-
	Orta ⁽²⁾	16,49	2,75			
	Üst ⁽³⁾	16,76	2,64			
Ritmiklik	Alt ⁽¹⁾	14,90	2,94	0,002	0,998	-
	Orta ⁽²⁾	14,88	3,05			
	Üst ⁽³⁾	14,91	3,79			
Duygusal Duyarlılık	Alt ⁽¹⁾	20,41	3,40	1,561	0,211	-
	Orta ⁽²⁾	20,13	3,27			
	Üst ⁽³⁾	21,02	3,04			
Toplam	Alt ⁽¹⁾	126,45	14,29	0,862	0,423	-
	Orta ⁽²⁾	129,57	14,33			
	Üst ⁽³⁾	130,85	14,53			

* $p < 0,05$; ANOVA Testi, Fark=Tukey Testi

Ailelerin algılanan sosyoekonomik düzey değişkenine göre ÇİMÖ puanları incelendiğinde, yapılan ANOVA testleri sonucunda aktivite, yakınlık ve uyum, duygusal hassasiyet, tepkisellik, dikkat ve sebat, ritmiklik, duygusal duyarlılık alt boyutları ile ÇİMÖ toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu bulgular, çocukların mizaç özelliklerinin algılanan sosyoekonomik düzeyden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, ailelerin algılanan sosyoekonomik düzeylerine göre ÖSÖ puanları değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. 5-6 yaş çocukları öğrenme stilleri ölçeği puanlarının algılanan sosyoekonomik düzeye göre ANOVA testi sonuçları.

Ölçek	Kategori	Aylık Gelir Düzeyi		ANOVA Testi		
		\bar{X}	SS	F	p	Fark
Görsel Öğrenme	Alt ⁽¹⁾	57,55	7,05	1,684	0,187	-
	Orta ⁽²⁾	55,89	9,18			
	Üst ⁽³⁾	58,35	11,35			
İşitsel Öğrenme	Alt ⁽¹⁾	34,66	11,00	2,824	0,061	-
	Orta ⁽²⁾	37,70	7,80			
	Üst ⁽³⁾	39,00	4,97			
Kinestetik Öğrenme	Alt ⁽¹⁾	21,38	4,65	2,151	0,118	-
	Orta ⁽²⁾	22,64	3,08			
	Üst ⁽³⁾	22,67	2,50			
Toplam	Alt ⁽¹⁾	113,59	17,40	1,362	0,247	-
	Orta ⁽²⁾	116,21	17,75			
	Üst ⁽³⁾	120,02	16,58			

* $p < 0,05$; ANOVA Testi, Fark=Tukey Testi

Ailelerin algılanan sosyoekonomik düzey değişkenine göre çocukların ÖSÖ puanları incelendiğinde, yapılan ANOVA testleri sonucunda görsel öğrenme, işitsel öğrenme, kinestetik öğrenme ve ÖSÖ toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Örneğin, işitsel öğrenme puanları alt gelir grubunda $34,66 \pm 11,00$, orta gelir grubunda $37,70 \pm 7,80$ ve üst gelir grubunda $39,00 \pm 4,97$ olarak saptanmış; bu fark anlamlılık sınırına yakın olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = 2,824$, $p = 0,061$). Benzer şekilde, ÖSÖ toplam puanı alt gelir grubunda $113,59 \pm 17,40$, orta gelir grubunda $116,21 \pm 17,75$ ve üst gelir grubunda $120,02 \pm 16,58$ olup bu farklılık anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($F = 1,362$, $p = 0,247$). Bu sonuçlar, çocukların öğrenme stilleri özelliklerinin algılanan sosyoekonomik düzeyden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan ÖSÖ ile ÇİMÖ ve her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 4.13.'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Çocuklar için mizaç ölçeği ile 5-6 yaş çocuklar için öğrenme stilleri ölçeği arasındaki Pearson Korelasyon Analizi sonuçları.

Ölçek	İstatistik	Görsel Öğrenme	İşitsel Öğrenme	Kinestetik Öğrenme	ÖSÖ Toplam
Aktivite	R	0,037	,192**	,211**	,143**
	P	0,465	0,000	0,000	0,005
Yakınlık ve Uyum	R	0,027	,199**	0,097	,120*
	P	0,592	0,000	0,055	0,017
Duyusal Hassasiyet	R	-0,035	0,052	0,020	0,006
	P	0,488	0,300	0,692	0,905
Tepkisellik Durumu	R	0,043	0,050	-0,077	0,030
	P	0,395	0,325	0,128	0,559
Dikkat ve Sebat	R	,284**	,202**	0,088	,256**
	P	0,000	0,000	0,081	0,000
Ritmiklik	R	0,064	0,056	-0,072	0,045
	P	0,205	0,267	0,157	0,375
Duyusal Duyarlılık	R	,147**	,174**	0,084	,170**
	P	0,004	0,001	0,097	0,001
ÇİMÖ Toplam	R	,117*	,192**	0,057	,157**
	P	0,020	0,000	0,260	0,002

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; Pearson Korelasyon Testi

Görsel Öğrenme ile en yüksek pozitif ilişki dikkat ve sebat düzeyi arasında tespit edilmiştir ($r = 0,284$, $p < 0,001$). Bu bulgu, görsel öğrenme stillerinin artmasıyla birlikte çocukların dikkat sürekliliği ve sebat düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Bununla birlikte, duygusal duyarlılık ($r = 0,147$, $p = 0,004$) ve ÇİMÖ toplam düzeyi ($r = 0,117$, $p = 0,020$) ile de anlamlı ancak zayıf düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur. Diğer değişkenler olan aktivite, yakınlık ve uyum, duyuşal hassasiyet, tepkisellik durumu, ritmiklik, dikkat ve sebat alt boyutlarıyla görsel öğrenme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p > 0,05$). İşitsel Öğrenme stili, birçok mizaç boyutu ile anlamlı ilişkiler göstermiştir. En belirgin ilişkiler, sırasıyla dikkat ve sebat ($r = 0,202$, $p < 0,001$), yakınlık ve uyum ($r = 0,199$, $p < 0,001$), aktivite ($r = 0,192$, $p < 0,001$), duygusal duyarlılık ($r = 0,174$, $p = 0,001$) ve ÇİMÖ toplamı ($r = 0,192$, $p < 0,001$) ile olmuştur. Bu sonuçlar, işitsel öğrenme stiline sahip çocukların sosyal uyum, duygusal farkındalık gibi mizaç özellikleri açısından daha belirgin nitelikler sergileyebileceğine işaret etmektedir. Diğer alt boyutlarla olan ilişkiler istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Kinestetik Öğrenme ile aktivite düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir ($r = 0,211$, $p < 0,001$). Bu durum, bedensel-dokunsal öğrenme eğiliminde olan çocukların daha hareketli ve aktif bir mizaca sahip olduklarını göstermektedir. Diğer tüm alt boyutlarla olan ilişkiler ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0,05$). ÖSÖ toplam düzeyi açısından incelendiğinde, en güçlü ilişki

dikkat ve sebat alt boyutuyla saptanmıştır ($r = 0,256$, $p < 0,001$). Ayrıca, aktivite ($r = 0,143$, $p = 0,005$), yakınlık ve uyum ($r = 0,120$, $p = 0,017$), duygusal duyarlılık ($r = 0,170$, $p = 0,001$) ve ÇİMÖ toplam düzeyi ($r = 0,157$, $p = 0,002$) ile de anlamlı pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrenme stilleri puanları ile bazı mizaç özellikleri arasında pozitif yönlü ilişkiler gözlemlenebileceğini göstermektedir. Öte yandan, duygusal hassasiyet, tepkisellik durumu ve ritmiklik gibi mizaç alt boyutları ile hiçbir öğrenme stili arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu durum, bu özelliklerin öğrenme stillerinden bağımsız şekilde gelişebileceğine ya da farklı faktörlerden etkilenebileceğine işaret etmektedir.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye yönelik bulguların tartışılmasına yer verilmektedir. Araştırmanın temel amacı ve alt amaçları doğrultusunda; mizaç ve öğrenme stillerinin cinsiyet, kardeş sayısı, anne çalışma durumu, ebeveyn eğitim düzeyi ve ailenin algılanan sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına dair elde edilen sonuçlar titizlikle ele alınmıştır. Bu bağlamda, ÖSÖ ve ÇİMÖ'den elde edilen alt boyut ve toplam puanlara ilişkin bulgular, ilgili alanyazın ışığında değerlendirilerek tartışılmıştır

5.1. Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinin farklı mizaç boyutlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulguların genel görünümü, öğrenme stillerinin mizaç temelli bireysel farklılıklarla yakından bağlantılı olduğu tezini güçlendirmektedir.

5.1.1. Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri üzerinde, sosyo-demografik faktörlerin (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, annenin çalışma hayatındaki yeri ve ailenin refah seviyesi) etkisi:

Araştırmada mizacın dikkat-sebat ve duygusal duyarlılık alt boyutlarında kız çocuklar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu durum, kız çocukların erken yaşlardan itibaren bilişsel odaklanma gerektiren görevlerde ve duygusal süreçlerin yönetiminde daha yüksek bir eğilim sergilediklerini göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında biyolojik mizaç özelliklerinin yanı sıra toplumsal cinsiyet rollerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Kız çocuklarının daha sakin, uyumlu ve dikkatli davranışları yönünde sosyal olarak teşvik edilmeleri; onların dikkatlerini sürdürme, görev tamamlama ve duygusal farkındalık geliştirme becerilerini desteklemiş olabilir. Buna karşılık erkek çocukların hareketli ve dışa dönük davranışlarının daha fazla tolere edilmesi, dikkat ve sebat gerektiren davranışların ikinci planda kalmasına yol açabilmektedir. Alanyazınla paralellik gösteren bu bulgu; Adak Özdemir ve Budak (2019), Demir ve Çelebi Öncü (2022), Erduran (2022), Eren (2022) ve Köycekaş (2019) gibi araştırmacıların sebatkarlık boyutunda kızlar lehine ulaştığı sonuçlarla örtüşmektedir. Benzer şekilde Coplan (2003) tarafından yapılan çalışmada da dikkat

boyutunda kızların, aktivite düzeyinde ise erkeklerin daha yüksek puanlara sahip olduğu saptanmıştır. Nitekim Gagne ve diğerleri (2013) ile Gözün Kahraman ve diğerleri (2023) tarafından ulaşılan bulgular da cinsiyetin özellikle bilişsel kontrol ve duygusal duyarlılık üzerinde belirleyici bir değişken olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre yapılan analizler, bir yıldan fazla eğitim alan çocukların yakınlık ve uyum puanlarının, bir yıl eğitim alan gruba göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun temelinde, okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara sunduğu yapılandırılmış sosyal ortamın yer aldığı düşünülmektedir. Çocukların okul ortamında akranlarıyla sürekli etkileşim kurmaları, sıra bekleme, paylaşma, iş birliği yapma ve kurallara uyma gibi sosyal deneyimleri tekrar tekrar yaşamaları; onların sosyal uyum becerilerini güçlendirmiş olabilir. Ayrıca öğretmen rehberliğinde sürdürülen rutin etkinlikler, çocukların çevreye daha kolay uyum sağlamalarını desteklemiş olabilir. Alanyazın incelendiğinde, eğitim deneyiminin mizaç bileşenleri üzerindeki bu olumlu etkisi farklı çalışmalarla da desteklenmektedir. Nitekim Köycekaş (2019), okul öncesi eğitime devam eden çocukların daha sıcakkanlı ve ritmik mizaç özelliklerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, eğitim ortamındaki düzenli faaliyetlerin çocukların biyolojik ritimlerini desteklediği ve akran etkileşiminin sosyal çekingenliği azaltarak sıcakkanlılığı artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Küçüköner (2022), okul öncesi eğitimde ikinci yılı olan çocukların ilk yılındaki çocuklara göre yakınlık ve uyum, aktivite düzeyi, duygusal duyarlılık ve toplam mizaç puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim süresi arttıkça çocukların sosyal beklentilere daha kolay uyum sağladıkları ve öz düzenleme becerilerinin güçlendiği söylenebilir.

Elde edilen bir diğer bulgu, anne öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların dikkat ve sebat ile ritmiklik puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına daha planlı, düzenli ve bilişsel açıdan uyarıcı bir çevre sunmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının günlük rutinlerini daha sistemli oluşturabilmeleri, uyku, beslenme ve etkinlik düzenini daha tutarlı sürdürebilmeleri çocukların ritmiklik özelliklerini desteklemiş olabilir. Bunun yanı sıra öğrenim düzeyi yükseldikçe annelerin çocuklarıyla daha fazla sözel etkileşim kurmaları, dikkat geliştiren etkinliklere yer vermeleri ve problem çözme süreçlerinde çocuklarını desteklemeleri; dikkat ve sebat becerilerinin gelişimine katkı

sağlamış olabilir. Alanyazın incelendiğinde, elde edilen sonucun geniş bir araştırmacı grubu tarafından desteklendiği görülmektedir. Nitekim Ak Çiçek (2024), Erduran (2022) ve Küçüköner (2022), anne öğrenim durumu arttıkça çocukların ritmiklik puanlarında istatistiksel bir artış olduğunu rapor etmişlerdir. Sebatarlık boyutu açısından ulaşılan bulgular; Ak Çiçek (2024) ile Arı Arat ve Özdemir Beceren (2021) tarafından ortaya konulan, anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların azimlilik eğilimlerinin yükseldiği yönündeki verilerle örtüşmektedir. Buna karşın anne öğrenim düzeyi düştükçe çocuklarda tepkisellik düzeyinin arttığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Arı Arat ve Özdemir Beceren, 2021; Çelen, 2022). Bu durum, öğrenim düzeyi düşük annelerin çocuklarında duygusal düzenleme süreçlerinin daha zor gelişebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarında aktivite düzeyinin ve toplam mizaç puanlarının daha dengeli seyretmesi (Demir ve Çelebi Öncü, 2022), annenin öğrenim düzeyinin çocukların mizaç gelişimini düzenleyici bir rol üstlenebileceğini göstermektedir.

Baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından yapılan analizlerde ise mizaç alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında, okul öncesi dönemde çocuk bakımında annenin daha aktif rol üstlenmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle çocukların günlük rutinlerinin düzenlenmesi, duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim süreçlerinin takibi çoğunlukla anne tarafından yürütüldüğünden, baba öğrenim düzeyinin mizaca doğrudan yansımamış olabileceği söylenebilir. Alanyazında Demir ve Çelebi Öncü (2021) de benzer şekilde babanın öğrenim düzeyi ile mizaç puanları arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Ancak bazı araştırmalarda babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukta tepkisellik puanının azaldığı (Arı Arat ve Beceren Özdemir, 2021; Çelen, 2022) veya sebatkarlık ve ritmiklik puanlarının yükseldiği (Erduran, 2022; Küçüköner, 2022) ifade edilmiştir. Araştırmamızın bu çalışmalardan farklılaşması, baba etkisinin kültürel bağlam, ebeveynlik rolleri ve çocukla geçirilen zamanın niteliği gibi dolaylı değişkenlerden etkilenmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Anne ve baba öğrenim düzeyine ilişkin bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; annenin öğrenim seviyesinin, çocuğun özellikle öz düzenleme kapasitesiyle ilişkili olan dikkat ve sebat ile ritmiklik boyutları üzerinde baba öğrenim düzeyine kıyasla daha belirgin bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Bu durum, annelerin çocukların günlük yaşam düzenini oluşturma, bilişsel süreçlerini yönlendirme ve davranışlarını yapılandırma konusunda daha aktif bir role sahip olmalarıyla açıklanabilir. Öğrenim düzeyi yüksek

annelerin çocuklarına daha fazla bilişsel uyaran sunmaları, düzenli rutinler oluşturmaları ve çocuklarının davranışlarını daha bilinçli biçimde yönlendirmeleri; sebatkâr ve düzenli mizaç özelliklerinin gelişimini desteklemiş olabilir. Buna karşın baba öğrenim düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmaması, babanın mizaç üzerindeki etkisinin daha dolaylı bir yapıda olduğunu düşündürmektedir. Sonuç olarak ebeveyn öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuğun mizacının daha düzenli, kontrollü ve sebatkâr bir yapıya yöneldiği; bu süreçte ise annenin öğrenim düzeyinin daha belirleyici olduğu söylenebilir.

Araştırmada annenin çalışma durumunun çocukların mizaç özellikleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Günümüzde çalışan annelerin çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmeye önem vermeleri, çocukların bakım süreçlerinde baba ve diğer aile üyelerinden destek alınması ve okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması; annenin çalışma durumunun çocuk mizacı üzerinde belirgin bir farklılık oluşturmamasını açıklayabilir. Elde edilen sonuç, alanyazında Demir ve Çelebi Öncü (2022) ile Küçüköner (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla paralellik göstermektedir. Buna karşın Çelen (2022), çalışmayan annelerin çocuklarının duygusal duyarlılık, dikkat ve sebat ile tepkisellik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, çalışmayan annelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmeleri ve çocuklarının davranışlarını daha yakından gözlemleyebilmeleriyle açıklanabilir. Mevcut araştırmada farklılık saptanmaması, örneklem grubunda ebeveynlik niteliğinin çalışma durumundan daha etkili bir değişken olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, kardeş sayısının çocukların mizaç özellikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Aynı sayıda kardeşe sahip çocukların aile içi etkileşim biçimleri, ebeveyn tutumları ve kardeşler arası ilişkileri farklılık gösterebildiğinden, yalnızca kardeş sayısının tek başına belirleyici olmaması beklenen bir durumdur. Alanyazın incelendiğinde, bu sonuç Zembat ve diğerleri (2018), Şen (2022), Küçüköner (2022) ve Köycebaş (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla desteklenmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda kardeş sayısının mizaç alt boyutlarını etkilediği belirtilmiştir. Çelen (2022), üç çocuklu ailelerin çocuklarında duygusal hassasiyet düzeyinin daha yüksek olduğunu; Ak Çiçek (2024) ise tek çocukların veya bir kardeşi olanların sebatkarlık puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Erduran (2022) ise bir kardeşi olan çocukların sebatkarlık puanlarının tek çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Literatürdeki bu farklı sonuçlar, kardeş sayısından ziyade kardeşler arası ilişkinin niteliği, yaş

farkı, ebeveyn ilgisinin paylaşımı ve ev ortamındaki uyaran çeşitliliği gibi değişkenlerin daha etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Elde edilen veriler, ailenin aylık gelir düzeyinin çocukların mizaç özellikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde ise Demir ve Çelebi Öncü (2022), sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarında olumsuz duygulanım ve utangaçlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu durum, sosyo ekonomik düzeyin çocuk mizacı üzerindeki etkisinin doğrudan değil; ebeveyn stresi, ev ortamındaki uyaran zenginliği ve eğitim olanakları gibi dolaylı mekanizmalar aracılığıyla ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Ayrıca mevcut çalışmada anlamlı farklılık görülmemesi, örneklem grubunun benzer sosyo ekonomik özellikler göstermesiyle de ilişkili olabilir.

Tüm sosyo-demografik değişkenler birlikte değerlendirildiğinde, mizaç özelliklerinin tek bir değişkene bağlı olarak açıklanamayacağı; biyolojik temeller ile çevresel deneyimlerin etkileşimi sonucunda şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğu söylenebilir.

5.1.2. Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stilleri üzerinde, sosyo-demografik faktörlerin (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, annenin çalışma hayatındaki yeri ve ailenin refah seviyesi) etkisi:

Demografik değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Özellikle kız çocuklarının görsel, işitsel ve genel öğrenme stilleri puanlarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın bu bulgusu alanyazındaki pek çok çalışma ile paralellik göstermektedir. Nitekim Eğin Işık (2019) ve Kaya (2024), hem görsel hem de işitsel öğrenme boyutlarında kız çocuklarının erkeklere oranla anlamlı derecede yüksek puan ortalamalarına sahip olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde Çelik (2022) ve Sezer ile Aksüt Arslan (2023), görsel öğrenme stilinde kız çocuklar lehine saptadıkları anlamlı farklılık ile mevcut araştırma sonuçlarımızı desteklemektedirler. Kız çocukları lehine ortaya çıkan bu farklılığın; okul öncesi dönemde kızların dil gelişimi, sözel yönergeleri takip etme, dikkatini sürdürme ve görsel ayrıntılara odaklanma gibi alanlarda daha erken gelişim göstermeleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık erkek çocukların hareket temelli oyunlara daha fazla yönlendirilmesi, görsel ve işitsel öğrenme etkinliklerine ayrılan sürenin görece daha sınırlı kalmasına yol açmış olabilir. Öte yandan araştırmamızda kinestetik öğrenme stili açısından

cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık saptanmamış olması, literatürdeki bazı bulgularla farklılık arz etmektedir. Örneğin Sezer ve Aksüt Arslan (2023) ile Çelik (2022), kinestetik öğrenme stilinde erkek çocukların puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmalar, erkek çocukların motor hareketlilik ve fiziksel aktiviteye olan geleneksel yatkınlıklarını ön plana çıkarırken; mevcut araştırmamızda bu yönde bir farkın oluşmaması, örneklem grubundaki eğitim ortamının veya ebeveyn tutumlarının her iki cinsiyet için de benzer fiziksel deneyim alanları sunmasından kaynaklanabilir. Diğer taraftan Kaya (2024), kinestetik öğrenme boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmayarak bizim sonucumuzla benzer bir tablo ortaya koymuştur. Son olarak alanyazında öğrenme stillerinin cinsiyet değişkeni ile ilişkili olmadığını savunan Pınarbaşı (2023) gibi çalışmaların varlığı, öğrenme stillerinin yalnızca biyolojik eğilimlerle değil; çevresel deneyimler, eğitim ortamı ve kültürel beklentilerle de şekillendiğini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu; okul öncesi eğitime devam süresi bir yıldan fazla olan çocukların işitsel öğrenme stili puanlarının, eğitime yeni başlayan akranlarına oranla anlamlı derecede yüksek saptanmış olmasıdır. Bu bulgu, okul öncesi eğitim ortamının sunduğu yapılandırılmış sözel uyarıların ve grup içi etkileşimin çocukların işitsel-sözel bilgiyi işleme kapasitesini zamanla geliştirdiğini düşündürmektedir. Okul öncesi kurumlarda çocukların sürekli olarak öğretmen yönergelerini dinlemeleri, grup etkinliklerine katılmaları, hikâye dinleme çalışmaları yapmaları ve akran iletişimi kurmaları; işitsel öğrenme becerilerini desteklemiş olabilir. Ayrıca okul ortamında tekrar eden sözel etkileşimlerin çocukların dinleme becerilerini güçlendirdiği ve işitsel dikkat sürelerini artırdığı düşünülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde bu konuda farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Nitekim Sezer ve Aksüt Arslan (2023) ile Pınarbaşı (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öğrenme stillerinin okula devam süresine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği saptanmıştır. Söz konusu çalışmalarla ortaya çıkan bu farklılık; araştırmamızın gerçekleştirildiği eğitim kurumlarındaki öğretim programlarının niteliği, sınıflardaki sözel etkileşim yoğunluğu veya öğretmenlerin kullandıkları dilsel rehberlik stratejileriyle açıklanabilir. Okul öncesi kurumda geçirilen sürenin artmasıyla birlikte çocukların grup tartışmalarına katılma, karmaşık sözel yönergeleri takip etme ve dinleme temelli etkinliklere daha uzun süre maruz kalmaları, işitsel öğrenme kanallarını daha etkin kullanmalarını sağlamış olabilir. Bu durum, öğrenme stillerinin yalnızca doğuştan gelen sabit tercihler olmadığını; aynı zamanda çevresel deneyimler ve eğitim yaşantılarıyla gelişebilen yapılar olduğunu düşündürmektedir. Sonuç olarak literatürdeki bazı çalışmalar (Sezer ve Aksüt Arslan, 2023; Pınarbaşı, 2023) öğrenme

stillerini zamandan bağımsız yapılar olarak ele alsa da, mevcut araştırma bulguları okul öncesi eğitime devam süresinin özellikle işitsel-sözel farkındalığı desteklediğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, ebeveyn öğrenim düzeyi ile çocukların öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle anne öğrenim düzeyinin görsel, işitsel ve kinestetik olmak üzere tüm öğrenme stilleriyle anlamlı ilişki içerisinde olması; annenin sunduğu bilişsel rehberliğin çocuğun tüm duyuşsal öğrenme alanlarını desteklediğini düşündürmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına daha fazla kitap okuması, oyun ve etkinlik çeşitliliği sunması ve farklı öğrenme yollarını destekleyen uyaranlar sağlaması; çocukların tüm öğrenme stillerinin gelişimine katkı sağlamış olabilir. Nitekim Çelik (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının işitsel ve kinestetik öğrenme puanlarının diğer gruplara oranla anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bu paralellik, anne öğrenim düzeyinin yalnızca akademik bir değişken olmadığını; aynı zamanda çocuğun öğrenme deneyimlerini zenginleştiren önemli bir çevresel faktör olduğunu göstermektedir.

Baba öğrenim düzeyi ise görsel ve işitsel öğrenme stilleri ile anlamlı ilişki gösterirken kinestetik öğrenme stili ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Bu durum, baba öğrenim düzeyinin özellikle sözel iletişim ve bilişsel uyaranlarla ilişkili öğrenme alanlarını etkileyebileceğini düşündürmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek babaların çocuklarıyla daha fazla sözel etkileşim kurmaları, açıklayıcı iletişim kullanmaları ve bilişsel içerikli etkinliklere yönlendirmeleri; görsel ve işitsel öğrenme becerilerini desteklemiş olabilir. Buna karşın kinestetik öğrenmenin daha çok çocuğun bireysel hareket deneyimleri ve oyun süreçleriyle gelişmesi, baba öğrenim düzeyinin bu alan üzerindeki etkisini sınırlamış olabilir. Ancak literatürde bazı çalışmalarda baba öğrenim düzeyi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı da rapor edilmiştir (Çelik, 2024). Bu farklılıklar, baba-çocuk etkileşiminin sıklığı, niteliği ve aile içindeki rollerin toplumsal ve yapısal koşullara göre değişebilmesiyle açıklanabilir.

Anne çalışma durumu, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelir düzeyine ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğrenme stilleri ile anlamlı ilişkilerinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrenme stillerinin yalnızca ekonomik koşullar veya aile yapısındaki niceliksel değişkenlerle açıklanamayacağını düşündürmektedir. Özellikle günümüzde çalışan annelerin çocukları için ev ortamında da çeşitli öğrenme fırsatları

oluşturmaları, teknolojik ve eğitsel materyallere erişimin artması ve okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara benzer öğrenme deneyimleri sunması; anne çalışma durumunun öğrenme stilleri üzerinde belirleyici bir etki oluşturmamasını açıklayabilir. Benzer şekilde kardeş sayısının anlamlı farklılık oluşturmaması, öğrenme stillerinin kardeş sayısından çok çocukların bireysel deneyimleri ve aile içi etkileşim kalitesiyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Ailenin gelir düzeyine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaması ise örneklem grubundaki ailelerin benzer sosyo ekonomik özellikler göstermesiyle açıklanabilir. Ayrıca öğrenme stillerinin yalnızca maddi imkânlardan değil; çocuğa sunulan bilişsel uyarıların niteliği, ebeveyn ilgisi ve eğitim deneyimleri gibi çok boyutlu çevresel faktörlerden etkilenebileceği düşünülmektedir.

5.1.3. Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki:

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular stil bazında incelendiğinde; görsel öğrenme stili ile dikkat ve sebat düzeyi arasındaki yüksek pozitif ilişki, okul öncesi dönemde dikkat süreçlerinin görsel bilgiyi işleme ve sürdürülebilirlik üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu ilişkinin ortaya çıkmasının temelinde, dikkatini uzun süre belirli bir uyarı üzerinde sürdürebilen ve görev tamamlama konusunda daha kararlı davranan çocukların görsel materyallere daha etkili şekilde odaklanabilmeleri yer alıyor olabilir. Görsel öğrenme süreci; şekil, renk, sembol ve görselleri dikkatle incelemeyi, bilgiyi zihinsel olarak organize etmeyi ve öğrenme süreci boyunca odağı korumayı gerektirdiğinden, dikkat ve sebat düzeyi yüksek çocukların bu öğrenme stiline daha yatkın olmaları beklenen bir durumdur.

Bu ilişki, Rothbart ve Bates tarafından ortaya konulan mizaç kuramındaki “çaba gerektiren kontrol” mekanizması çerçevesinde değerlendirildiğinde daha anlamlı hale gelmektedir. Söz konusu mekanizma, bireyin dikkatini yönlendirme, dikkat dağıtıcı uyarıların kontrol etme ve dikkatini belirli bir görev üzerinde sürdürebilme kapasitesiyle ilişkilidir. Bu nedenle dikkat ve sebat düzeyi yüksek çocukların, görsel uyarıların daha planlı biçimde inceleyebildikleri ve görsel öğrenme sürecinde gerekli olan zihinsel sürekliliği sağlayabildikleri düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, görsel öğrenme eğiliminin yalnızca bir öğrenme tercihi değil; aynı zamanda çocuğun mizaç temelli dikkat kapasitesiyle bağlantılı bir yapı olduğu söylenebilir. Bu durum, görsel öğrenmenin dikkat kontrolü ve bilişsel öz düzenleme becerileriyle neden ilişkili olduğunu açıklamaktadır.

Söz konusu bulgu, öz düzenleme becerilerinin gelişimine odaklanan çalışmalarla da dolaylı olarak örtüşmektedir. Örneğin Blewitt ve arkadaşları (2018), sosyal-duygusal öğrenme programlarının çocukların özellikle davranışsal öz düzenleme becerilerini artırabildiğini göstermiştir. Bu durum, dikkat ve sebat değişkenleri bağlamında değerlendirildiğinde; öz düzenleme kapasitesi gelişmiş çocukların öğrenme materyali karşısında dikkatlerini daha uzun süre sürdürebildiklerini ve karşılaştıkları bilişsel güçlükler karşısında çabalarını devam ettirebildiklerini düşündürmektedir. Özellikle görsel öğrenme sürecinde çocukların görselleri inceleme, ayrıntıları fark etme ve bilgiyi zihinsel olarak organize etme süreçleri belirli bir dikkat sürekliliği gerektirdiğinden, öz düzenleme becerileri yüksek çocukların görsel öğrenme etkinliklerinde daha başarılı olmaları beklenebilir. Bu nedenle dikkat ve sebat düzeyi ile görsel öğrenme arasındaki ilişkinin, çocukların öz düzenleme becerileri aracılığıyla güçlenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Dikkatin bu merkezi rolü, bilgi işleme süreçleri açısından incelendiğinde Doğan, Marsak ve Alakoç (2025) tarafından ortaya konulan bulgularla birlikte daha kapsamlı biçimde açıklanabilir. Söz konusu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarında dikkat becerilerinin sosyal bilgi işleme süreçlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, dikkatin yalnızca sosyal uyaranların işlenmesinde değil; aynı zamanda görsel ve eğitsel materyallerin zihinsel olarak anlamlandırılmasında da belirleyici bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Dikkat becerileri gelişmiş çocukların çevreden gelen görsel bilgileri daha sistemli biçimde seçmeleri, işlemeleri ve organize etmeleri; görsel öğrenme stiline yönelik eğilimlerini artırmış olabilir. Bu bağlamda, görsel öğrenme stilini tercih eden çocukların sergilediği yüksek sebat düzeyi, bilgi işleme süreçlerindeki bilişsel verimlilikle ilişkili bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Bu bulgular, çocukların bilişsel ve duygusal düzenleme becerilerinin öğrenme ortamına uyumlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koyan *Thriving Children's Emotional Self-Regulation* çalışmasıyla da dolaylı olarak örtüşmektedir. Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocukların öğrenme ortamındaki uyaranlara daha kontrollü ve organize tepkiler verebildikleri bilinmektedir. Bu durum, görsel öğrenme sürecinde gerekli olan dikkat sürdürme, ayrıntılara odaklanma ve görev tamamlama davranışlarını desteklemiş olabilir. Dolayısıyla mevcut araştırmada saptanan dikkat ve sebat ile görsel öğrenme arasındaki ilişkinin; çocukların öğrenme ortamındaki uyaranları daha planlı biçimde işlemeleri ve bilişsel süreçlerini daha etkili yönetebilmeleriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, görsel öğrenme

sürecinde gözlenen performansın yalnızca bilişsel bir işlem sürecinin sonucu olmadığı; aynı zamanda mizaç temelli dikkat kapasitesi, öz düzenleme becerileri ve öğrenme tercihleri arasındaki çok boyutlu etkileşimin bir yansıması olduğu söylenebilir.

İşitsel öğrenme stili açısından bakıldığında; dikkat ve sebat, yakınlık ve uyum, aktivite düzeyi ile duygusal duyarlılık gibi birden fazla mizaç boyutuyla kurulan anlamlı ilişkiler, işitsel öğrenme sürecinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal süreçlerle de ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasının temelinde, işitsel öğrenmenin doğası gereği çocukların dikkatlerini sözel uyaranlara yönlendirmelerini, dinleme süreçlerini sürdürmelerini ve çevreleriyle aktif iletişim kurmalarını gerektirmesi yer alıyor olabilir. Özellikle öğretmen yönergelerini dinleme, hikâye takip etme, sözel geri bildirimleri anlama ve akran iletişimine katılma gibi süreçler; dikkatini sürdürebilen, sosyal etkileşime açık ve duygusal uyaranlara duyarlı çocukların işitsel öğrenme süreçlerinde daha etkin olmalarını sağlamış olabilir.

Bu bulgular, duysal işleme süreçleri ile mizaç arasındaki ilişkiye dikkat çeken Daniels (2003)'ün çalışmasıyla dolaylı olarak örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, bireylerin duysal girdileri algılama biçimleri ve bu girdilere verdikleri tepkilerin zamanla daha tutarlı mizaç özelliklerine dönüşebileceği ifade edilmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, işitsel uyaranlara daha duyarlı olan çocukların çevreden gelen sözel bilgileri daha dikkatli işlemeleri ve bu süreçte dikkat, sebat ve duygusal duyarlılık gibi özelliklerin birlikte gelişim göstermesi beklenen bir durum olabilir. Başka bir ifadeyle, işitsel öğrenme sürecinde başarılı olabilmek için gerekli olan dikkat sürdürme, dinleme ve sözel uyaranlara tepki verme becerileri; bazı mizaç özellikleriyle doğal olarak ilişkili görünmektedir.

Yerli alanyazında yer alan çalışmalar da bu bulguları destekler nitelikte dolaylı kanıtlar sunmaktadır. Nitekim Akbaş (2016), mizaç yapısındaki sebatkârlık, sıcakkanlılık ve tepkisellik boyutlarının sosyal uyum becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Acar ve arkadaşları (2015), dikkat odağının akran etkileşimlerinde sosyallik, iletişim ve atılganlık gibi değişkenlerle pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, dikkatini işitsel uyaranlara yönlendirebilen çocukların sosyal etkileşim süreçlerinde daha girişken davranabilecekleri, iletişime daha açık olabilecekleri ve çevresel beklentilere daha kolay uyum sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle işitsel

öğrenme ile yakınlık ve uyum boyutları arasında anlamlı ilişkinin ortaya çıkması, çocukların sosyal iletişim süreçlerinde işitsel uyaranları etkin kullanabilmeleriyle ilişkili olabilir.

Araştırmada saptanan işitsel öğrenme ile aktivite düzeyi arasındaki ilişkinin ise, yüksek aktivite düzeyine sahip çocukların çevresel uyaranlara daha fazla yönelme eğilimleriyle bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Bu çocukların hareketli, enerjik ve etkileşimli yapılarının, işitsel öğrenme ortamlarında sunulan sözel uyaranlara daha fazla katılım göstermelerine zemin hazırlamış olabileceği söylenebilir. Özellikle okul öncesi dönemde işitsel öğrenme etkinliklerinin çoğunlukla oyun temelli, grup etkileşimine dayalı ve hareket içeren etkinliklerle birlikte yürütülmesi, yüksek aktivite düzeyine sahip çocukların bu süreçlerde daha görünür ve katılımcı olmalarını desteklemiş olabilir. Bu bağlamda, aktivite düzeyi ile işitsel öğrenme arasındaki ilişkinin, çocukların öğrenme ortamındaki etkileşim biçimleri ve uyaranlara yönelim farklılıkları ile ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

İşitsel öğrenme sürecinin dilsel boyutu da bulguların yorumlanmasında önemli bir yer tutmaktadır. Yoleri ve Küçükyeşil (2014), mizaç boyutlarından sıcakkanlılık ve ritmiklik ile çocukların dil becerileri arasında anlamlı ilişkiler saptamıştır. Bu durum, sosyal iletişime açık ve çevresiyle daha düzenli etkileşim kurabilen çocukların dil gelişimlerinin de daha güçlü olabileceğini düşündürmektedir. Dil gelişimi güçlü olan çocukların ise sözel yönergeleri daha kolay anlamaları, dinleme süreçlerine daha aktif katılmaları ve işitsel bilgileri daha etkili işlemeleri nedeniyle işitsel öğrenme stiline daha yatkın olmaları beklenebilir. Bu nedenle yakınlık ve uyum boyutları ile işitsel öğrenme arasında ortaya çıkan ilişkinin, çocukların sosyal iletişim ve dil gelişimi süreçleriyle bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca Polat ve Aydın (2021) tarafından ortaya konulan, dinleme becerileri ile duyguları yönetme ve sosyal davranışsal yetkinlikler arasındaki pozitif ilişki; işitsel süreçlerin sosyal ve duygusal becerilerle olan bağlantısını destekler niteliktedir. Benzer şekilde Özdemir-Beceren ve Adak Özdemir (2019), tepkisellik ve ısrarcılık gibi mizaç boyutlarının duygusal uyum üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, duygusal uyaranlara daha duyarlı ve sosyal iletişim süreçlerinde daha etkin olan çocukların işitsel öğrenme süreçlerine daha fazla yönelmeleri beklenebilir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, işitsel öğrenme stiline farklı mizaç boyutlarıyla ilişkili olduğu; bu ilişkinin dikkat süreçleri, sosyal iletişim becerileri, duygusal duyarlılık ve dil gelişimi gibi çok boyutlu mekanizmalar aracılığıyla ortaya çıkmış olabileceği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu; kinestetik öğrenme stili ile aktivite düzeyi arasında saptanan pozitif yönlü ve anlamlı ilişkidir. Bu ilişkinin ortaya çıkmasının temelinde, kinestetik öğrenme stilinin doğası gereği hareket, dokunma ve uygulama yoluyla öğrenmeyi gerektirmesi yer alıyor olabilir. Fleming'in kinestetik-dokunsal öğrenenlerin bilgiyi hareket etme ve eyleme geçme yoluyla yapılandırıldığını belirtmesi (Hawk ve Shah, 2007), bu öğrenme stilinin motor etkinliklerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, mizaç ölçeğinde yer alan aktivite düzeyinin çocuğun motor hareketlilik kapasitesini yansıtması, elde edilen bulgunun kuramsal olarak açıklanabilir olmasını sağlamaktadır. Yani yüksek aktivite düzeyine sahip çocukların, doğal olarak daha fazla hareket etme ihtiyacı duymaları nedeniyle öğrenme süreçlerinde fiziksel katılım gerektiren kinestetik etkinliklere daha fazla yönelmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarında kinestetik öğrenme stilinin baskınlığını kısıtlı dikkat süreleri ve hareket ihtiyacı ile açıklayan Tufan (2019), bu yaş grubunda öğrenmenin büyük ölçüde bedensel etkinliklerle desteklendiğini vurgulamaktadır. Bu açıklama doğrultusunda, çocukların sahip oldukları yüksek motor enerji düzeyi, onların öğrenme sürecine aktif katılımını artırarak kinestetik öğrenme stiline yönelimlerini güçlendirmiş olabilir. Bu nedenle mevcut araştırmada aktivite düzeyi ile kinestetik öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki bulunması, çocukların gelişimsel özellikleriyle uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Bu bağlamda, yüksek aktivite düzeyine sahip çocukların, mizaçlarından kaynaklanan hareket gereksinimlerini öğrenme sürecine yansıtarak kinestetik öğrenme etkinliklerinde daha etkin rol almış olabilecekleri söylenebilir. Ancak bu ilişkinin yalnızca doğuştan gelen mizaç özellikleriyle değil, çocukların içinde bulunduğu öğrenme ortamının sunduğu fırsatlarla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim hareket temelli etkinliklere yer veren öğrenme ortamlarının, çocukların kinestetik öğrenme deneyimlerini artırabileceği kuramsal olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle kinestetik öğrenme stilinin, mizaç temelli eğilimlerle birlikte çevresel düzenlemelerden de etkilenen dinamik bir yapı olduğu söylenebilir.

Erken çocukluk döneminde motor davranışlar ile bilişsel süreçler arasındaki ilişkiye dikkat çeken çalışmalar da bu yorumu dolaylı olarak desteklemektedir. Örneğin Elena Veraksa ve arkadaşları (2021), motor becerileri de kapsayan fiziksel uygunluk ile yürütücü işlevler arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Shinji Nakagawa ve arkadaşları (2016), erken çocukluk döneminde mizaç, duyuşal işleme ve

motor koordinasyonun karşılıklı etkileşim içinde olduğunu ve bu süreçte çaba gerektiren kontrol mekanizmasının düzenleyici bir rol üstlenebileceğini belirtmiştir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, aktivite düzeyi ile kinestetik öğrenme stili arasındaki ilişkinin, yalnızca tek yönlü bir neden-sonuç ilişkisiyle değil; çocuğun mizaç özellikleri, motor gelişim düzeyi ve öğrenme ortamının sunduğu fırsatların karşılıklı etkileşimiyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede kinestetik öğrenme stiline, çocukların biyolojik eğilimleri ile çevresel öğrenme deneyimlerinin birlikte şekillendirdiği çok boyutlu ve dinamik bir yapı olduğu söylenebilir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki ve bu yapıların sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Mizaç özellikleri açısından yapılan analizlerde, cinsiyet değişkenine göre dikkat-sebat ve duygusal duyarlılık boyutlarında kız çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre yakınlık ve uyum boyutunda anlamlı farklılık saptanmış, bir yıldan fazla eğitim alan çocukların daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Anne öğrenim düzeyine göre dikkat-sebat ve ritmiklik boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumu, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre ise mizaç boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrenme stilleri açısından yapılan analizlerde, cinsiyet değişkenine göre görsel ve işitsel öğrenme stillerinde kız çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kinestetik öğrenme stilinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre işitsel öğrenme stilinde anlamlı farklılık olduğu ve bir yıldan fazla eğitim alan çocukların daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Anne öğrenim düzeyinin tüm öğrenme stilleri ile anlamlı ilişki gösterdiği, baba öğrenim düzeyinin ise yalnızca görsel ve işitsel öğrenme stilleri ile anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Anne çalışma durumu, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde; görsel öğrenme stili ile dikkat ve sebat arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. İşitsel

öğrenme stili ile dikkat ve sebat, yakınlık ve uyum, aktivite düzeyi ile duygusal duyarlılık arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Kinestetik öğrenme stili ile ise yalnızca aktivite düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Elde edilen bulgular, okul öncesi dönem çocuklarında mizaç özellikleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve sosyo-demografik değişkenlerin bazı alt boyutlarda farklılaşma gösterdiğini ortaya koymuştur.

5.3. Öneriler

5.2.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler

Eğitim ortamlarında öğrenme süreci planlanırken görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine yönelik etkinliklerin dengeli biçimde yer almasına dikkat edilmelidir.

Dikkat ve sebat düzeyi düşük olan çocuklara yönelik etkinliklerde görsel uyarıların sadeleştirilmesi, yönergelerin kısa ve anlaşılır biçimde sunulması ve görevlerin küçük adımlara bölünmesi önerilebilir.

Aktivite düzeyi yüksek olan çocuklar için hareket içeren öğrenme etkinliklerinin ders içi süreçlere entegre edilmesi, bu çocukların öğrenme sürecine katılımını artırabilir.

İşitsel öğrenme stilinin birden fazla mizaç boyutuyla ilişkili olması nedeniyle, öğretmenlerin özellikle sözel yönerge, dinleme etkinlikleri ve grup etkileşimini destekleyen uygulamalara yer vermeleri uygun olacaktır.

Öğretmenlerin çocukların bireysel mizaç ve öğrenme özelliklerini gözlemleyerek öğretim sürecini farklılaştırmaları, sınıf içi öğrenme çeşitliliğini destekleyebilir.

5.2.2. Ailelere yönelik öneriler

Çocuklara ev ortamında görsel, işitsel ve hareket temelli öğrenme fırsatlarını birlikte sunan günlük yaşam etkinlikleri oluşturulabilir.

Dikkat ve sebat ile ilişkili bulgular doğrultusunda, çocuklara kısa süreli, net yönergeli ve aşamalı görevler verilmesi önerilebilir.

Aktivite düzeyi yüksek çocuklar için fiziksel hareket içeren oyun ve etkinliklerin artırılması, bu çocukların enerjilerini öğrenme sürecine daha uygun şekilde yönlendirmelerine katkı sağlayabilir.

Çocukların bireysel öğrenme stilleri ve mizaç özellikleri dikkate alınarak kıyaslamadan uzak bir yaklaşım benimsenmesi, öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayabilir.

5.2.3. Araştırmacılara yönelik öneriler

Gelecek araştırmalarda öğrenme stilleri ile mizaç arasındaki ilişkiler boylamsal desenlerle incelenerek gelişimsel değişim süreçleri daha ayrıntılı ele alınabilir.

Farklı sosyo-demografik özelliklere sahip örneklerle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Öğrenme stilleri ile mizaç arasındaki ilişkilerde yürütücü işlevler, öz-düzenleme ve dikkat süreçlerinin aracılık rolü ileri araştırmalarda test edilebilir.

Özellikle dikkat ve sebat ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler, deneysel ya da müdahale temelli çalışmalarla daha ayrıntılı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and Preschool Children's Peer Interactions. *Early Education and Development*, 26(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1000718>
- Adak Özdemir, A. & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 78-98.
- Ağca, R. K. (2006). *Hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, B., (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Ak Çiçek, G., (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn ilişkileri ile problem davranışları ve mizaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Alan, O. (2017). Gregorc öğrenme stili sınıflaması ve öğrenme-öğretme durumlarının Gregorc öğrenme stillerine göre düzenlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Arabacı, N., Özyürek, A. & Gözün Kahraman, Ö. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve baba-çocuk iletişimi arasındaki iletişimin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 656-675
- Arabacıoğlu, B., & Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192.
- Arı Arat, C. & Gülay Ogelman, H. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarda mizaç ile ilgili tezlerin analizi. *Asya Öğretim Dergisi (E-AJI)*, 10(1), 14-34. <https://doi.org/10.47215/aji.963291>
- Arı Arat, C., & Özdemir Beceren, B. (2021). The Analysis of the Relationship Between the Temperament and the Social Status of Preschool Students Age 5. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(52), 112-132. <https://doi.org/10.53444/deubefd.847663>
- Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme tarzı envanteri. *Eğitim ve Bilim* , 17 (87).
- Bağcıoğlu Ünver, G. (2015). Gelişim ile ilgili temel kavramlar. A. Ulusoy (Ed.), Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde (s. 1-17). Anı Yayıncılık.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bellibaş, E., Büküşoğlu, N., & Erenmiş, S. (2005). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanılı bir grup çocukta mizaç özellikleri. *Ege Tıp Dergisi*, 44(1), 39-44.
- Berk, L.E. (2013) *Bebekler ve Çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (7. Baskı). (N.I. Erdoğan, Çev.). Nobel: Ankara.
- Beskisiz, E. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersinden sordukları soru türleri ve bilişsel düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bilasa, P. (2012). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 7-20.
- Bin Mat Teh, K. S., Pisal, N. A., & Bakar, A. A. (2017). Children temperament and implications for preschool teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(8), 175-182. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v7-i8/3219>
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA network open*, 1(8), e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>

- Bozkurt, O., & Orak, Z. (2016). Türkiye'de Akademik Başarı Değişkeni Alanında Yapılan Öğrenme Stilleriyle İlgili Çalışmaların İncelenmesi/Researching the Learning Styles in the field of Academic Achievement Variable in Turkey. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik, Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Buss, A. H. & Plomin, R. (2014). Temperament (PLE: Emotion): Early developing personality traits. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315745701>
- Canel Çınarbaş, D., & Nilüfer, G. (2019). Adler ve Sulloway'ın doğum sırası kuramları ve görgül bulgular ile ilgili bir derleme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 59(1), 125-151. <https://doi.org/10.33171/dtcfjournal.2019.59.1.7>
- Cangi, A. F. (2022). *Ayres duyu bütünleme terapisinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda adaptif davranış, mizaç, duysal reaktivite, bağlanma ve oyun becerileri üzerine etkisi: Bir ya takipli randomize kontrollü çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cevher, A.Y., & Yıldırım, S. (2020). Investigation of Academic Studies on Learning Styles: Systematic Review. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1); 20-50.
- Chen Lee Wan. (2014). The Compatibility of Intelligence and Learning Styles: A Case Study among Malaysian Preschoolers. *Aust. J. Basic & Appl. Sci.*, 8(5), 44-150.
- Coplan, R. J., Barber, A. M., & Lagacé-Séguin, D. G. (2003). The role of child temperament as a predictor of early literacy and numeracy skills in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 537-553. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00025-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00025-3)
- Çelen, Ş. (2022). *36-72 aylık çocukların duyu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, G. (2022). *5-6 yaş çocuklarının öğrenme stilleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, L. (2004). *Teknoloji yoğun ortamların öğrencilerin öğrenme stil tercihlerine uygunluğu*. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çöpoğlu, M. (2024). *Okul öncesi dönem 48-72 ay çocuklarda mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çetinkaya, A., & Özyürek, A. (2023). Mizaç Özelliklerinin Okul Öncesi Çocukların Ruhsal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 53-70. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1054389>
- Daniels, D. A. B. (2003). *The relationship between sensory processing and temperament in young children*. University of Kansas.
- De Bello, T. C. (1990). Comparison of eleven major learning styles models: Variables, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them. *Reading, Writing, and learning disabilities*, 6(3), 203-222.
- Demir, B., (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans. Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, B., & Çelebi Öncü, E. (2022). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısına etkisi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 886-909. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1003087>
- Doğan, A. (2024). Öğrenmeyi öğrenme. H. Şahin & İ. Daşdemir (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yeni araştırmalar içinde* (s. 1-20). Livre de Lyon.
- Doğan Marsak, E. & Alakoç, D. Examination of preschool children's social information processing skills in terms of Attention and emotion regulation skills. *Katılımcı Eğitim Araştırması*, 12(4), 82-99. <https://doi.org/10.17275/per.25.50.12.4>

- Dunn, R., Beaudry, JS & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75-98.
- Dunn†, R., & Honigsfeld, A. (2013). Learning Styles: What We Know and What We Need. *The Educational Forum*, 77(2), 225–232. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.765328>
- Düzgün, S. (2018). Türkçeye çevrilmiş VARK öğrenme stilleri envanterinin doğrulayıcı faktör analizi modeli ile doğrulanması: Öğretmenler örneği. *Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 13(11), 1619–1634. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13442>
- Ebil, S. (2022). *60-72 aylık çocukların olumlu sosyal davranışlarının yordayıcıları olarak mizaç ve ebeveyn çocuk ilişkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- EğİN Işık, T. (2019). *Okul öncesi dönemi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal yetkinlik ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekici, G. (2002). Gregorc Stili Çizer. *Eğitim ve Bilim*, 27 (123), 42-47.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Plan Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erduran, N. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özellikleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eren, S. (2022). *Okul öncesi dönemde çocuğun akran, ebeveyn ve öğretmen ilişkileri ile mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57–72. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x>
- Gagne, JR, Miller, MM & Goldsmith, HH (2013). Çocukluk çağı mizacının odak noktalarında erken ama mütevazı cinsiyet farklılıkları. *Kişilik ve Bireysel Farklılıklar*, 55 (2), 95-100. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.02.006>
- Gökşen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Gözün Kahraman, Ö., & Gökşen, E. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 13-23. <https://doi.org/10.51503/gpd.850931>
- Gözün Kahraman, Ö., Özyürek, A. & Arabacı, N. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve anne-çocuk iletişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 438-455. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1031138>
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, G., & Erkan, S. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi / Analyzing The Learning Styles Of Preschool Children. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(1), 13–24. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305746>
- Hawk, T. F., & Shah, A. J. (2007). Using Learning Style Instruments To Enhance Student Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1–10.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaman, T. (2024). *18-36 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Karasar, N. (2024). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (39. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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. <https://doi.org/10.15869/itobiad.729008>
- Kaya, S. N. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin Kolb öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları, ödev yapma motivasyonları ve stilleri üzerine bir çalışma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keskin Samancı, N. & Özer Keskin, M. (2007). The Felder and Soloman Index of Learning Styles: Translation to Turkish and The Study of Validity-Reliability. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 8(2)*, 37-54.
- Kılıç, K., & Güngör Aytaç, F. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi, Sosyal Beceriler ve Mizaç Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 185-204. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7162>
- Kodak, R. N., & Güzel, H. Ş. (2024). Aggression among Preschool Children within the Framework of Temperament, Attachment and Parental Attitudes. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 16(1), 48-57. <https://doi.org/10.18863/pgy.1213590>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles And Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning İn Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Köse, S., Sayar, K., Ak İ., Aydın N., Kalelioğlu, Ü., Kırpınar, İ., Reeves R.A., Przybeck T.R. ve Cloninger C.R. (2004). Mizaç ve Karakter Envanteri (Türkçe TCI): Geçerlik, Güvenirliliği ve Faktör Yapısı. *Klinik Psikiyatride Bülteni*, 14: 107 – 131.
- Köycekaş, A. (2019). *Çocukların mizaç özellikleri ile oyun davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kristal, J. (2005). *The temperament perspective: Working with children's behavioral styles*. Paul H Brookes Publishing.
- Kurt, H., Ekici, G. & Aktaş, M. (2014). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle kişilik tiplerinin ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 50-59.
- Küçüköner, M. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin bağımsız öğrenme davranışına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Küçükturan, A.G. & Keleş, S. (2018). Sosyal-duygusal gelişim. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim II* içinde (s. 197-243). Anı Yayıncılık.
- LaBounty, J., Bosse, L., Savicki, S., King, J., & Eisenstat, S. (2016). Relations between social cognition and temperament in preschool-aged children. *Infant and Child Development*, 26(2). <https://doi.org/10.1002/icd.1981>
- Levent Veznedaroğlu, R., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Li, H., & He, Q. (2016). Ambiguity tolerance and perceptual learning styles of Chinese EFL learners. *English Language Teaching*, 9(6), 213-222.
- Longobardi, E., Spataro, P., D'Alessandro, M., & Cerutti, R. (2017). Temperament Dimensions in Preschool Children: Links With Cognitive and Affective Theory of Mind. *Early Education and Development*, 28(4), 377-395. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1238673>
- M., Hadi, S., & Istayadji, M., (2020). Influence of Parents Education Level, Learning Styles and Student Interest on Learning Achievement. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 4(6), 243-252. <https://doi.org/10.36348/jaep.2020.v04i06.004>
- Magdalena, S. M. (2015). Study on the Temperament as a Predictor of Peer Interactions at Preschool Ages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 663-667. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.123>

- Nakagawa, A., Sukigara, M., Miyachi, T., & Nakai, A. (2016). Relations between temperament, sensory processing, and motor coordination in 3-year-old children. *Frontiers in psychology*, 7, 623. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00623>
- Nalçacı, G. (2022). *Gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ve yürütücü işlevler ile dil özelliklerinin ilişkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Nevşehir.
- Neuharth-Pritchett, S., & Ma, I. (2006). *Review of research: Temperament and peer relationships*. *Childhood Education*, 83(1), 38-43.
- Nilfyr, K., & Ewe, L. P. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review discussed from an interactionist perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>
- Nugroho, I. H., Lestarinigrum, A., & Usman, J. (2021). Analysis of motor and cognitive development in early childhood by gender and learning styles through drawing and coloring activity. *Jurnal Ilmiah Potensia*, 6(2), 109-112.
- Oakland, T., Joyce, D., Horton, C., & Glutting, J. (2000). Temperament-Based Learning Styles Of Identified Gifted And Nongifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 183-187.
- Özdemir Beceren, B., & Adak Özdemir, A. (2019). Role of temperament traits and empathy skills of preschool children in predicting emotional adjustment. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 91-107. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.7>
- Özkan, İ. (2023). *Mizaç temelli eğitim programının çocukların problem davranışları ve aile içi iletişime etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Özyürek, A., Gözün Kahraman & Pekdoğan, S. (2020). Temperament Scale for Children: Reliability and validity study. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, 9(7), 5-12.
- Pekdoğan, S., & Kanak, M. (2016). A Study on Social Competence and Temperament of Pre-School Children's. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 133-140.
- Pınarbaşı, M. (2023). *60-72 aylık çocukların öğrenme stilleri, akademik benlik saygısı ve anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Platsidou, M., & Metallidou, P. (2008). Yunan Örnekleminde İki Öğrenme Stili Envanterinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Sorunları: Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri ve Felder & Soloman'ın Öğrenme Stilleri Endeksi. *Uluslararası Yüksek Öğretimde Öğretme ve Öğrenme Dergisi*, 20 (3), 324-335.
- Polat, Ö., & Aydın, D. (2021). 48-60 Aylık Çocukların Dinleme Becerileri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 39-53. <https://doi.org/10.17244/eku.909094>
- Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P., & Reilly, S. (2011). Relationships between language impairment, temperament, behavioural adjustment and maternal factors in a community sample of preschool children: Language impairment, temperament, behavioural adjustment and maternal factors in preschool children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(4), 489-494. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00003.x>
- 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>
- Rumi, S. I., Hosseinikhah, A., & Asgari, M. A. (2019). Explaining Learning Style Appropriate to the Development of Emotional Intelligence in Preschool. *Journal of Islamic Life Style Centered on Health*, 3(2), 128-134
- Séguin, D. G. & MacDonald, B. (2016). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1147-1163.
- Selçuk, Z., & Yılmaz, E. D. (2018). *Ebeveyn benim: dokuz tip mizaç modeli'ne göre ebeveyn-çocuk ilişkileri*. Mizmer Yayınları.
- Sezer, E., & Aksüt Arslan, P. (2023). 5-6 yaş çocuklarının öğrenme stilleri ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Educational Academic Research*(49), 63-74.

- Şahin, H., Çelik, F. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi (MAKÜ Örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31) 23-38.
- Şen, Ç. (2022). *Babaların mizaç özellikleri ile anasının devam eden çocukların mizaç özellikleri ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şengüllendi, H., & Yılmaz, O. (2024). Kişilik Çalışmalarının Kavramsal Keşfi: Cloninger'in Psikobiyolojik Modeli Üzerine Bibliyometrik Analiz. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 99-111.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Teglasi, H., P. Putnam, S., & Majdandzic, M. (2023). Integrative Perspectives on The Person-Context Interplay Through The Lens of Temperament. *Frontier Media SA*. <https://doi.org/10.3389/978-2-83251-946-2>
- Teke, N. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç, yürütücü işlev becerileri ve sosyal davranışlarında duyu düzenlemenin aracı rolü*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tripp, L. O., & Moore, S. D. (2007). Examination of pre-service teachers' learning styles and temperament styles within an elementary science methods course. *Institute for Learning Styles Journal*, 1, 23-33.
- Tufan, M. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Ankara ili Örneği. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 34-49.
- Türkoğlu, E. (2019). *Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stilleri ve çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık Balat, G., Bilgin, H., & Adak Özdemir, A. (2012). A Study on the Development of the Learning Styles Scale for 5-6 Year-old Children. *Elementary Education Online*, 2(11), 480-490.
- Veraksa, A., Tvardovskaya, A., Gavrilova, M., Yakupova, V., & Musálek, M. (2021). Associations between executive functions and physical fitness in preschool children. *Frontiers in Psychology*, 12, 674746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674746>
- Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 177-192.
- Yeşilyurt, E. (2019). *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20), 2169-2226.
- Yoleri, S. (2014). The relationship between temperament, gender, and behavioural problems in preschool children. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-18. <https://doi.org/10.15700/201412071206>
- Yoleri S. & Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 20-38. <https://doi.org/10.17556/jef.95780>
- Yoleri, S., Erdoğan, N. I., & Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 226-239. <https://doi.org/10.21764/efd.88048>
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Yavuz, E. A., & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 548-567. <https://doi.org/10.7884/teke.4100>
- Zentner, 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.
- Zentner, M. & Shiner, R.L., "Handbook of Temperament", Guilford Press, New York, (2012)

EKLER

EK.1. Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği

	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Oyun veya diğer etkinliklerde enerjisi yüksektir.					
2.Hareketli etkinlikleri sever (koşmak, zıplamak, oynamak vb.)					
3.Oyun parkındaki araçlarda (kaydırak, salıncak, tahterevalli vb.) zaman geçirmekten hoşlanır.					
6.Yeni tanıştığı yetişkinlere karşı sıcaklık/yakınlık gösterir.					
7.Yeni tanıştığı akranlarına hemen sıcaklık/yakınlık gösterir.					
10.Gürültülü ortamlardan etkilenmeyip rahat hisseder.					
11.Ani ısı değişimlerinde (su, hava vb.) normal tepki verir.					
12.Düzensiz veya dağınık ortamlardan rahatsız olmayıp memnun görünür.					
15.Öfkeli olduğunda normal/kabul edilebilir tepkiler verir.					
16.Üzüldüğünde normal/kabul edilebilir tepkiler verir.					
17.Üzüntü veren bir olayın etkisini çabuk atlatır.					
21.Bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçmek için istekli davranır.					
22.Yap-boz tamamlamak gibi zor görevleri bitirene kadar devam eder.					
25.Her gün aynı saatlerde acıkır.					
26.Her gün aynı saatlerde uykusu gelir.					
29.Sevindiğinde normal/kabul edilebilir tepkiler verir.					
32.Öfkeli birini gördüğünde, yatıştırmaya çalışır.					
33.Diğerlerinin duygularını sorular sorarak anlamaya çalışır.					

Ek.2. 5-6 Yaş Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği

1. Çocuğun adı soyadı:
2. Çocuğun doğum tarihi (Gün.....Ay.....Yıl.....)
3. Anketin doldurulduğu tarih:

Sayın öğretmenim aşağıda yer alan maddeleri çocuk için uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz. (1)HİÇ KATILMIYORUM (5)TAMAMEN KATILYORUM seçeneğini belirtmektedir.		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Boya kalemleri, diş fırçası vb. eşyalarına özenlidir.	5	4	3	2	1
2.	Yazılı malzemeleri incelemeye meraklıdır.	5	4	3	2	1
3.	Resimli çocuk kitaplarına dikkat eder ve ilgiyle inceler.	5	4	3	2	1
4.	Puzzle, yap boz vb. kolay tamamlar.	5	4	3	2	1
5.	Gördüğünde daha kolay uygular.	5	4	3	2	1
6.	Gördüğü malzemeyi, materyali, etkinliği unutmaz, kolay hatırlar.	5	4	3	2	1
7.	Sıklıkla konuşmak ve açıklamalarda bulunmak ister.	5	4	3	2	1
8.	Sözlü ifadeleri duyamadığında rahatsız olur.	5	4	3	2	1
9.	Arkadaşlarıyla sohbet etmekten hoşlanır.	5	4	3	2	1
10.	Müzik çalışmalarına aktif katılır.	5	4	3	2	1
11.	Sohbet etmeyi sever.	5	4	3	2	1
12.	Konuşurken tonlama ve vurgulamalara dikkat eder.	5	4	3	2	1
13.	Aktif etkinlikleri tercih eder.	5	4	3	2	1
14.	Gezi çalışmalarında aktiftir.	5	4	3	2	1
15.	Hareket içeren etkinliklerde dikkat süresi daha uzundur.	5	4	3	2	1

Ek.3. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyeti: a) Kız b)Erkek
2. Daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna: a)Devam etti b)Devam etmedi
4. Annenin öğrenim düzeyi:
a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise d) Üniversite e) Lisansüstü
f) diğer(lütfen belirtiniz).....
5. Anne çalışıyor mu? a) Evet b) Hayır
6. Babanın öğrenim düzeyi:
a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise d) Üniversite e) Lisansüstü
f) diğer(lütfen belirtiniz).....
- 7.Çocuğun kaç kardeşi var? (Kendisi dışında)
8. Ailenin algılanan sosyoekonomik düzeyi:
a)Düşük b)Orta c) Yüksek

Ek.4. Çocuklar için Mizaç Ölçeği Kullanım İzni



Arzu Ö... 13.10.2024



Alicılar: ben v

Ölçekle ilgili bilgiler ekte. Kolay gelsin.

[Alıntılanan metni gizle](#)

On Sunday, October 13, 2024 at 05:42:40 PM
GMT+1, Feyza Kağnıcı
wrote:

Arzu hocam iyi akşamlar. Ben Feyza Kağnıcı. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli YL öğrencisiyim. Seminer dönemindeyim. Çalışmam için Mizaç ölçeğine ihtiyacım var.Siz de 2020 yılında Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği geliştirmişiniz. Sizin için de uygun olursa ölçeği benimle paylaşırsanız çok memnun olurum. Teşekkür eder iyi akşamlar dilerim.

ÇOCUKLAR İÇİN MIZAÇ ÖLÇEĞİ

Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman

Ek.5. 5-6 Yaş Çocuklar İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği Kullanım İzni

Fwd: Re: 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği



Gelen Kutusu



5.12.2024



Alıcılar: ben ^

Gönderen

Alıcı

Tarih

5 Ara 2024 23:28



Standart şifreleme (TLS).

[Güvenlik ayrıntılarını göster](#)

Merhaba Feyza, Ekte ölçek yer almaktadır.
Kolaylıklar dilerim

Ek.6. Etik Kurul Belgesi



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :07/03/2025 Toplantı Sayısı:05 Karar No :2025/172
Araştırmanın Eski Başlığı	5 Yaş Grubu Devlet veya Özel Anaokullarına Devam Eden Okul Öncesi Öğrencilerinin Mizaç Özellikleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
Araştırmanın Yeni Başlığı	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özellikleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Osman BASİT
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Feyza KAĞNICI
Etik Kurul Kararı	23550 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvuruda belirtilen başlık değişikliğinin bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
07/03/2025

Etik Kurul Başkanı