

**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden
Çocukların Duygusal Öz Düzenleme Becerileriyle
Sosyal Uyumlarının İncelenmesi**

Esra Gül Gündoğdu

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi
Eğitim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Şubat 2018
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Doç. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

2. Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün

3. Yrd. Doç. Dr. Elif Bozcan

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının duygusal öz düzenleme beceri düzeyleri ile sosyal uyum arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın örneklemi, basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Gazimağusa İlçesi'nde, Lefkoşa İlçesi'nde, Girne İlçesi'nde ve Güzelyurt İlçesi'nde bulunan 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarına devam eden 2011 doğumlu 151 çocuk oluşturmaktadır. Betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın veri toplama aşamasında; Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU), Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri analizi yapılırken Kruskal Wallis-H Testi, Mann Whitney U Testi ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla ise Spearman korelasyon katsayıları kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen veri analizi sonucunda, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği alt boyutlarında ve Duygu Düzenleme alt boyutlarının tümünde kız çocukların puanlarının daha yüksek olduğu görülürken, sadece MASDU-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Çocukların MASDU alt boyutları ile DDÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar da; çocukların doğum sırasına göre, annenin öğrenim durumuna göre, babanın öğrenim durumuna göre, anne mesleğine göre anlamlı bir farklılıklar görülmezken, babaların mesleğine göre MASDU-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma boyutunda ve DDÖ-Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyunda anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların DDÖ boyutları (Değişkenlik/Olumsuzluk, Duygu Düzenleme) ile MASDU alt boyutları (Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Duygu Düzenleme, Sosyal Uyum, Akran İlişkileri
Sosyal Gelişim, Davranışsal Tepkiler

ABSTRACT

The aim of this research is to identify the relationship between preschool children's emotional self-regulation skills and their social cohesion. Simple random method was used in this study to select 151 children, all of whom was born in 2011, attending kindergardens of the Ministry of Education in Famagusta, Nicosia, Kyrenia and Morphou in Turkish Republic of Northern Cyprus during 2016-2017 academic year. Marmara Social and Emotional Adaptation Scale (MSEA), Emotion Regulation Checklist (ERC) and Demographic Information Form were used during data collection of this research which carried on as the relational model which is one of the descriptive method. Kruskal Wallis H Test and Mann Whitney U Test were used to analyse the data and the relationship between variable were assessed by employing Spearman correlation coefficients method.

The results of the data analysis indicated a statistically significant difference only in MSEA - the subscale of appropriate behavior for social life's requirements; while girls's scores were higher in subscales of both Marmara Social and Emotional Adaptation Scale and Emotion Regulation Checklist.

A significant difference in MSEA- the subscale of appropriate behavior for social life's needs and in ERC - the Variability/ Negativity subscale according to their father's job was determined. On the contrary, it was obtained that there was no a meaningful difference in subscale scores of MSEA and ERC according to the birth order of the children, the education status of their mother and father and also their mother's job.

The results of the study indicated that there was a significant relation between all the subscales of ERC (Variability/ Negativity, Emotion Regulation) and the subscales of MSEA (appropriate behavior for social life's needs, social response, interaction with peers and positive approach to social environment).

Keywords: Pre-school Education, Emotion Regulation, Social Cohesion, Peer Relationship, Social Development, Behavioral Traits

İFHAF

Levent'e

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tamamlanmasında en büyük ve önemli katkıyı tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK'in sağladığını özellikle belirtmek istiyorum. Çalışmamın başlangıcından sonuna kadar her aşamada değerli zamanını ayırarak, önerileri ve yönlendirmeleri ile bana destek olması, samimiyeti, nezaketi ve tahammülü için kıymetli Işık Hocama sonsuz, teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimimin çeşitli aşamalarında bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım değerli hocalarım Doç. Dr. Canan ZEKİ'ye ve Yrd. Doç. Dr. Eda KARGI'ya ve tez çalışmamda yardımlarını esirgemeyerek bana destek olan kıymetli arkadaşlarım Uzm. Selin TEMÜRLÜ ve Dr. Utku BEYAZIT'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca veri toplama aşamasında bana destek olan Osman YURTKAN, Dr. Mualla KÖSEOĞLU, Doç. Dr. Reşat Volkan GÜNEL, sabırla ve samimiyetle ölçekleri doldurarak bu araştırmaya katkı sağlayan tüm okul öncesi öğretmenlerine de ayrı ayrı teşekkür ederim. Biricik aileme maddi manevi desteği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım

Tez savunmamda yer alıp değerli vakitlerini ayırarak, bu çalışmaya önemli katkılarda bulunan saygı değer jüri üyeleri Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün ve Elif Bozcan Ünal'a ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

KISALTMALAR

AE	Akranlarla Etkileşim
DDÖ	Duygu Düzenleme Ölçeği
MASDU	Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SYGUD	Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma
SDUTV	Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme
SCPY	Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
İTAF.....	vii
TEŞEKKÜR	viii
KISALTMALAR	ix
TABLO LİSTESİ	xiv
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3 Sayıtlar.....	6
1.4 Sınırlılıklar.....	6
2 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Okul Öncesi Dönem ve Gelişimsel Önemi.....	7
2.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim (Sosyalleşme).....	8
2.3 Sosyal Gelişimi Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar.....	11
2.3.1 Psikoanalitik Yaklaşım.....	11
2.3.2 Psiko-Seksüel Kuram ve Sigmund Freud.....	11
2.3.3 Psiko-Sosyal Kuram ve Erik Erikson.....	14
2.3.4 Sosyal Öğrenme Kuramı ve Albert Bandura.....	17
2.3.5 Bilişsel Gelişimsel Kuramı ve Jean Piaget.....	20
2.3.6 Sosyo-Kültürel Kuram ve Lev Vygotsky	23
2.3.7 Ekolojik Kuram ve Urie Bronfenbrenner.....	24
2.4 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yeterlik.....	26

2.4.1 Okul Öncesi Dönem Sosyal Yeterliliğin Gelişimi.....	28
2.4.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yeterliliği Etkileyen Etmenler.....	32
2.4.2.1 Olumlu Etmenler (Prososyal Davranış, Sosyal Beceri ve Empati).....	34
2.4.2.2 Olumsuz Etmenler (Saldırganlık ve İçer Kapanıklık).....	40
2.5 Duygu ve Duygusal Gelişimin Önemi.....	43
2.5.1 Okul Öncesi Dönemde Duyguları Anlamak ve Gelişimsel Özellikleri.....	45
2.5.2 Okul Öncesi Dönemde Duygusal Yeterlilik.....	48
2.6 Öz Düzenlemenin Tanımı ve Gelişimsel Önemi.....	50
2.6.1 Duygusal Öz Düzenlemenin Tanımı.....	52
2.6.2 Duygusal Öz Düzenlemenin Gelişimi.....	55
2.6.3 Duygusal Öz Düzenlemeyi Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar.....	57
2.6.3.1 Sosyal Bilgi Süreç Modeli ve Dodge.....	57
2.6.3.2 Duygusal Düzenlemenin Süreçsel/Gelişimsel Modeli (Gross ve Thompson).....	58
2.7 Alanla İlgili Araştırmalar.....	60
2.7.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	60
2.7.1.1 Sosyal Uyum İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	60
2.7.1.2 Duygusal Öz Düzenleme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	61
2.7.2 Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Yapılan Araştırmalar....	62
2.7.2.1 Sosyal Uyum İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	62
2.7.2.2 Duygusal Öz Düzenleme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	67
3 YÖNTEM.....	73
3.1 Araştırma Modeli.....	73
3.2 Evren ve Örneklem.....	74
3.2.1 Evren.....	74

3.2.2	Örnekleme ve Örneklem	74
3.3	Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	78
3.3.1	Veri Toplama Araçları	78
3.3.1.1	Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)	79
3.3.1.1.1	Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizleri	80
3.3.1.2	Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)	81
3.3.1.2.1	Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizleri	82
3.3.1.3	Demokratik Bilgi Formu	84
3.3.2	Çalışmada Dikkate Alınan İlkeler ve Veri Toplama Süreci	84
4	BULGULAR	87
4.1	Çalışmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	88
4.2	Çalışmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	89
4.3	Çalışmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular	90
4.4	Çalışmanın Dördüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular	92
4.5	Çalışmanın Beşinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	93
4.6	Çalışmanın Altıncı Alt Problemi ile İlgili Bulgular	96
4.7	Çalışmanın Yedinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	97
4.8	Çalışmanın Sekizinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	100
4.9	Çalışmanın Dokuzuncu Alt Problemi ile İlgili Bulgular	101
4.10	Çalışmanın Onuncu Alt Problemi ile İlgili Bulgular	103
4.11	Çalışmanın On Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	104
4.12	Çalışmanın On İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	106
4.13	Çalışmanın On Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular	108
5	SONUÇ VE TARTIŞMA	113

6 ÖNERİLER	139
KAYNAKLAR	142
EKLER	158
Ek A. Gönüllü Olur Formu.....	159
Ek B. Demokrafik Bilgi Formu.....	162
Ek C. Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği İzin Formu.....	163
Ek D. Duygu Düzenleme Ölçeği İzin Formu.....	164
Ek E. MEB İzin Form.....	165
Ek F. DAÜ Etik Kurul İzin Formu.....	166

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1: Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri.....	21
Tablo 2.2: Öz Düzenlemenin Gelişim Evreleri.....	50
Tablo 3.1: Bölgelere Göre DDÖ, MASDU, Ebeveyn Olur Formu ve Demokrafik Bilgi Formu Dağıtım ve Toplama Listesi.....	76
Tablo 4.1: Çocuğun Cinsiyetine Göre Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.2: Çocuğun Cinsiyetine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.3: Çocuğun Doğum Sırasına Göre Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.4: Çocuğun Doğum Sırasına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.5: Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.6: Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.7: Babaların Eğitim Durumlarına Göre Çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.8: Babaların Eğitim Durumlarına Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	99

Tablo 4.9: Annelerin Mesleğine Göre Çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları....	100
Tablo 4.10: Annelerin Mesleğine Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.11: Babaların Mesleğine Göre Çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları....	103
Tablo 4.12: Babaların Mesleğine Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.13: Duygu Düzenleme Ölçeği ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	107

Bölüm 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ifade edilmiş, amacı ve önemi açıklanmış, sayıltıları ve sınırlılıklar ortaya konmuştur.

1.1 Problem Durumu

Son yıllarda önemi hızla artan ve üzerinde çalışılmaya başlanan duygusal öz düzenleme, bireylerin kendi duygularının farkında olup çeşitli stratejilerle bu duyguları kontrol edebilmesi yani duygularını düzenleyebilecekleri düşüncesidir (Daşcı, 2015).

Özellikle çocukların sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmalarına etkisi olan bir beceri olarak görülmektedir. Ülkemizde ve dünyada bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmış, diğer gelişim alanları yanında sosyal ve duygusal gelişim için de kritik yıllar olan okul öncesi dönem araştırmalarına konu olmuştur.

Duygular, sosyal etkileşimlerle ortaya çıkmakta ve çocuklar bu etkileşim sırasında duygularını düzenlemektedir. Kısaca, çocuklar kendi sosyal ve duygusal gelişimlerine aktif biçimde katkıda bulunmaktadır. Çocuklarda ilk sosyalleşme okul öncesi döneme rast gelmektedir. Bu dönemde akran grupları ile sosyal ilişkiler kurmaya başlayan çocuk farklı kimselerle olan ilişkileriyle sosyal gelişimi hızlandırmaktadır.

Okul öncesi dönemde gelişimin hızlı olması ve ileriye dönük etkileri de göz önüne alındığında bu dönem sosyal uyumun bireyin hayatında kalıcı etkiler oluşturması açısından oldukça önemli görülmektedir. Erken dönemde duygusal öz

düzenleme becerisinin gelişimiyle, akranlarla olan ilişkiler olumlu ya da olumsuz etkilenmektedir. Bu durum, çocuğun sosyal yaşantılarını etkilemektedir.

Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal ilişkilerinin karmaşıklığı, uzun zaman boyunca araştırmalarda ihmal edilmiştir. Yakın zamana kadar çocuklara ilişkin bilgilerin çoğu, kökeninin de örtük bir biçimde pedagojik bir aile terbiyesi kavramı bulunan teorilere dayanmıştır (Kernan ve Singer, 2013 s.6).

Son yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların diğer çocuklarla ilişkilerini nasıl yürütüp, davranışlarını nasıl düzenlediğine dair çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ayrıca okul öncesi dönemle ilgili yapılan araştırmalarla birlikte bu dönemdeki eğitime verilen önem giderek artış göstermektedir.

Okul öncesi dönem sosyal uyum süreci, çocuğun o dönemdeki sosyal ilişkilerini şekillendirmekte, ayrıca bireyin ileriki yıllardaki sosyal-duygusal uyumunu etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyumunun gelişimiyle duygusal öz düzenleme gelişiminin birlikte ortaya konulması gerekmektedir. Bu dönemde, duygularının farkına varıp denetleyebilen, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen çocukların sosyal-duygusal gelişimleri başta olmak üzere diğer tüm gelişim alanlarında da pozitif ilerlemeler görülmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışmada çocukların duygusal öz düzenleme becerileri ile sosyal uyum düzeyleri arasındaki ilişki araştırılacaktır.

Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay çocuklarının duygusal öz düzenleme becerileri ile sosyal uyum düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Alt Problemler

- 1- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum düzeyleri cinsiyetleri açısından farklılık göstermekte midir?

- 2- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygusal öz düzenleme becerileri puanları cinsiyetleri açısından farklılık göstermekte midir?
- 3- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum düzeyleri çocuğun doğum sırası açısından farklılık göstermekte midir?
- 4- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygusal öz düzenleme becerileri puanları çocuğun doğum sırası açısından farklılık göstermekte midir?
- 5- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum düzeyleri annelerin öğrenim durumu açısından farklılık göstermekte midir?
- 6- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygusal öz düzenleme becerileri puanları annelerin öğrenim durumları açısından farklılık göstermekte midir?
- 7- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum düzeyleri babaların öğrenim durumları açısından farklılık göstermekte midir?
- 8- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygusal öz düzenleme becerileri puanları babaların öğrenim durumları açısından farklılıklar göstermekte midir?
- 9- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum düzeyleri annelerin meslekleri açısından farklılık göstermekte midir?
- 10- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygusal öz düzenleme becerileri puanları annelerin meslekleri açısından farklılık göstermekte midir?
- 11- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum düzeyleri babaların meslekleri açısından farklılık göstermekte midir?
- 12- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygusal öz düzenleme becerileri puanları babaların meslekleri açısından farklılık göstermekte midir?

13- Okul öncesi eğitim alan çocukların duygusal öz düzenleme beceri puanları ile sosyal uyum davranışlarına ilişkin puanlar ilişkili midir?

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim alan çocukların duygusal öz düzenleme beceri düzeyleri ile sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

Tüm yaşamı boyunca birey çevresine uyum sağlama çabası içindedir. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak gelişim göstermektedir (Gündüz, 2015). Sosyal uyum, kişinin kendisi ve sosyal çevresi ile tutarlı, dengeli ve sürdürülebilir bir etkileşim kurabilmesidir. Birey sosyal uyum gösteriyorsa, sosyal açıdan yeterli olduğu düşünülmekte ve sosyal becerilerin etkili kullanıldığı kabul edilmektedir. Başka bir ifade ile sosyal uyum, sosyal becerilerin kazanılıp kazanımlamasına göre değerlendirilmektedir (Akbaş, 2016). Watts'a (1979) göre, bireyin diğer iyi ilişkiler kurup onlara uyum sağlayabilmesi ve kendini özgün olarak ortaya koyabilmesi onun sosyal uyumunu göstermektedir (akt. Kirazlı, 2014).

Özellikle çocukluk dönemi ileriki dönemler için birçok kazanımın temelini oluşturan, hızlı öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu bir dönemdir. Bunun yanında, okul öncesi dönem çocuğunun duygu anlama kapasitesinin ve benlik bilincinin gelişmeye başlaması, dil kapasitesinin gelişimi, duyguları isimlendirmesi gibi birçok bilişsel ilerlemenin gerçekleşmesi duyguların anlaşılması ve ifade edilmesini kolaylaştırmaktadır. Yani çocuklar çeşitli duygusal stratejiler geliştirmeye okul öncesi dönemde öğrenmeye başlamaktadır.

İlk sosyal deneyimlerin yaşandığı okul öncesi eğitim kurumlarında birçok sosyal becerinin gelişmesi ve akran kabulünün gerçekleşmesi sosyal-duygusal becerilerin olumlu yönde gelişmesiyle mümkün olmaktadır. Yapılan araştırmalar çocukların sosyal becerileri altı yaşına kadar kazanamadıklarında; sonraki yıllarda ve

yetişkinlikte de sosyal becerileri kazanmakta zorluk çektiklerini göstermektedir (Günindi, 2010).

Duygusal öz düzenleme becerisinin gelişimi çocuklarda sosyal uyumu etkilemekte ve akranlarına karşı gösterdikleri davranış türünde değişikliklere yol açmaktadır. Özellikle ilk akran deneyimlerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde çocuğun akranlarıyla olan ilişkilerinde karşılaşılabileceği olası olumsuz durumlara karşı yeni stratejiler ve davranışlar gösterirken duygusal öz düzenleme becerisine başvurmaktadır. Duygusal öz düzenleme becerisi ile çocuklar olumsuz duyguların üstünden nasıl geleceğine yönelik stratejiler geliştirmektedir.

Bunlar; hayal kırıklığıyla baş etme, diğerlerinin ilgisini çekme ve eğlendirme, tehlikeyi fark etme, korku ve kaygı ile baş etme, kabul edilebilir davranışlar göstererek kendini ve eşyalarını koruma, çeşitli sebeplerle yalnız olmayı tolere edilebilme, öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonun olması ve arkadaşlıkların kurulabilmesini içermektedir. Bütün bu görevler duygusal öz düzenleme becerileri sayesinde gerçekleştirilebilmektedir (Bilim, 2012).

Duygusal öz düzenlemede başarısız olan çocuklar akranlarıyla olan ilişkilerinde davranış problemleri gösterebilir, saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir. Bu olumsuz davranışlar çocuğun diğer akranları tarafından dışlanmalarına neden olabilmektedir. Erken dönemde etkisiz duygusal öz düzenleme ileri dönemlerdeki sosyal uyumunu da etkileyebilmektedir.

Bu alanda yapılacak çalışmalar; duygusal öz düzenleme becerisiyle, kişinin bu beceriyi geliştirmesinin sosyal uyumu nasıl etkilediğini, duyguların görünür kılınmasını ve literatüre katkı sağlamasını, okul öncesi eğitimin niteliğinin yükselmesini, çocuklara olumlu sosyal-duygusal beceriler geliştirebileceği çevre sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca çocukların duygusal öz düzenleme ve sosyal

uyum düzeylerinin; çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, anne-babasının öğrenim durumu ve anne-babasının meslekleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu iki temel değişkenin birbiriyle olan ilişkisini ortaya koyması yönünden de önemlidir.

1.3 Sayıtlar

- Duygusal öz düzenleme ve sosyal uyumun farklı değişkenlere göre incelenmesi boyutlarında ölçekleri dolduran öğretmenlerin, çocukların davranışlarıyla ilgili objektif değerlendirme yaptıkları varsayılmıştır.

- Araştırmaya katılım gösteren çocuklara ait kişisel bilgilerin edinildiği “Demokratik Bilgi Formu”ndaki bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.

- Çalışma gruplarındaki çocukların, evrenle benzer özelliklere sahip bireylerden oluştuğu varsayılmıştır.

1.4 Sınırlılıklar

- Araştırma, 2016-2017 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlköğretim Okullarına bağlı anasınıflarında eğitim gören çocukların (2011 doğumlu) öğretmenlerinden alınan verilerle sınırlı olmuştur.

- Araştırmanın verileri, çalışmaya katılan çocukların (60-72ay) “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğinin” ölçtüğü sonuçlar ile sınırlı olmuştur.

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sırasıyla okul öncesi dönem ve gelişimi, sosyal gelişim, akran ilişkileri, duygu ve duygusal öz düzenlemeye yönelik çeşitli kuramsal yaklaşımlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Okul Öncesi Dönem ve Gelişimsel Önemi

Okul öncesi dönem, insan yaşamının bütün dönemlerinin temelini oluşturan kritik bir dönemdir. Gelişimin oldukça hızlı olduğu bu yıllarda çocuklar, çevre etkisine en duyarlı olunan yaşlardadır. Okul öncesi dönemin, tüm gelişim alanlarında (psikomotor, bilişsel, sosyal- duygusal gelişim ve kişilik yapısı) hızlı bir ilerleme görülür. Dolayısıyla, çocuğun erken dönemde ebeveynleri tarafından desteklenmesi, uygun ortamlarda eğitim alabilmesi gelişimi açısından son derece önemlidir.

Okul öncesi dönem, çocukların hem yakın çevresi içindeki hem de okul öncesi eğitim kurumlarında diğer kişilerle kurulacak ilişkinin nasıl yöneteceklerini öğrendikleri bir dönemdir. Bu nedenle, sosyal-duygusal yeterliğin gelişimi açısından oldukça önemli bir süreçtir. Bu süreçlerin olumlu ya da olumsuz olması yani çocuğun sosyal açıdan yeterli olup olmama durumu sosyal uyumu etkilemektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının sunduğu ortamlar çocuk için son derece önem taşımaktadır. Çünkü okul öncesi dönem, çocuğun doğumuyla birlikte başlayıp, ilköğretime başlayana kadar olan tüm yaşantılarını ve deneyimlerini içeren oyun temelli bir süreçtir. Okul öncesi eğitim; çocukların gelişimsel özellikleri, bireysel farklılıkları ve yeteneklerini gözeterak onları sağlıklı sınıf ortamlarında bilişsel,

sosyal-duygusal, psiko-motor yönden gelişebileceği, yaratıcılıklarının ortaya çıkarıldığı ve kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı, çocukların kendine güven duymalarının sağlandığı bir eğitim şeklidir (Ogelman Gülay ve ark., 2014).

Başka bir deyişle okul öncesi eğitim, tüm gelişim alanlarını desteklerken, duygularının farkına varıp ve diğerlerinin duygularını algılama gücünü artırarak duygularını düzenleme becerisi geliştirmelerinde onlara destek olmak, vicdani, kültürel ve insani değerlere bağlılığını geliştirip, kendini çeşitli yollarla ifade etmesine, özerklik kazanmasına imkan sağlayan bir eğitim sürecidir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara Türkçe'yi güzel ve doğru öğrenmelerini sağlamakta, onları ilköğretim aşamasına hazırlamaktadır.

Çocuklar, okul öncesi eğitim kurumlarında akranlarıyla oyun gruplarına katıldığında kendileri ve başkaları ile ilişkileri hakkında öğrenme fırsatlarına erişecektir. Yani bu kurumlarda çocuk paylaşmayı, sorumluluk almayı, işbirliği kurmayı, gerektiğinde liderliği üstlenmeyi, kendi haklarını koruyabilmeyi hatta diğerlerinin haklarına saygılı olabilmeyi, kazanmayı ve kaybetmeyi duygularını düzenleyip stratejiler geliştirmeyi, görgü kurallarını, dayanışmayı ve yarışmayı oyun gruplarıyla öğrenmektedir. Karaca, Gündüz ve Aral (2011) tarafından yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin çocuğun gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

2.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim (Sosyalleşme)

Sosyal ilişkiler iki ya da daha çok kişi arasında oluşan karşılıklı etkileşimlerdir. Bireyin diğer insanlarla birlikte olma, onlarla zaman geçirmek istemesi ve onlara ihtiyaç duyması sosyalleşmeyi de birlikte getirmektedir. Sosyal etkileşimler evden başlayıp, okul öncesi eğitim kurumlarına oradan resmi okullara uzanmaktadır.

Sosyal ilişkinin nasıl olacağı hayatın ilk yıllarındaki öğrenmelere bağlıdır. Dolayısıyla aile ortamı ve okul öncesi eğitim sosyal davranışları öğrenme açısından çok önemli görülmektedir. Ayrıca çocuğun cinsiyeti, ailenin yapısı, tek çocuk ya da kaçınıcı çocuk olduğu, kaç kardeşi olduğu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin sosyal deneyimleri, ailenin kültür düzeyi, çocuğun diğer kişilerle olan ilişkisi sosyalleşmesine etki eden faktörler arasındadır.

Ailede başlayan sosyalleşme, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına başlamasıyla hızla yol aldıkları, temel sosyal becerilerin kazanıldığı eğitim aşamasıdır. Ancak çocuk okul öncesi eğitim kurumlarında yalnızca sosyal açıdan kabul gören davranışları öğrenmekle kalmaz, bununla birlikte diğer yetişkinlerle ve akranlarıyla etkili şekilde etkileşim kurma yolları da öğrenmektedir (Dinç, 2002). Sosyal gelişim sürecinde arkadaş edinme, grup ilişkileri ve bu ilişkilerde yaşanan iş birliği, rekabet gibi duyguların önemi büyüktür (Bakioğlu ve ark. 2014).

Okul öncesi eğitim kurumları, aile dışındaki planlı ve denetimli eğitimin kaynağıdır. Bu kurumlar, çocuklara sosyal ilişkilerinde olumlu davranışlar sergilemeyi öğretmektedir. Çocukları sağlıklı ve eğitsel ortamlarda bir araya getirerek, çocuğun akranlarıyla birlikte oyun gruplarına katılma gereksinimlerini karşılamaktadır. Çocuğun, sosyal yönden gelişebilmesi için akranlarıyla oyun gruplarına girmesi gereklidir. Bu grup oyunlarıyla akranları ile etkileşimi sonucu sosyalleşecektir. Bu bağlamlardan yola çıkarak “sosyal gelişim, bireylerin ve çocukların belirli bir grubun öteki üyelerinin davranışlarını, değerlerini ve inançlarını kazandıkları süreçtir” (Güler, 2015).

Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara sosyal deneyimlerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönem çocukların diğer insanlara gösterdikleri uyum davranışı, kendini ifade edebilme, empatik ve prososyal eğilimler

gösterme, duygusal öz düzenleme becerisi, akranları tarafından kabul görme gibi birçok sosyal beceriyi geliştirmektedir. Bu dönem alınan eğitim, çocuğun duygusal gelişimini, algılama kapasitesini artırmakta, sosyal becerileri ve sosyal uyumunun geliştirilmesine destek olmaktadır.

İlk çocukluk döneminde, okul öncesi eğitim alan çocuklar akranları ile etkileşimleri sırasında birçok davranış kazanımı edinirken, almayan çocukların sosyal etkinlikleri aile ve yakın çevre (komşu, park alanı) ile sınırlı kalmaktadır. Bu durum eğitim alan çocukların sosyal açıdan daha iyi bir gelişim göstermesini sağlamaktadır (Yavuzer, 2017).

Okul öncesi dönem sosyal amaçlar arasında; diğer kimseler tarafından kabul görme, beğeni ve takdirlerini kazanma, arkadaş ilişkileri geliştirme, mükafatlandırılma ve akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunmaları sayılabilmektedir (Evirgen, 2010).

Bu ifadelerden yola çıkarak duyguların düzenlenebilmesi sosyalleşmenin önemli bir önkoşuludur. Duygularını düzenleyemeyen çocuklar akranları tarafından oyun gruplarına alınmamakta, akran retleri yaşanabilmektedir.

Ayrıca çocuğun sosyal davranışlarındaki yoksunluk, akademik başarısızlığı, saldırgan davranışları, çeşitli ruhsal bozuklukları ve suça eğilimli olma gibi olumsuz birçok duruma sebep olabilmektedir (Karaca ve ark., 2011).

Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların sosyalleşmesi ve sosyal beceriler geliştirmesi için uygun ortamlar sunduğu açıkça görülmektedir. Çocukları özerkleştirme ve sosyal yaşama hazırlamada önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda erken çocukluk dönemine verilen önem artış göstermektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim örgün eğitim içinde yer almazken yaygınlaşması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar sürmektedir.

2.3 Sosyal Gelişimi Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar

Bu bölümde sırasıyla Psikoanalitik Yaklaşım, Psiko-seksüel Kuram, Psiko-sosyal Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Bilişsel Gelişimsel Kuramı, Sosyo-Kültürel Kuram ve Ekolojik Kuram açıklanmıştır.

2.3.1 Psikoanalitik Yaklaşım

Saldırganlığın nedenlerini ortaya koymaya yönelik yaklaşımlardan biri olan psikoanalitik yaklaşım, Sigmund Freud'un (1856-1939) yaklaşımıdır ve bu yaklaşım, gelişimi temel olarak bilinçdışı süreç ve duygularla açıklamaktadır. Yaklaşım, Freud'un doğuştan gelen dürtü ve içgüdülerin bireyin hayatını belirlediği ve davranışların bu dürtüleri tatmin etmek amacıyla sergilendiği görüşüne dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre zihnimizde var olan bilinç düzeyinin altındaki düşünceler bilinemez ancak bireyin davranışlarına bilinçaltı düşünceleri yön vermektedir (Yılmaz, 2016).

Psikoanalitik yaklaşıma göre, çocuklar biyolojik dürtüler ve sosyal beklentiler arasındaki çatışmalarıyla yüzleştiği bir dizi evreden geçerler. Bu çatışmaların nasıl çözümlendiği, bireyin öğrenme yeteneğini, başkalarıyla uyumunu ve depresyonla baş etme gücünü belirlemektedir (Berk, 2013).

2.3.2 Psiko-seksüel Kuram ve Sigmund Freud

Freud (1856-1936), duygusal problemleri olan yetişkinlerin, çocukluklarında yaşadıkları acı olaylar hakkında özgürce konuşmalarını isteyerek çare aramıştır. Freud bu hatıralarla çalışarak kişilik gelişimine ilişkin görüşlerini psikoseksüel kuram olarak adlandırmaktadır.

Freud bebeklik ve çocukluk döneminin karakter üzerinde büyük etkileri olduğunu savunmaktadır. Çocuk seksüelliğinin göstergeleri, beslenme ya da idrar kesesi ve bağırsak denetiminin kazanılması gibi gerçekte cinsel olmayan gündelik

görevlerden kaynaklandığı görüşündedir. Bu görüşe göre, cinsel gelişimi her biri yeni bir dönemin üzerine kurulan ve önceki dönemlerde kazanılan beceri ve davranışları da özümseyen beş temel döneme ayırmaktadır (Bakioğlu ve ark. 2014).

1-Oral Dönem

Bu dönem 0-1 yaş arası bebekleri kapsamaktadır. Doyumu sağlayıp haz veren emmedir. Emme edilgin ve refleksiftir bu doğal dürtülerin hemen doyurulması, gerginliğin giderilmesi gerekmektedir. Bebeğin memeden erken kesilmesi veya uzun süre emzirilmesi bebeğin döneme takılı kalmasına neden olmaktadır ve gelecekte emme ile ilgili ihtiyacı tırnak yeme vb. davranışlarla kendini göstermektedir (Atay, 2005).

2- Anal Dönem

İlk dönem olan anal dönem 1-3 yaş çocuklarını kapsamaktadır. Bu dönem haz bölgesi anüs ve anüs ile ilgili eylemlerle ilgilidir. Kasları olgunlaşan çocuk dışkıının tutulması ve boşaltılmasını kontrol etmeye çalışmaktadır. Kısaca, çocuk kendini ve çevreyi kontrol etmeyi öğrenmeye çalışmaktadır.

Bu dönem kritik süreci ise tuvalet eğitimidir. Katı ve cezalandırıcı, hoşgörü barındırmayan tuvalet eğitimi onun bu döneme bağımlılık göstermesine sebep olmaktadır. Bu durumda çocuk ileride yıkıcı, inatçı, öfkeli, aşırı dağınık olduğu görülmektedir (Bakioğlu ve ark., 2014).

3- Fallik Dönem

Bu dönem 3-6 yaş çocuklarını kapsamaktadır. Çocuklar bu dönemde cinsiyetini fark etmektedir. Yani kendi bedenini tanımaya ve cinsel kimliğini fark etmeye başlamaktadır. Karşı cins ebeveyne daha fazla sevgi göstermektedirler. Erkek çocuklarda Oedipus, kız çocuklarda Elektra kompleksi yaşanmaktadır ve dönemin başarı ile atlatılması gerekmektedir. Oedipus ve Elektra kompleksi çocuğun karşı

cintin ebeveyne duyduğu yakınlık ve bu yakınlıktan dolayı aynı cins ebeveyninin onu cezalandırmasından korkmasıdır.

Ebeveynler cinsellikle ilgili sert bir tutum (ayıplama, ceza veme, suçlama davranışları) takınmamalı, çocuklara sevgi dolu ve sıcak bir biçimde davranmalıdır. Çünkü bu dönemde çocuklar, sosyal öğrenme ile ebeveynlerini model alarak cinsiyet rollerini kazanmaya başlamaktadır. Bu dönemi başarı ile atlatan çocuklar cinsel kimliğini kazanacak ve cinsel rolleri edinmeye başlayacaktır. Başarısız olan çocuklar ise cinsel uyumsuzluk, suçluluk ve kıskanç biri haline gelebilmektedir (Bayhan ve Artan, 2005).

4- Latent (Gizil Dönem)

6-12 yaşları arasındaki dönem gizil dönem adını almaktadır. Önceki dönemlerde başarılı olan çocuk bu dönemde cinsel rolünü edinmiş, kişilik gelişiminde yol katetmeye başlamıştır. Kısaca önceki dönemde kazanılan özellikler pekiştirilmektedir. Cinsellik örtüktür. Yani çocuk cinsiyetle ilgili konulardan hoşlanmamaktadır daha çok oyunla zaman geçirmektedir. Bu dönemde çocuklar sevgi gösterilerini ev dışında arkadaşlarına yöneltilmektedir. Çoğunlukla hemcinsleri ile oynar ve karşı cinsten hoşlanmayan tavırlar sergilemektedir. Bu dönemi başarı ile atlatan çocuklar; dışa dönük, çalışkan, güvenilir bir yapıya yönelirken, atlatamayan çocuklar ise içe kapanık, güvensiz ve aşağılık duygusu yaşayabilmektedir (Senemoğlu, 2013).

5- Genital Dönem

Freud'un son dönemi fırtına olarak da adlandırılmaktadır. Genital dönem 12 yaştan sonra başlamaktadır. Cinsel dürtülerde artma görülmektedir. Ayrıca cinsel ilgi karşı cinse yönelmektedir. Dönem sonlarına doğru birey cinsel olgunluğa erişerek kimliğini oluşturmaktadır. Kişi, ebeveynle ilişkisini düzenlemek, çatışmalarını

düzenlemek ihtiyacındadır. Bu dönem başarı ile atlatılırsa kişi; mutlu, üretken, olumlu ilişkiler kurabilen bir birey haline gelmektedir. Eğer başarısız olur ise aşırı bağımsız veya aşırı bağımlı davranışlar sergileyebilmektedir (Ş. Yapıcı ve M. Yapıcı, 2005).

2.3.3 Psiko-sosyal Kuram ve Erik Erikson

Freud'un kuramına karşıt olarak, gelişimde cinsellik yerine toplumsal ve bunların gelişimi üzerindeki etkileri üzerinde durmuştur. Kişisel ve sosyal gelişimi, birey toplumla ve diğerleri ile bütüncül yaşadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, Erik Erikson (1902-1994) kuramını, doğumdan ölüme kadar, tüm yaşam boyunca biçimlendirmiştir.

Erikson'un kişisel ve sosyal gelişim kuramının her döneminde atlatılması gereken bir çatışma bulunmaktadır. Bu çatışmaların atlatılması sağlıklı bir kişilik kazanmada önem taşımaktadır. Bir evrede yaşanan çatışmanın başarılı olarak geçilmesi, sonra gelen evre için temel oluşturmaktadır. Fakat bir dönemdeki başka bir deyişle yaşanan krizin tam olarak çözümlenmemiş olması kişiyi o döneme takılı bırakmakta, yaşamının ileriki dönemlerinde bu kriz devam etmekte ve çözümleninceye kadar problem olmaktadır.

Kişisel ve sosyal gelişim kuramı sekiz ayrı dönem ve çatışmadan oluşmaktadır. İlk üç dönem birincil olarak ebeveynler ve diğer aile üyeleri ile etkileşim söz konusu iken 4. Dönem (Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu) ve 5. Dönem (Kimliğe Karşı Rol Karmaşası) için okul önemli bir etken olarak görülmektedir.

1. (0-1 Yaş) Bebeklik Dönemi (Güvene Karşı Güvensizlik)

Doğumdan 1 yaşına kadar süren bu dönemde bebeklerin ihtiyaçlarının giderilmesi, anne ya da bakım veren yetiškine bağılıdır. Kritik öneme sahip bu

ilişkide bebeğin temel gereksinimlerinin, sevgi, huzur dolu bir etkileşim ortamında ve zamanında karşılanması ile güven duygusu oluşmaktadır. Eğer bebek, kendini sevilmeye değer buluyor ise buna cevap vermek için gerekli benlik temelini oluşturmaktadır. Ters bir durumda, davranış ve kişilik problemleri olan ve uyumsuz bir birey oldukları gözlenmektedir (Senemoğlu, 2013).

2. (1-3 Yaş) Küçük Çocukluk Dönemi (Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç)

Bu dönemde çocuk, kendi başına yürümeye, beslenmeye ve konuşmaya başlamaktadır. Özerkliğe doğru gelişen bu beceriler ile çevrelerini kendi başına keşfetmeye çalışan çocuklar, her şeyi tanımak için büyük çaba sarf etmektedir.

Bu dönemde, benlik gelişiminin bir parçası olan “benim” sözcüğünü çok sık kullanmaktadırlar. Aynı zamanda kendi benliğine sahip çıkarken “inatçı”, “saldırgan”, “bencil” olma gibi özellikler sergilemektedirler.

Çevresinde bulunan diğer kişilerle, özellikle anne ve baba ile çatışmalar yaşamaktadırlar. Çatışma; tuvalet eğitimi, beslenme ve uyku gibi etkinliklerde yaşanmaktadır. Özerklik duygusu da bu dönemde gelişmektedir. Ancak, bu duygunun gelişime ve kişilik gelişime verşlen katkı, anne-babaların onlara sağladığı fırsatlar ve rehberlikleri ilgilidir.

Anne ve baba tutumlarında otorite ve güç savaşı hakim olduğunda, çocukları kendilerine itaat ettirme çabalarına girdiklerinde, çocuklar kendilerinden emin olamamakta, kendilerini yetersiz hissetmektedirler ve kuşku duyma gelişir ya da bunlardan dolayı utanç duygusu gelişebilmektedir (Atay, 2005).

3. (3-6 Yaş) Oyun Dönemi (Girişkenliğe Karşı Suçluluk)

Girişkenliğe karşı suçluluk duyma 3-6 yaşları arasını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuğun başarılı stratejiler üretebilmesi, akılcı, anlaşılabilir ve kabul gören girişimcilik davranışlarının pekiştirilmesi ile tamamlanmaktadır.

Oyun, bu dönemde çocuğun en temel uğraşdır. Oyunlarında ve günlük yaşantısında merak, suçluluk ve kaygı gelişmektedir. Vicdan duygusu gelişmeye başlamaktadır. Bu dönemde dil, oldukça etkin kullanılmaktadır. Çocuklar farklılığı ve cinsiyet özelliklerini bilmektedir.

Anne ve baba tutumları ile cesaretlendirilen çocuk girişkenlik duygusu kazanırken, kısıtlayıcı ve denetleyici tutum engellenme ve suçluluk duygusunun gelişimine neden olmaktadır (Ş. Yapıcı ve M. Yapıcı, 2005).

4. (6-12 Yaş) İlkokul Dönemi (Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu)

Çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu 9–12 yaşlar arasını kapsamaktadır. Bu dönemde, akademik öz güven gelişmektedir. Okuma ve yazma, matematik, araç kullanımı gibi temel gelişimsel beceriler gelişmektedir. İlkokul döneminde öğretmenler ve aileler çok etkin bir rol oynamaktadır.

Bu dönem çocuklar, yetişkinler yerine akran etkileşimine ihtiyaç duymaktadır ve diğer çocuklarla kendini karşılaştırıp kendisinin çalışkan olup olmadığına sorgulamaktadır. Çocuklar, başarı duygusu elde etmeye gereksinim duymaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler çocukların çabalarını ve başarılı yönlerini överlerse çalışkanlık duygusu gelişirken, eleştirilirse aşağılık duygusu gelişecektir (Atay, 2005).

5. (12-18 Yaş) Ergenlik Dönemi (Kimliğe Karşı Rol Karmaşası)

Kimliğe Karşı Rol Karmaşası 12-18 yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk ergenlik döneminde olduğu için fiziksel ve cinsel olgunlaşma hızlı gelişmektedir. Ergen kendine “ben kimim” sorusunu sorar ve cevap vermeye çalışırken rol karmaşası yaşar ve özdeşim kurmaya çalışacaktır. Özdeşim kuramadığı, yani kimlik sıkıntısı yaşadığında, rol karmaşası yaşamaktadırlar. Ayrıca

kimlik gelişimi ile yetişkinlik yönelimlerinin temelleri oluşmakta ve geleceğe ilişkin hedefler belirlenmektedir (Slavin, 2017).

6. (18-30 Yaş) Genç Yetişkinlik Dönemi (Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık)

Genç yetişkinlik dönemi 18–30 yaşları arasını kapsamaktadır. Bu dönemde bireyin kendi değerleri oluşmuştur ve toplumda yer edinmeye başlamıştır. Önceki dönemi başarıyla atlatmış olan ve kimlik kazanan genç yetişkin, karşılıklı ilişkilerde yakınlık kurabilecektir ve iş deneyimlerinde başarılı olabilecektir. Rol karmaşıklığı çözümlenemediğinde, birey kendi kimlik gelişimiyle ilgili problem yaşadığı için karşılıklı ilişkilerde içe kapanık davranışlar sergileyecek ve yalnızlık hissetmesine neden olacaktır (Senemoğlu, 2013).

7. (30-60 Yaş) Yetişkinlik Dönemi (Üretkenliğe Karşı Durgunluk)

Bireyin tüm üretkenliğini kapsayan bir dönemdir. Bu dönemde doyuma ulaşma duygusu önemlidir. Birey işinde atılımlar yaparak, üreterek, evinde çocuk yetiştirerek topluma faydalı bir kişilik ortaya koymaktadır. Bu doyumunu yaşayamayan bireyler durgunluk ve anlamsızlık duygusu ile yaşamaktadır (Slavin, 2017).

8. (60 ve Üzeri Yaş) Yaşlılık Dönemi (Bütünlüğe Karşı Umutsuzluk)

Bireyin bu döneme kadarki yaşamını değerlendirdiği bir süreçtir. Eğer önceki dönemlerde anlamlı ve doyumlu bir yaşamı varsa, dönemlerde karşılaştığı problemleri atlatmıştır. Ancak ölüm kavramı, emeklilik psikolojisi ile umutsuzluk ve çaresizlik duygusu yaşanmaktadır (Atay, 2005).

2.3.4 Sosyal Öğrenme Kuramı ve Albert Bandura

Albert Bandura (1977) tarafından ortaya konulan, taklit ya da gözleme dayalı öğrenme olarak da bilinen, model olma, gelişimin güçlü kaynağı olduğuna vurgu yapan teoridir (akt. Berk, 2013). Örneğin; bebeğin, annesi yaptıktan sonra el sallaması, oyun esnasında arkadaşına oyuncak atan bir çocuğun evde benzer şekilde

cezalandırılması veya bir ergenin saçını arkadaşı gibi kestirmek istemesi gözleme dayalı öğrenmeyle ilişkilendirilmektedir.

Bandura'ya göre, insanda öğrenme, davranışın sonuçları tarafından çok fazla biçimlenmez, bir modele doğrudan izleyerek daha etkili öğrenilmektedir.

Bu bağlamlardan yola çıkarak Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramı dört aşama içermektedir. Bunlar;

1-Dikkat: Gözlem yoluyla öğrenmenin ilk aşaması bir modele dikkat etmedir. Modelin çeşitli özellikleri (çekici, popüler, başarılı) ve gözlemi yapan kişinin bireysel özellikleri ile (ilgileri ve ihtiyaçları vb.) şekillenen bir süreçtir.

2-Hatırlama: Öğrenilen davranışların bir nevi hatırlanma evresidir. Öğretmenler, çocuklara kazandırmak istedikleri istedik ve kasıtlı davranışları önce kendileri sergilemektedir. Öğretmenler, çocukların dikkatini çekip panodan rakamları göstererek tanıtabilir ya da parmaklarını göstererek rakamları öğretiyor olabilir ama sonra çocuklar rakamları kendi kendilerine göstererek ya da parmaklarından destek alarak taklit edip hatırlamaktadırlar.

3-Uygulama: Model alınan davranışın tekrarlandığı bir süreçtir. Çocuklar kendi davranışı ile öğretmenin davranışını ya da çıktısını karşılaştırmaktadır. Çocuk, öğretmenin yazarak ya da panodan gösterdiği bir rakamını bir kaç kez uygulama yaptıktan sonra, öğretmenininkine benzer çizmek veya doğru olanı gösterip göstermediğini sınamaktadır.

4-Güdülenme: Gözlem yoluyla öğrenmenin son aşamasıdır. Hangi davranışın ne zaman gösterileceğinin düzenlendiği süreçtir. Benzemeyi ve hoşnut etmeyi öğrenmişlerdir. Çocuklar modelin davranışını taklit etmektedir çünkü bunu yaptıklarında olumlu pekiştirileceklerini bilirler. Çocuk bir rakamını yazdığından öğretmenin hoşnut olacağını ona aferin diyeceğini bilmektedir (Slavin, 2017).

Bu aşamalardan yola çıkarak özellikle okul öncesi dönemde çocuklara rol model olan ebeveynler, öğretmenler, onlara birçok istedik ve kasıtlı davranışı kazandırabilmektedir. Ayrıca akranlarında birbirlerine model oldukları da unutulmamalıdır.

Bandura, çocukların olumlu sosyal davranışları pekiştirme yoluyla öğrendiklerini ileri sürdüğü bu kuramda modelden öğrenme ile insan davranışının biçimlenmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Sosyal davranışın öğrenilmesinde ebeveyn tutumları, akran gruplarının etkisi, kişinin pekiştirmesi, taklit etme, model alma, sosyal normlar ve kitle iletişim araçlarının büyük rol oynadığını belirtmektedir (Dinç 2002).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında öz düzenleme önemli bir kavramdır (Yüksel ve ark. 2017). Bandura'ya göre (1977) "öz düzenleme; insanların davranışları, sadece dışsal pekiştireçler ve cezalarla kontrol edilemezler. İnsanlar davranışlarını büyük ölçüde kendi kendine düzenlemektedir" (akt. Senemoğlu 2013 s.235).

Birey davranışını düzenlemek için, diğerlerinin ve kendi yaşantılarını gözlemleyerek, olumlu karşılanan davranışları belirlemeye çalışmaktadır ve kendine özgü davranışları tekrarlayarak geliştirmektedir. Daha sonra birey kendi davranış çıktısıyla, belirlediği davranışı karşılaştırıp bir sonuca ulaşmaktadır. Eğer davranış gözlemlediği gibi olumlu tepkiler alıyorsa birey kendini pekiştirecektir. Fakat bireyin davranışı olumsuz tepkiler alıyorsa birey kendini yeniden düzenleyebilir ya da saldırgan, içekapanık tavırlar sergileyebilmektedir.

2.3.5 Bilişsel Gelişimsel Kuramı ve Jean Piaget

Okul öncesi eğitimin nasıl şekillenmesi gerektiğine dair en büyük etkenlerden biri Piaget ve Piaget'in çocuğun zihinsel gelişimine dair geliştirmiş olduğu bilişsel gelişim kuramıdır.

Piaget ve arkadaşları, çocuğun doğumdan blüğ çağına kadar olan zihinsel gelişimini araştırmalarla incelemiştir. Temel ilke olarak da, doğumdan itibaren insan bilişinin bireyin dünyayı öğrendiği ve anladığı düşünce süreçleri olduğunu belirtmişlerdir (Yavuzer, 2017).

Biliş ise dünyayı algılamayı ve anlamlandırmayı içeren zihinsel faaliyetler olarak adlandırılmaktadır. Biliş kelimesi, yaklaşık olarak “düşünme” ile eşanlamlıdır. Biliş kavramı aynı zamanda, dikkat, algı, bellek, problem çözme, yaratıcılık ve dile ilişkin becerileri kapsamaktadır. Çocuklar yetişkinlerden daha ilkel bir düşünme örüntüsüne sahip değildir. Onların kendine özgü bir dünya görüşleri vardır. Böylece çocukları anlamak önem kazanmaktadır.

Piaget'e göre; en genel anlamda, “bilişsel gelişim beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla bireyin çevresine adapte olmasına yardımcı olan deneyimlerinin bir birleşimidir. Bunu da insanların kalıtsal benzerliğe sahip olmasına ve birçok çevresel deneyimi paylaşmasına bağlamaktadır” (Bayhan ve Artan, 2005 s.37).

Piaget'in kuramında, zeka testinden alınan puan önem taşımamaktadır. Bilişsel süreçler çocuğun dünyayı anlamasını sağlamaktadır. Ona göre insan doğuştan bazı düşünce kalıplarını geliştirmeye yatkın olarak dünyaya gelmektedir. Büyüdükçe çevreden edindiği olgu, olay ve davranışları yani edindiği bilgi ve deneyimleri yorumlayan çocuk bilişsel kalıp ve işlemler geliştirmektedir.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında birey doğumdan ölüme kadar farklı gelişim aşamalarından geçmektedir ve düzenli niteliksel değişim yaşamaktadır.

Değişik aşamalara ayırma amacı ise her yaşın kendine özgü niteliksel özellikleri olmasıdır. Bu değişim benmezci bir düşünce biçimiyle başlamakta ve giderek karmaşık kavram ve işlemleri içerecek şekilde değişmektedir. Ayrıca bilişsel evreler ve bunların gelişim sırası evrenseldir ve gelişim evrelerinde geri dönüş olmamaktadır (Hortaçsu, 2003).

Tablo 2.1: Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri

Evreler	Tahmini Yaşlar	Erişilen Temel Özellikler
Duyu-Motor	0-2 yaş	<ul style="list-style-type: none"> ● Bebeğin düşünceleri, fiziksel aktivitelerine dayanmaktadır ● Bebekler doğuştan refleksif davranışlara sahiptirler ● Refleksif davranışlar daha sonra amaçsal davranış yapıları geliştirmeye doğru ilerlemektedir. ● Nesnelerin devamlılığını keşfetmektedirler.
İşlem Öncesi Dönem	2-7 yaş	<ul style="list-style-type: none"> ● Çocuk "benmerkezcidir" ● Dil becerisinde hızlı ilerlemeler kaydedilmektedir ● Nesnenin bir boyutunu ele bir alıp, diğer boyutlarını düşünememektedirler ● Sosyalleşme ile benmerkezcilikte azalma yaşanır "sosyal ben" ● Sembolleştirme görülmektedir. (mevcut olmayan nesnelere, varlıklar vb.) ● Çocuklar bazı şeylerin cevabını bildiklerini ifade etmektedir. Fakat mantıksal olarak bilmemektedirler ● Çocuklarda korunum ilkesi henüz gelişmemiştir
Somut İşlemler Dönemi	7-11 yaş	<ul style="list-style-type: none"> ● Çocukta "tersine dönüşebilirlik" gelişim göstermektedir ● "Korunum" kazanımı aşamalı olarak edinmektedirler ● Nesnelere birkaç özelliğine göre sınıflama, sıralama yapabilmektedirler ● Çocuklar "benmerkezcili" davranışlardan uzaklaşarak daha "objektif" düşünmeye biçimine geçtikleri görülmektedir.

Soyut İşlemler Dönemi	11+	●Bu dönemde soyut düşünceler analiz edilebilir, soyut kavramlar anlaşılır olmaya başlamaktadır.
-----------------------	-----	---

Bu kuram zihinsel gelişim ile ilgili günümüzde en çok kabul gören yaklaşım olmanın yanı sıra üzerinde en fazla araştırma ve tartışma yapılan kuramdır. Öz düzenleme becerisi de bu tartışmalardan biridir.

Bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar okul öncesi dönemde işlem öncesi dönemdedir. Bu nedenle çocukların öğrenmelerinin duyu temelli olması gerekliliği ve sembolik becerilerin gelişmesiyle çocukların, hiyerarşik sınıflama ve soyut düşünme gibi becerilere sahip olmadığı belirtilmiştir. Bu yüzden çocuklara verilecek eğitimin somutlaştırarak sunulması gerektiğini savunmuştur. Bununla birlikte, çocuklar bu dönemde benmerkezci oldukları için işlem öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin gelişiminden söz edilememektedir (Sakız, 2014 s.133).

Bowman, Donovan ve Burs (2000) ise çocukların sözel ve sözel olmayan üstbilgi ve öz düzenleme belirtilerini gözlem yöntemiyle doğal oyun ortamlarında inceleyen çalışmaları, Piaget'in üstbilgi ve öz düzenleme becerileri hakkındaki görüşlerinin gerçeği yansıtmadığını ortaya koymaktadır (akt. Sakız, 2014 s. 134).

Ayrıca Piaget okul öncesi dönem akran ilişkilerini, sosyal rollerin, kuralların ve sosyal becerilerin sistemli biçimde öğrenildiği bir yapı olarak açıklamıştır. Bu açıdan Piaget, akran etkileşimlerinin çocuğun sosyal-bilişsel gelişiminde eşsiz bir kaynak olduğunu belirtmektedir. Doğumdan itibaren benmerkezci olan çocuk, akran etkileşimleriyle bakış açısı ve duyu düzenleme davranışları kazanmaktadır. Kişiler arası problem çözme becerisi gelişmekte, sosyal ilişkilerde neden-sonuç ilişkisini kavranmaktadırlar. Ayrıca grup içindeki iş birliği ve yakınlığı pekiştirmektedir. Bunların yanı sıra kuramda akran grupları ile birlikte çalışmanın, bilişsel gelişim

açısından tek başına çalışmaktan daha yararlı olduğu savunulmaktadır. Piaget'e göre, çocuklar akran ilişkilerinin yapısını da karşılıklı etkileşimler sırasında öğrenmektedir (Gülay, 2010).

2.3.6 Sosyo-Kültürel Kuram ve Lev Vygotsky

Kültürel yönlerin çocuğun yaşamındaki yerine vurgu yapan Vygotsky (1934-1987), bilişsel gelişim sürecinde, çocuğun sosyal çevresinde önemli rolü olduğunu vurgulamıştır. Çocukların kazandıkları beceriler, kavramlar, olgu ve tutumlarının kaynağının sosyal çevre olduğunu savunmuştur. Çocuklar, çevresinde bulunan diğer kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadır.

Sosyo-kültürel kuramda sosyalleşme aracı olan dildir ve kuramda özel bir yere sahiptir. Dil, çocuğun sosyal ve fiziksel çevresini yansıtmaktadır. Dilin kullanılması bilişsel gelişim içinde oldukça önemli görülmektedir. Çocuk düşündüklerini ifade etmeye, anlatmaya başladığında daha üst düzeyde düşünme biçimi geliştirmektedir. Çocuğun diğer kişilerle kurduğu etkileşim onun daha karmaşık kavramlara ve becerilere doğru yönelmesine yardımcı olmaktadır. Vygotsky üst düzey zihinsel süreçler için dil becerisini kritik bir destek olarak görmüştür.

Vygotsky' ye göre çocuklar, diğer bireylerle etkileşim yoluyla öğrenir ve dolayısıyla çocukların çevresindeki kişilerin öğrenmelerini de etkilemektedirler. Özellikle erken dönemde çocuğun akranlarıyla gerçekleştirdiği konuşmalar empati, öz düzenleme becerisini ve öğrenmeyi sağlamaktadır.

Vygotsky, bilişsel gelişime Piaget'den farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak, sosyal çevrenin çocuğun bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Piaget'nin insan gelişimine dair bakış açısında sosyal-kültürel bağlamı göz ardı etmesini eleştirmiştir. Piaget'nin önerdiği özümleme vb. süreçlerin bilişsel

gelişimi açıklamada yetersiz olduğunu, çocuğun bilişsel açıdan yeterlilik kazanması sürecinde, çocuğun içinde bulunduğu kültür ve diğer insanlarla kurduğu etkileşimlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kısaca, bilişsel gelişim başkaları tarafından sağlanan girdilerle yakından ilişkilidir.

Piaget'nin kuramında gelişimin, öğrenmeden önce gerçekleştiği öne sürülmekteydi. Diğer bir ifadeyle belirli öğrenme türlerinin gerçekleşmesi için özel bazı bilişsel yapılara ihtiyaç duyulmaktadır. Vygotsky'nin kuramına göre ise öğrenme gelişimden önce gelmektedir. Öğrenme, istendik bir davranışın bireye çeşitli yöntemlerle edindirilmesidir. Gelişim başkalarının yardımı olmadan düşünmek ve sorunları çözmek üzere bu sembollerin içselleştirilmesini kapsamaktadır. Bu yetenek öz düzenleme biçiminde ifade edilmektedir (Slavin, 2017 s.41).

Vygotsky'nin Piaget'ye katıldığı nokta ise, kazanımların tüm çocuklar için benzer, değişmez bir sırada gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Vygotsky'nin teorisinde çocuklar, evreler halinde değişimlerden geçerler. Örneğin dili edindiklerinde, başkalarıyla diyaloglar kuracakları ve onları ileri taşıyacak değerli, kültürel beceriler kazanırlar. Okula başladıklarında, dili öğrenmeye okuma ve yazmaya veya diğer akademik kavramlara daha fazla zaman harcamaktadırlar (Berk, 2013).

2.3.7 Ekolojik Kuram ve Urie Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) ekolojik sistem kuramında kişinin, toplumdaki tüm sosyal sistemler ile ilişkilerini incelemiş ve kişinin bu sistemlerle etkileşim içinde bulunduğunu savunmuştur.

Ekolojik sistem kuramı olayları yaşadıkları çevre içinde ve çeşitli düzeylerde incelemektedir. Bu kurama göre ilişkiler bireyin bilişsel ve duygusal gelişim düzeyi; aile bireyleri arasındaki ikili, üçlü ve daha çok sayılı ilişkiler;

çocuğun okul, oyun grubu, ana babanın iş yeri gibi aile dışındaki gruplar; çocuk ve ana babanın geniş aile ile ilişkileri; ailenin sosyo-ekonomik konumuyla ilgili fiziksel ve toplumsal ortam, değer, tutum, norm ve tarihsel değişimi bağlamında düşünülmektedir. İlişkilerle ilgili bu çeşitli düzeyler arasında çoğu zaman çift yönlü ilişkiler vardır (Hortaçsu, 2003).

Bronfenbrenner çevreyi, bir dizi iç içe geçmiş katmanlardan oluşan bir sistem olarak görmektedir. Çocuklar doğdukları andan itibaren bu sistemlerle karşılıklı etkileşim içerisindedirler. Çocuğun ilk ilişkilerinde anne-baba, anne-çocuk, baba-çocuk, anne-baba-çocuk olmak üzere dört grup vardır. Her ilişki grubu birbirini etkilemektedir. Kısaca ebeveynler çocuklarını, çocuklar ebeveynlerini etkilemektedir. Ebeveynleri etkileyen faktörlerden biri ise toplumsal yapı ve toplumsal değerlerdir. Bu faktörler ailenin yaşam biçimini etkilediği gibi, bireysel davranışlar da birikimler sonucu toplumu etkileyecektir.

Çocuklar bu sistemler içinde hem alıcı hem de ifade edici konumda olup toplumsal yapıyla karşılıklı etkileşimlerinin bilincine varmaktadır ve kendi öz düzenleme stratejilerini bu sistemler içinde oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklar akranlarıyla olan etkileşimlerde yetişkin-çocuk ilişkisinden etkilendiği görülmektedir. Şöyle ki ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları ve iletişim türü ile doğrudan içinde yer almadıkları akran etkileşimlerini dolaylı olarak etkileyebilmektedirler. Örneğin; bebeğine ya da arkadaşına masal anlatması ya da ebeveynlerin çocuğa kullandığı bir cümleyi bebeğine söylemesi “benim tatlı kurabiyem” gibi. Benzer şekilde çocuklar da akran etkileşimleriyle değişen davranışları ebeveynleriyle ilişkilerini etkileyebilmektedir.

Ekolojik sistem kuramında, toplumda birbirine bağımsız ama birbiriyle ilişkili olan beş sistemden söz edilmektedir. Bunlar;

Mikro Sistem: Çocuğun ilk etkileşim sağladığı ona en yakın olan çevredir. Örneğin; Anne – babası, kendi odası, oyuncakları vs.

Mezo Sistem: Mikro sistem ve diğer sistemler arasındaki ilişkilerdir. Örneğin; Okul, geniş aile bireyleri, mahalle arkadaşları vs.

Ekzo Sistem: Çocuğun doğrudan ilişki içinde olmadığı ancak onu etkileyen çevredir. Örneğin; yasalar, sosyal inanç, medya, yönetim vs.

Makro Sistem: Çocuğa uzak ancak çocuğun içinde yaşadığı çevreye ait öğelerdir. Örneğin; ülke, din, tarih vs.

Tarihsel Sistem: Tarihsel sürecin bireyler üzerindeki etkisini ifade etmektedir.

2.4 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterliğe dair birçok beceri yaşamın ilk yıllarında kazanılmaktadır (Arı ve Yaban 2016). Çocuğun doğumu ile birlikte sosyal açıdan yeterlik ve duygularını düzenleyebilme de dahil olmak üzere tüm gelişim alanlarında, ebeveynlerin etkisi büyüktür (Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Fakat çocukların akranlarla olan sosyal yetkinlik kazanımları okul öncesi dönem boyunca sürmektedir (Ogelman Gülay ve Sarıkaya, 2016).

Okul öncesi dönemde çocuğun ailesinden sonra akran gruplarına girmesiyle genişleyen etkileşimlerinin niteliği, çocuğun sosyal ve duygusal açıdan bu yeni bağlamda etkili olması için farklı becerilerle ilgili bilgi ve sosyal yeterliğe sahip olmasını gerektirmektedir.

Başka bir deyişle sosyal-duygusal yeterlik, çocuğun yaşantılarından etkilenmekte ve diğer etkileşimde olduğu kişileri de etkilemektedir. Okul öncesi dönem sosyal yeterlilik, davranışın nasıl olacağını gösteren yönergelerden çok, davranışı gerçekten yapabilmeyi gerektirmektedir. Örneğin bir çocuk oyuna nasıl

katılacağını biliyor ama bunu yapamıyorsa sosyal olarak yeterli kabul edilmemektedir.

Yeterlilik başkaları tarafından yapılan bir değerlendirme olduğu için duyguların düzenlenmesi kritik bir önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal açıdan yeterli olabilmesi, akranlarla kurulan ilişkilerde gösterdikleri duygusal öz düzenleme becerilerine göre değişmektedir. Bu bağlamda sosyal yeterlilik, sosyal becerileri, sosyal bilgi sürecindeki becerileri, sosyal değerleri, kişiler arası becerileri, öz düzenlemeyi, karar vermeyi, planlamayı, organizasyon yapmayı, kültürel yeterliliği de içermektedir (Gülay 2010).

Okul öncesi eğitim kurumları; karşılıklı olarak tatmin edici akran ilişkileri kurmalarını, onlarla işbirliği içinde olmalarını ve diğer kişilerle de olumlu sosyal ilişkilerini desteklemektedir. Ayrıca sosyal yeterliliğini geliştirecek şekilde sınıf ortamını düzenleyip adapte olmalarını sağlayacak ortamlar oluşturmaktır.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için sosyal yeterlilik, akran uyumunu, akran grubuna kabulü ve grup içinde yüksek sosyal statüye sahip olmayı gerektirmektedir (Yılmaz, 2016). Akranları tarafından kabul edilen çocuklar sosyal açıdan yeterli görülüp, oyun aktivitelerinde yer alarak olumlu akran ilişkileri kurabilecektir. Kısaca çocuk için önemli olan bireylerin kabulü sosyal yeterliği etkilemektedir.

Avcıgözü (2005) sosyal yeterliliğe sahip çocuklarda aşağıdaki davranışların görüldüğünü belirtmektedir.

- Selamlaşma
- Sınıf arkadaşlarıyla konuşma
- Davranışlara olumlu ya da olumsuz tepki verme
- Çevresindeki bireylerden övgü ya da eleştiri kabul etme
- Olumsuz eleştirilere cevap verebilme

- Akranlarının saldırgan davranışları ile baş edebilmektir (akt. Güdük, 2008).

Avcioğlu'nun basamaklandırđı özelliklerin duygusal öz düzenleme becerisinin gelişimi ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Çocuklar duygularını düzenleyerek kendi duygu durumunu tanımayı, yönetmeyi, akranlarıyla olumsuz bir durum yaşadığında bununla baş etmeyi yaşayarak öğrenir. Duygularını bu Şekilde düzenleyebilen çocuklar neşeli, kendisiyle barışık ve akranları arasında uyumludurlar.

Duygularını düzenleyebilen, uygun biçimde ifade edebilen çocuklar, duygularının sebeplerinin farkında olan çocuklar aynı zamanda sosyal yeterliğe de sahiptirler (Gülay, 2008).

Sosyal açıdan yeterli bir çocuğun ise; ailesi ile duygusal açıdan kuvvetli ilişkiler kurmak, diğer kimselerle olumlu ilişkiler kurmak, akranları tarafından oyun etkinliklerinde tercih edilmek, kendine güven duymak, paylaşabilmek, yardımlaşabilmek ve işbirliği içinde olmak gibi pek çok beceriye sahip olması beklenmektedir (Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015)

Mize ve Abell'nin (2006) araştırmasında, sosyal olarak yetkin olan çocukların, akranları ile ilişkilerinde daha az sorun yaşadıklarını kaydetmişlerdir (akt. Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).

2.4.1 Okul ncesi Dönem Sosyal Yeterliliğin Gelişimi

Çocuklar doğdukları andan itibaren maruz kaldıkları sosyal etkileşimleri ve edindikleri deneyimler sonucunda birçok davranış kazanmaktadır. İlk iki yılda daha çok aile içindeki bireylerle ilişki halindedirler. Birinci yaşının sonlarına doğru bebek akranlarla, özellikle nesnelere yani oyuncaklarını paylaşmaya başlamaktadır. Tek bir oyuncuğın olma durumu birbirlerine gergin ve saldırgan davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir. Ancak bu temaslar kısa sürelidir.

Çocukların sosyal davranışlarını, etkileşimlerini ve ilişkilerini yorumlamak için, akran karşılaşmalarını gözlemlemenin ve betimlemenin ötesinde, dikkatli gözlem ve çıkarımların yapılması gerekmektedir. Örneğin; iki yaşında bir çocuk, su masasında oynayan iki çocuğa katılıp kısa zamanda oyundan çıkarsa, gözlemcinin, diğer çocuklar onu oyundan dışladığı için mi, çocuklardan birisi kazayla ona su sıçrattı ve o ıslak olmaktan hoşlanmadığı için mi, yoksa yanında bisikletle geçen bir başka çocuk ilgisini dağıttığı için mi, oyundan erken ayrıldığını belirleyebilmesi için çocukların vücut dilini, bakışlarını ve üç çocuğunda duygu durumlarını dikkatle izlemesi gerekmektedir. Bu denli küçük çocukların, etkileşim ve ilişkilere yönelik algılarını yansıtmaya ve rapor etme becerileri oldukça sınırlıdır (Kernan ve Singer, 2013. s.20).

Miller ve Aloise iki yaştan küçük çocukların kendi başkalarının algı (görmek), güdü (bebek beni istiyor) ve duygularıyla (mutlu) ilgili sözcükleri doğru olarak kullandıklarını ve zaman zaman psikolojik etmenlerden neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde söz ettiklerini belirtmektedir (Hortaçsu, 2003).

İlk yaşın sonlarına doğru yürümeye becerisi kazanmaya başlayan çocuk dil becerisinde gelişimiyle birlikte, akran ilişkileri daha karmaşık beceriler gerektirmektedir. Çocuklar 3 yaşına geldiğinde akranlarıyla ilişkilerinde kendine has ve devamlı yöntemler geliştirmektedir (Slavin, 2017).

Erken dönemde çocuğun sosyal becerilerini, akran ilişkilerini şekillendiren bazı gelişim unsurları bulunmaktadır. Bu unsurlardan biri konuşma becerisidir. Akran ilişkileri açısından konuşma, çocukların akranları ile ilişkilerini geliştirmektedir. Kendini ve duygularını ifade etmek, işbirliğinde bulunmak, prososyal davranışlar sergilemek hatta uzlaşmak gibi birçok hedefi gerçekleştirmelerinde önemli görülmektedir. Ayrıca çocuklar dil becerisi ile

anlaşmazlıklar karşısında çeşitli düzenlemeler yaparak uzlaşmacı çözümler üretmektedir.

Çocuk, aile etkileşiminden, akranlarının bulunduğu oyun merkezlerine doğru kaydıkça, akranlar arasında olmaktan daha çok keyif almayı öğrenmek durumundadır. Utangaç bir mizaca sahip olsun olmasın, sosyalleşme yollarını öğrenmelidir. Çocuk, bu yeni merkezde kendini var ederek o gurubun bir üyesi olmuştur. Bu grup, giderek çocuğun öğrenmelerini, davranışları üzerinde etkisi sahibi olacaktır. Bu akran grubu, “birlikte duyan ve hareket eden, aşağı yukarı aynı yaştaki kimselerin kümesi” olarak tanımlanabilir” (Slavin, 2017 s.147).

Okul öncesi çocuklar, arkadaşları ve akranlarıyla ilgili algılarını kademeli olarak oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim alan çocukların okula uyum süreci birbirinden farklı geçmektedir. Çocuklara kurum ile ilgili ne kadar çok bilgi verilirse verilsin çocuklar yaşayarak buldukları ortamı tanıyacakları için kaygıları olması normaldir (Atay, 2014). Çocuklar bu kaygılarını düzenleyerek olumlu akran ilişkileri geliştirecektir.

Çocuklar, akran gruplarında yeni olduklarında ne oyunları ne de oyuncakları tanıdıkları için halihazırda oluşmuş olan oyun gruplarından dışlanma ya da kendilerini geri çekme riski altında olabilmektedir (Felbaum ve ark. 1980; Fox ve Field 1989; akt. Kernan ve Singer 2013). Bu bağlamda bir çocuk, oyun gruplarında diğerleriyle nasıl oynayabileceğini öğrenmelidir, bu da sosyal becerilerini geliştirmeyi, duygularını düzenlemeyi gerektirmektedir.

Çocuklar ilk önce yetişkin rehberliğinde veya yalnız oyun oynar. Zamanla bu oyun davranışı işbirlikli sosyal oyuna dönüşmektedir. Ortaya çıkan bu sosyal beceriler, erken akran ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Başlayan ilk akran ilişkileri aynı zamanda akran problemlerini de beraberinde getirmektedir. Bu

problemler; saldırganlık, akran reddi, okula uyum sağlayamama vb. gibi olumsuz davranışları içermektedir.

Ayrıca okul öncesi dönemde cesaretlendirilen, desteklenen ve akranları tarafından kabul edilen çocuklar çevresiyle olumlu sosyal ilişkiler kurar ve duygusal olarak iyi gelişmektedir (Trawick-Smith, 2014, s. 296; akt. Özkan, 2015).

Erken dönem akran ilişkileri; bu dönemdeki sosyal ilişkileri biçimlendirmekle beraber gelecekteki sosyal-duygusal uyumu da etkilemektedir. Çocuklar akranlarıyla birlikte zaman geçirdikçe, grup isteklerini ve kabul gören davranışları öğrenmektedir. 4 yaşına gelindiğinde, en iyi arkadaşlarını, sevdikleri arkadaşlarını ve sevmediği arkadaşları güvenilir şekilde tespit edebilmektedir. Bu algılamaların bir araya gelmesiyle, bazı çocuklar oyun etkinlikleri sırasında akranları tarafından uyumsuz olarak nitelendirilebilmektedir. Yani oyun arkadaşı olarak tercih edilmeme durumu görülebilmektedir. Araştırmalar akranlarla etkin biçimde etkileşim kurma becerisinin okul öncesi dönemdeki çocuk için en önemli sosyal yeterlik göstergesi olduğuna işaret etmektedir (Coplan, Rubin ve Findlay, 2006; akt. Arı ve Yaban, 2016).

Gülay (2008) okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar akranlar arası ilişkilerle, bireysel taleplerin sosyal ortamda hangi yolla ifade edileceğiyle ilgili çocuklara deneyimler kazandırmaktadır. Çocuklar bu kurumlarda akran ilişkileri ile sosyal davranış ve sosyal beceri geliştirme fırsatı bulmakta, bununla birlikte duygusal öz düzenleme becerileri ile ilgili farkındalıkları geliştirmektedir.

Tipik olarak çocuklar kendilerini, temel özellikleri kendilerinininkine benzer olan akranlarına yakınlaştırmaktadır. Çocukların akran grupları, ortak değerler ve inançlar etrafında şekillenmektedir (Gallaher ve ark. 2007: 32; akt. Kernan ve Singer 2013).

Çocuklar 5 yaştan itibaren akranlar arası ilişkilerde çatışmaları çözmek için uzlaşmacı sosyal davranışlar ve sözel olarak duygularını ifade edebilme gibi farklı stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Özellikle çocuk duygularını düzenleme becerisinde ne kadar ilerlerse akranlarıyla olan ilişkisi de o kadar olumlu olmaktadır.

Akran ilişkileri, olumlu veya olumsuz davranışları içeren farklı yönelimleri olan bir ilişki biçimidir. Bu sosyal-duygusal ayarlamalar çocuğun erken dönem akran ilişkilerini etkilemekte ve daha sonraki akran ilişkilerini ve sosyal uyumunda yordayıcı olmaktadır.

2.4.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yeterliliği Etkileyen Etmenler

Çocuğun toplumsal kurallara uygun davranıp davranmamasını belirleyen etkenlerin başında aile gelmektedir. Church, Goltschalk ve Leddy (2003) sosyal becerilerin ilk önce aile içerisinde yani evde gelişmeye başladığından dolayı sosyal becerilerin temelini ailede oluşturduğunu ifade etmektedir (akt. Günindi, 2010).

Aile yüz yüze etkileşimin olduğu, çocuğun toplumsallaşmasında ilk ve en önemli kurumdur. Çocuk konuşmayı duygusal paylaşımı ve toplumsal dünyayı ilk olarak aile içinde öğrenmeye başlar. Çocuklar model alma yoluyla birçok davranışı öğrenirler; ancak öğrendikleri şeyler aileden aileye değişiklik göstermektedir. Çünkü aileler, gelecekte çocuklarından farklı beklentiler içinde oldukları için birbirinden farklı değerleri öğretmektedir (Özmen, 2013).

Sosyalleşme sürecinde kendine bakım veren kişiden, yürüme, dil ve öz bakım becerilerinin gelişmesiyle özerklik kazanan çocuğun sosyal etkileşim alanı da genişlemektedir. Oyun becerisini geliştiren çocuklar, bu beceri ile akranlarıyla sosyal ilişkilerini genişletmekte ve bu arada “olumsuz ve olumlu olarak kabul gören veya diğer çocuklar tarafından istenmeyen-kabul görmeyen, istenen-kabul gören davranışlar sergilemeye başlamaktadırlar” (Atay, 2014).

Çocuklar, bir etkiye sahip olduklarını ve bu güç ile oynayabileceklerini ve denemeler yapabileceklerini keşfederler. Çocuklar, sahip oldukları gücü başka çocuklara yardım ederek ve liderlik davranışı sergileyerek olumlu yönde ve akranlarına zorbalık yaparak negatif yönde olmak üzere iki farklı şekilde sergilemektedir (Kernan ve Singer, 2013).

Üç-beş yaşlar arasında oyun grubundaki çocukların özellik ve davranışlarının farklılıklarının bilinci gelişmiştir. Bu dönemde arkadaşların özellik ve ilişkilerine ilişkin sohbetler yapılmaya başlanır; saldırgan çocuklar olumsuz, insancıl davranış olumlu değerlendirilmektedir. Ayrıca davranışlardaki düzenlemeyi kavrayabilme, kendini başkasının yerine koyabilme, başkalarının amaç, düşünce ve duygularını anlayabilme, amaca varabilmek için değişik davranış seçeneklerini değerlendirme gibi süreçler ilişkilerde uyum davranışını etkilemektedir (Hortaçsu, 2003).

Bal ve Temel (2014) çocuklar eşgüdüm gerektiren bir oyuna katıldıklarında pek çok problemle karşılaşmakta ve problem durumunu çözmek için yeni strateji yolları geliştirme durumunda kalmaktadır. Bazı ilişkiler olumlu duygulara yol açarken, bazıları olumsuz duygulara yol açmaktadır. Burada duygu düzenleme becerisi kritik önem taşımaktadır.

Birc ve Ladd'e göre (1998), pozitif duygusal öz düzenleme becerisine ve olumlu arkadaş ilişkisine sahip ve yüksek düzeyde empatik davranışlar gösteren okul öncesi çocukları yeni arkadaşlar edinirken zorlanmazken, duygusal öz düzenleme becerisi düşük, saldırgan ve çekingen davranışları olanlar ilişkilerinde daha fazla zorlanıp az arkadaş edinebilmektedirler. Bu olumsuz sonuçların okulu sevmelerine, sınıf etkinliklerine katılımlarına ve akademik öğrenmelerine zarar vermektedir (akt. Berk, 2013).

Çocuğun akranlarına karşı sergilediği olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar olarak; yardımlaşma, işbirliği ve oyun bozma gibi davranışlar ele alınmaktadır (Öztürk, 2011). Çocuğun sergilediği olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar; çocukta uyumun, çocuğun ilişki yönetimi becerilerinin ve sosyal yeterliğin önemli birer yordayıcısı olarak görülmektedir.

Olumlu sosyal ilişkiler uyum sağlamayı, diğer çocuklar tarafından sevimli ve olumlu ilişkiler geliştirmeyi sağlarken, olumsuz ilişkiler ise reddedilmeye, diğer çocuklar tarafından sevimlemeye sebep olabilmektedir.

Erken dönem çocuklar sosyalleşme sürecinde akranları tarafından kabul görülmesi; sınıfta oyun etkinliklerine katılmaları ve öğrenme davranışını kendi kendine tamamlamalarını gerektirmektedir. Etkinlikler sırasında gösterdikleri olumlu ilişkiler prososyal vb. gibi davranışları kolayca yeni arkadaşlar edinmelerini sağlamaktadır. Fakat olumsuz ilişkiler de zayıf duygusal öz düzenleme becerisi ya da saldırgan davranışlar akranları tarafından tercih edilmemelerini sağlayabilmektedir. Bu olumsuzluklar çocukta okula uyum sürecini sekteye uğratabilmekte, okulu sevmeme, etkinliklerden kaçınma gibi olumsuz duygular geliştirebilmektedir.

2.4.2.1 Olumlu Etmenler (Prososyal Davranış, Sosyal Beceri ve Empati)

Erken dönem çocukların sosyal açıdan uyum davranışı geliştirmesinde özellikle çocuğun yaşamının ilk yıllarındaki deneyimleri oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında akranlarla kurulan pozitif ilişkiler çocuğun sosyal açıdan yeterli olmasına katkı sağlamaktadır. Erken dönemde dil aracılığıyla ile akranlar arası ilişkide karşılaşılan çatışmaları çözmek için davranışsal düzenlemeler üretilmektedir. Bu çözümler birçok becerinin gelişmesi sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çocuk psiko-motor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil açısından geliştikçe sosyal ortamları da genişlemektedir. Yani aile içinde başlayan sosyal ilişkiler, akranlar ve oyun gruplarında edinilen deneyimlerle devam etmektedir. Genç erişkinlik döneminde ise iş hayatı ile daha farklı bir nitelik kazanmaktadır (Özdemir, 2012).

Çocuğun ailesi dışında akran ve diğer yetişkinlerle olan ilişkileri, olumlu ve çocuk için doyum vericiyse, çocuk bu tür sosyal ilişkiden hoşlanıp, ilişkilerin yinelenmesini isteyecektir. Olumlu sosyal ilişkiler en genel anlamda diğer bireylerle etkileşim içinde olma, iletişim kurma ve iletişimi sürdürme, problemlere çözümler üretebilme, sonuca ulaşma ve uygulama, kendini denetleme, çatışma çözme ve zorlukla baş edebilme, atılganlık, yaşlıları ile bir arada olma, paylaşma iş birliği içinde olma gibi katagoriler içinde tanımlanmaktadır (Atay, 2014 s.15).

La Greca (1993)'e göre, “akranlar arası kabul görmeyen ve olumlu sosyal konumun, çocukların sosyal yeterlilikleri ve prososyal etkileşimleri ile bağlantılı olduğu bulunmuştur” (akt. Bal ve Temel, 2014).

Olumsuz akran ilişkileri yaşayan çocuklarda, depresif tutum, saldırganlık ve içe kapanıklık gibi davranış sorunları gözlemlenebilmektedir (Aslan, 2013).

Eisenberg ve Mussen (1989) olumlu sosyal davranışları, “bir başka insanın ya da grubun yararına olabilecek davranışları hiçbir baskı altında olmadan kendi isteği ile ortaya koyması” olarak tanımlamışlardır (Uluyurt, 2012).

Olumlu sosyal davranışlar; sırasıyla prososyal davranışlar, sosyal beceri ve empati aşağıda açıklanmaktadır.

Prososyal (Özgeci) Davranış

Prososyal davranışlar, ilişkilerin daha olumlu ve iyileştirici olmasına yardımcı olmaktadır. Bu davranışlar iyi niyeti ve olumlu sosyal becerileri içinde

barındırmaktır ve ilişkilerin sürdürülebilmesi için olması gereken ölçütlerden biridir. Olumlu kişisel arası ilişkiler olarak da adlandırılmaktadır.

Prososyal davranışların tanımlanması ve gelişimin sürecinin açıklanabilmesi amacıyla prososyal davranışların temelinde var olan özgecilik, empati, sempati, perspektif alma, kendine değer verme ve rol üstlenme öğelerinin bilinmesi gerekmektedir (Altıntaş ve Bıçakçı, 2017).

Ayrıca okul öncesi dönemde akranlarla yaşanan sosyal deneyimler, prososyal davranışların gelişimine önemli katkı sağlamaktadır. Akran ilişkileri çeşitli prososyal davranışlar tarafından şekillenmektedir. Prososyal davranışlar, akran ilişkilerinin hangi yönde ilerleyeceğini belirlemekte birlikte olumlu akran ilişkilerinin gelişmesinde ve sosyal uyum sağlanmasında önemli bir role sahiptir.

Başkalarının yararını gözetken davranışlar olarak sayılan diğerleriyle paylaşma ve destek olma, nezaketli olma, saldırganlıktan kaçınma, işbirliği içinde olma, empati, yardımcı olma ve destekleme akranlar arasında en çok gözlenen prososyal davranışlar arasında yer alır (Altıntaş ve Bıçakçı, 2017).

Sosyal Beceri

Diğer kişilerle iletişimi ve etkileşimi kolaylaştıran her beceri sosyal beceri olarak ifade edilir. Westwood (1993) göre sosyal beceriler, “kişilerin başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatabilmesi ve sürdürmeleri için önemli davranış elemanlarıdır” (akt. Avcıoğlu, 2007). Bu beceriler; kendi duygu ve davranışlarını düzenleme, iletişim kurma, problemlere çözümler üretme, akran ilişkileri gibi birçok olumlu sosyal ilişkiyi içermektedir.

Toker ve Kuzgun ise, “sosyal beceriyi insanları anlama onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği” olarak tanımlamaktadır (Vural, 2006).

Sosyal becerinin gelişimi önce aile içinde, sonra akran ilişkileri ve diğer yetişkinler aracılığıyla gelişmektedir. Diğer bireylerin olumlu tepkilerde bulunmasını sağlayacak ve olumsuz tepkilerini engel olabilecek becerilere sahip olmak çocuk için oldukça önemlidir. Her insan, etrafındaki diğer bireylerle mutluluk ve doyum sağlayacak sosyal açıdan olumlu davranışlara sahip olmayı istemektedir.

Sosyal beceriler, birçok gelişimsel görevin başarı ile atlatılmasında önemlidir. Bunlardan biri duygusal-sosyal gelişimdir ve sosyal uyum sağlamada büyük önem taşımaktadır. Sosyal becerinin göstergesi akran kabulüdür. Sosyal beceriler içinde, akranlarla destekleyici bağlar kurmak, olumlu etkileşime girme, prososyal ve empatik davranma kapasiteleri yer almaktadır. Çocuğun diğer çocuklarla etkileşimleri esnasında gösterdikleri tutum ve davranışlar sosyal becerileri içermektedir (Özdemir, 2012).

Çocuklar ebeveynlerini, kardeşlerini, akranlarını ve diğer bireyleri gözlemlemesi, rol model almasıyla öğrenmektedir. Fakat her çocuk bu beceriyi kolayca edinemeyebilir. Bu durumda sosyal becerinin gelişimi için erken destek programları oldukça önemli görülmektedir. Erken müdahale edilmesi, ilk akran deneyimlerinde oluşan olumsuz etkileşimlerin ileriki dönemde yaratacağı problem durumlarını engellemek açısından önemlidir.

Okul öncesi eğitimde, sosyal becerilerin öğretimine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Avcıoğlu (2003)'nin araştırmasında, "sosyal beceri eğitiminin çocukların, dinleme, sözel ifade ve başka kimselerle olan ilişkilere yönelik becerilerinde gelişime neden olduğu belirtilmiştir (akt. Kapıkıran ve ark., 2006).

Sosyal beceriye sahip çocukların akranları tarafından kabul gören çocuklar olduğu bilinmektedir. Özellikle sosyal-duygusal becerilerin, çocuğun yakın çevresinde kabul görmeyi kolaylaştırdığı, akademik başarısını desteklediğini ve

ileriki dönemlerde de sosyal uyumunu yordadığını göstermiştir (Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu, 2010).

Sosyal beceri yetersizliği ise; çocuğun diğer bireylerle olumlu etkileşimlerde bulunabilmesi için gereken sosyal beceriyi kazanamama durumudur ya da beceriyi uygulamada zayıf duygu düzenlemeden kaynaklanabilmektedir. Avcıoğlu (2007) sosyal becerilerde yetersizlik gösteren çocuklar sosyal uyumda, akademik başarıda, duygusal-sosyal alanlarda ve mesleki gelişimlerinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların çözülebilmesi için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, sosyalleşmesi gerekmektedir.

Sosyal becerilerin yetersizliği, yetişkinlikteki uyum problemlerinin tek başına önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir. Uygun sosyal becerilerin gelişiminin ve sonraki yetişkin uyumu ile önemli bağlantısı olduğu belirtilmektedir (Şahin, 2001).

Empati

Empati; kişinin kendisi için herhangi bir ödül beklemeden diğerlerinin yararına eylemde bulunmasıdır. Empati başkalarının duygu durumunu anlayabilme ve o kişinin hissettiklerini hissedebilme becerisidir. Empatinin gelişimi ayrıca dil ve zihinsel gelişimden etkilenmekle birlikte çocuğun kendi mizacından ve sosyal deneyimlerinden de etkilenmektedir (Altıntaş ve Bıçakçı, 2017).

Empati, çocuklar diğer insanların bakış açısını öğrendikçe gelişmektedir. Çocuklar ilk olarak karşısındakinin duygusuna sadece mimiklerle cevap vermektedir. Örneğin bir çocuğun arkadaşı ağlamaya başladığında çocuğunda ağlama davranışı göstermesi duygusunu anlamış olduğundan değil sadece davranışı taklit etmesindedir.

Bir sonraki aşama duygusal bir hissetmedir, çocuk kendisini diğ erinin yerine koyar ve diğ erinin dü štüğü durumun kendisinin başına geldiğini hayal eder. Bunu yapmakla çocuk, diğ erinin nasıl hissettiğini anlamaya başlamaktadır. Örneğin, dondurma külahı yere dü štüğü için ağlayan arkadaşını görünce çocuk, kendisinin dondurma külahı düşürdüğ ünü ve eli boş kalmış bir şekilde durduğunu hayal etmektedir.

Son aşama ise yansıtmadır. Bu aşamada, çocuk diğ erinin içinde bulunduğu duyguyu kendi geçmiş yaşantılarını hatırlayarak deneyimlemektedir. Dondurma külahını düşürmüş arkadaşını seyrederken, geçmişte kendisinin külahı düşürdüğ ünü ya da benzeri bir kayıp olayı yaşadığını hatırlamaktadır. Bu noktada kişi, arkadaşının duyguları hakkında çocuğun deneyimlerinin gittikçe daha yoğun olduğu görmektedir (Southem-Gerow, 2013).

Empatik becerinin yaşla birlikte geliştiği, çocuğun mizacından ve sosyal ortamlardan etkilendiği bilinmektedir. Duyguları anlamak empati gelişiminin ön koşullarından biridir. Duyguların isimlendirilip ifade edilmesi diğ er bireylerin duygularına duyarlı olmayı ve duygu düzenlemeyi sağlamaktadır. Duygularını düzenlemede zayıf olan çocukların erken dönemde empati gelişimi sekteye uğramaktadır. Ayrıca ebeveynlerin tutum ve davranışlarının çocuklarda empatik beceriyi etkilediği belirtilmektedir.

Erken dönem okul deneyimi ile birlikte empatik becerinin gelişiminde hızlanma yaşanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun duygularını tanımasına yönelik etkinlikler yaptırılması becerinin gelişmesine katkı sağlamakta, empati gelişimi için deneyim ortamları sağlamaktadır. Bir çocuğun diğ er çocuklara göre daha sosyal olması, akranları tarafından tercih edilmesi daha fazla empatik davranış sergilemesiyle açıklanabilmektedir.

Çocukların akranlarıyla ilişkilerinde empati kurabilme yeteneği oldukça önemlidir. Diğer bireylerle empati kurmak çocukların akran ilişkilerinde kabul edilmesine yardımcı olan faktörlerden biri olup işbirliği içinde olma ve diğer kimselerle olumlu etkileşimlerde bulunmayı sağlamaktadır (Gander ve Gardiner, 2015).

2.4.2.2 Olumsuz Etmenler (Saldırganlık ve İç Kapanıklık)

“Erken dönem çocuklarda heyecan ve kişilik gelişiminin temel yönü, toplumca kurulan kurallar içinde düşmanlıkla ve saldırganlıkla başa çıkmanın “yap”larının ve yapma”larını öğrenmektedir” (Gander ve Gardiner, 2015 s. 417). Benmerkezciliğin hakim olduğu erken dönemde akran ilişkileri sırasında zaman zaman problemler yaşandığı gözlemlenmektedir. Çocuklar problem yaşar ve uzlaşma stratejilerini öğrenirler”(Kernan ve Singer, 2013 s.88).

Bazı çocuklar bu stratejileri geliştirmede başarısızdır ve diğerleri tarafından sosyalleşme sürecinde yetersiz görülmektedir. Çocuğun sosyal açıdan yetersizliği, akademik başarısızlık, davranış bozukluğu, suça yatkınlık ve çeşitli psiko-sosyal bozukluklar gibi olumsuzlara neden olabilmektedir (Karaca ve ark.,2011).

Çorapçı ve ark., (2010) erken dönemin kritik öğelerinden doğru zamanda doğru sosyal beceriyi kullanabilme, ilişkilerde uyum davranışı gösterme, akran kabulü gibi birçok sosyal yeterlilik duygu düzenlemeyi gerektirmektedir. Duygu düzenleme becerisi, kişilerin duygusal durumlarını, deneyimlerini ve ifadelerini düzenleme yeteneği anlamındadır. Bu becerinin negatif yönde ilerlemesi, özellikle erken dönemde bazı çocuklarda öfke nöbetleri, karşı çıkma gibi dışardan gözlenebilen davranış sorunları oluşturabilirken, bazılarında ise kaygı, içinedönüklük, kaçınmacı gibi içsel sorun belirtileri gözlemlenmektedir. Bu tür davranışlar gösteren çocukların sosyal ortamlarda az sayıda ilişki kurabildiği,

akranları tarafından kabul görmediği ve okula uyum davranışı gösteremediği bulunmuştur (Gülay, 2011b).

Ayrıca okul öncesi dönemdeki olumsuz akran ilişkileri, ileriki yıllarda suç işleme, kişiler arası iletişim sorunları ve akranlar ile karşılaşılan sorunlar ve sosyal uyumsuzluk ile ilişkilendirilmiştir (M.Şen, 2009).

Çocukların yaşlarında hoşlanmama nedenleri olabilecek saldırganlık ve çekingenlik/içe kapanıklılık üzerinde duran Graham ve Hoehn (1995) dört-on bir yaş çocuklarına saldırgan (sözel, fiziksel, öğretmene saygısızlık) ve çekingen (hiç el kaldırmıyor, arkadaşlarınca en son seçiliyor, alınıyor) çocuklarla ilgili öykücükler anlatmış ve bu çocuklara tepkilerini sormuştur. Sonuçlar, dört yaş çocuklarının çekingenlik ve saldırganlık arasında pek ayırım yapmadığını göstermektedir. Altı yaştan başlayarak çocukların saldırgan çocukları çekingen çocuklardan daha olumsuz değerlendirip reddettiklerini, saldırganlığın içsel nedenlerden kaynaklandığını düşünüp saldırgan çocuğu davranışından sorumlu tuttıkları görülmüştür. Bu araştırmada saldırganlığın çekingenliğe göre daha kalıcı bir özellik olduğu görüldüğü ve dokuz-on bir yaş çocuklarının saldırgan çocuğun çekingen çocuğa kıyasla daha yüksek özgüveni olduğunu düşündükleri de anlaşılmıştır (akt. Hortaçsu, 2003 s.189).

Olumsuz etmenler; sırasıyla saldırganlık ve içe kapanıklılık aşağıda açıklanmaktadır.

Saldırganlık

Olumsuz sosyalleşmenin başka bir sonucu saldırganlıktır. Saldırganlık “birine veya bir şeye zarar veya acı vermek amacıyla yapılan davranıştır” (Ş.Yapıcı ve M.Yapıcı, 2005 s.169). Okul öncesi dönemde çocuğun saldırgan davranışlar sergilemesi akran ilişkilerinin niteliğini etkilemekte ve birçok etkileşimin başlamadan sonlanmasına neden olmaktadır. Saldırgan tutumun birçok sebebi

olabileceği gibi duygularını kontrol edemeyen, çeşitli stratejiler geliştiremeyen çocukların da saldırgan davranışlar sergilediği gözlemlenmektedir.

Eisenberg ve Fabes'e (1992) göre, "erken çocukluk döneminde özellikle duygusal öz düzenleme becerisindeki herhangi bir kusur ya da eksiklik davranış problemlerinin ve saldırganlığın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir" (akt. Ural ve ark., 2015).

Bir çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının bir gün içinde ortalama 90 kez isteklerinin engellendiğini göstermiştir. Bazı çocuklar bu durumdan daha fazla etkilenirken bazıları daha az etkilenebilmektedir. Bazı çocuklar hemen yeni hedef geliştirir. Örneğin; bir vazo ile oynarken vazo elinden alınırsa oynamak için hemen yeni bir nesne bulur. Bazısı ise bu durumda saldırgan davranışı tercih etmektedir (Bayhan ve Artan, 2005). Çocuğun etkileşimler sırasında gösterdiği duygusal öz düzenleme stratejisinin negatifliği saldırganlığı tetiklemektedir.

Saldırgan olarak nitelendiren çocuklar genellikle çevresiyle uyum davranışı gösterememekte ve duygusal sorunlar yaşamaktadır. Bu çocuklar gergin, sinirli her an eyleme geçecek görünümündedirler, adeta kavgaya hazır gidilerdir, dikkat yoğunlaştırma sorunları bulunmaktadır, akranlarıyla aktivelinde "oyun bozan" davranışlar sergiler, diğer çocuklar tarafından sürekli şikayet edildiğinden çok az sayıda arkadaşı olduğu görülmektedir (Atay, 2014 s.36).

Hay, Payne ve Chadwick (2004) "saldırganlık okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin seyrini etkileyebilecek değişkenler arasındadır" (akt. Gülay, 2009). Bu davranışların sürekliliği akran ilişkilerini ve sosyal uyumu etkilemekte ve çocuğu yalnızlığa itmektedir. Okul öncesi saldırganlık derecesi, çocuğun mizacına, bulunduğu ortama, edindiği deneyime ve verdiği duygusal tepkilere göre değişkenlik göstermektedir.

İçe Kapanıklık (Dönüklük) / Çekingenlik

Sosyal içe dönüklük akran reddiyle ilintili görülmektedir. İçe dönüklük küçük çocukların akranlarıyla ilişkileri hakkındaki düşüncelerinde saldırganlık kadar önde gelmemektedir. Ancak, çocuklar büyüdükçe içe kapanma, reddedilmeyle daha ilişkili olmaktadır (Kauffman ve Landrum, 2015).

Çocukta içe dönük olma sosyal becerilerdeki başarısızlığın bir sebebi olarak düşünülebilir. Bazı çocuklar oyun gruplarında keyifli zaman geçirirken bazı çocukların hiçbir oyuna ya da etkinliğe katılmadıkları gözlemlenir. Bu çocuklar sevilmediklerini, değerli olmadıklarını düşünüyor olabilirler (Bayhan ve Artan, 2005). Bu tür çekingen davranışlar sergileyen çocuklar, arkadaş ilişkilerinden kaçınma ve zayıf duygu düzenleme becerisi göstermektedir.

Okul öncesi dönemde ortaya çıkan çekingenliğin yaşamın ilerleyen yıllarında (ilköğretim, ergenlik ve yetişkinlik) döneminde devam edebildiği belirtilmiştir. Fakat yetişkinlerin desteği ve akran gruplarındaki olumlu etkileşimler çocuğun çekingenliğini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

2.5 Duygu ve Duygusal Gelişimin Önemi

Duyguların gelişimi doğum ile birlikte başlar ve hayat boyu değişerek devam etmektedir. Duygular, farklı durumlar ve olaylara karşı ortaya çıkmaktadır. Her birey belli bir durum karşısında bambaşka şeyler hissedebilir ve gösterdiği davranış tepkileri farklılık gösterebilmektedir (Bayhan ve Artan, 2005 s.217). Örneğin; oyuncu elinden alındığında kimi çocuklar çok şiddetli ağlama davranışı sergilerken başka bir çocuk serinkanlı davranabilmektedir.

Anlık duygusal hisler farklılık gösterdiğinden, duygunun tanımı günümüzde halen kesin bir dille yapılamamaktadır. Duygular, basit veya karmaşık olabilir; düşük ya da yüksek yoğunlukta ortaya çıkabilir; kolayca değişebilir veya değişime direnç

gösterebilmektedir (Sakız, 2014). Her birey kendi deneyimleri sonucu çeşitli duygusal tepkilerde bulunmaktadır. Kısaca duygular yaşantılardan etkilenir ve çevredeki diğer bireylerin yaşantılarını da etkilemektedir.

Duygu, bireylerin kızgınlık, mutluluk, üzüntü, korku gibini hislerini içermektedir (Kayılı, 2015). Feldman (1996) duyguyu; bireyi harekete geçirmek için hazırlamak, gelecek davranışları şekillendirmek, sosyal ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olmak olarak tanımlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

Goleman (2003) göre duygu; “(a) bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik, biyolojik ve bir dizi hareket eğilimi ve (b) harekete geçmemizi sağlayan dürtüler olarak farklı iki şekilde tanımlamıştır” (Saltalı, 2010). Bu tanıma bakarak duygunun bütünsel bir süreç olduğunu diğer gelişim alanlarını da (bilişsel, motor vb.) kapsadığı söylenebilmektedir. Greenberg’e (2004) göre ise duygular, kendimizi ve diğer bireyleri düzenlemenin yanı sıra, hayata anlam katarız (akt. Karacaoğlan, 2015).

Ayrıca duygusal gelişim yaşlara göre farklılık göstermektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde duygusal gelişimin sosyal ilişkiler üzerinde önemli bir etkisi vardır. Duygusal olarak sağlıklı kalmayı başarabilen çocuklar hem akranları hem de yetişkinlerle zorlanmadan olumlu ilişkiler kurabilmektedir (Özcan, 2016).

Çocukluk döneminde duygusal gelişimle ilgili tepkiler, temel gereksinimleri doğrultusunda dışarı yansıyan tepkilerdir. Bu tepkiler erken çocukluk döneminde yoğun olarak yaşanmaktadır (Atay, 2014). Dil ve benlik kavramlarının kazanılmasıyla sosyalleşme sürecine giren çocuklar farklı duyguları tanımaya başlar. Çocuğun diğerinin duygusunu anlaması, kendi duygularını anlamasıyla sıkı sıkıya ilişkilidir.

Okul öncesi dönemde görülen duygusal tepkileri isimlendirdiğimizde, gülme, sevinç, korku, inatçılık, saldırganlık, üzüntü, ağlama, öfke, kıskançlık, acı, sevgi, merak olduğu görülmektedir. Bu tepkilerle ebeveynleri ve akranlarıyla olan ilişkileri şekillenecektir. Duygusal deneyimlere verdikleri tepkiler çocukların akranları ile ilişkisinde kabul görmelerini ya da ret edilmelerini de etkilemektedir. Burada duyguların düzenlemesinin çocuğun gelişimdeki yeri ve önemi açıkça görülmektedir.

Bu bağlamda duygularının ve başkasının duygusal durumlarının farkında olabilen ve davranışlarını bu doğrultuda kontrol edebilen bireyin sosyal çevresinde daha başarılı olması beklenmektedir (Şen ve Özbey, 2017).

Sroufe ve ark. (1996) duygularını kontrol edebilen çocukların, uyarılar karşısında saldırgan davranışlar göstermek yerine daha olumlu çözüm önerileri getirdiğini belirtmiştir (akt. Ergin 2004).

Erken dönemde duygusal gelişim ileri dönemlerdeki duygusal durumun yordayıcısı olduğundan erken çocukluk döneminde duygusal gelişimin desteklenmesi oldukça önemlidir. Kişinin duygularını düzenlemeyebilmesi yaşamın her dönemde kullanılan aktif bir beceridir. Yine erken dönemde kazanılan bu becerinin olumlu yönde ilerlemesi her dönemde bireyin sosyal-duygusal açıdan yeterli olmasında ve sosyal ilişkilerde uyum davranışı sergilemelerinde önemli bir rol üstlenmektedir.

2.5.1 Okul Öncesi Dönemde Duyguları Anlamak ve Gelişimsel Özellikleri

Duygular, bebeklik dönemiyle birlikte oluşmaya başlamaktadır. Bebeklik çağında duygular daha çok fizyolojik tepkiler olarak ortaya çıkmaktadır. Bebekler sözel iletişim başlamadan çok önce duygularını (ağlama, gülümseme, kollarını açma, bağırma vb. gibi sözsüz duygusal ifadeler yoluyla iletişim başlatmaktadır.

Bretherton, Zahn-Waxler ve Ridgeway (1986) 9 aydan itibaren bebekler duygusal ifadelerini isteklerini bildirmek amacıyla kullanabilmektedir. Örneğin,

emziğini istediği zaman emziğe ve anneye bakarak emziği vermesini sağlayabilmektedir (Hortaçsu, 2003).

Erken dönemde çocuklar 2 yaşından itibaren dil gelişimindeki ilerlemelerin de etkisiyle duygularını sözel olarak ifade etmeye başlamaktadır. Bu yaştan sonra, hangi yaşta olduğuna bağlı olmaksızın bütün çocuklar, yüzdeki ifadeler için isimler verebilmektedir ve duygu konularında konuşmaktadır (Southam-Gerow, 2014). Bretherton ve Beeghly'in (1982) çalışmasında; 28 aylık bebeklere, bebek ve çocuk yüzlerinden oluşan mutlu, üzgün ve kızgın yüz ifadelerinin olduğu fotoğraflar gösterilmiş, sonuçta çocukların ortalama olarak yarısının sorulara doğru yanıt verdiği belirtilmiştir (akt. Kirazlı, 2014).

Duygular, yaşam becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Başkasını anlayabilme, karşındaki ne hissettiğini düşünebilme, insanlar arasındaki iletişimin kuvvetlenip ilişkileri düzgün şekilde yürütebilmenin temelinde duygular ve en önemlisi de duyguları tanıma olgusu yer alır (Şen ve Özbey, 2017).

Serbest oyunlarında 2 ile 4 yaşları arasındaki çocukların başkalarının duygularını anladıklarını ve ayırt ettikleri bulunmuştur (Kirazlı, 2014).

3 yaşından itibaren çocukların duygulara gösterdikleri tepkiler artmaktadır. Bütün duygu türlerini yaşar ve bütün yaşadıkları duyguları çevrelerine yansıtmaktadırlar. Ayrıca “çocuklar büyüdükçe duygularını uygun zamanda, uygun yerde ve uygun biçimde ifade etmeyi öğrenmektedir” (Bayhan ve Artan, 2005 s.218). Başka bir deyişle duygusal yaşantılar yoluyla çocuklar, duygularının nasıl yöneteceklerini öğrenmekte ve elde ettikleri duygusal bilgileri sosyal ilişkilerine de yansıtmaktadırlar (Berk, 2013). Ancak bu süreçte çocukların sosyal öğrenmeyle çevresindeki diğer kişilerden etkilendiği unutulmamalıdır.

Field ve Walden'ın (1982), okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptıkları çalışmada, 3-5 yaşları arasındaki çocukların birisi model olduğunda, görsel bir ipucu verildiğinde ya da fiiller kullanılarak anlatıldığında yüz ifadelerini üretebildikleri bulunmuştur. Yüz ifadelerini ayırt etmede başarılı olmalarına rağmen; yüz ifadelerini yüzlerinde oluşturmada, duyguları yüz ifadelerinden ayırt etmeye göre daha başarılı olmuşlardır (Kirazlı, 2014).

Çocuklar 4 yaşına geldiğinde oldukça açık sözlüdür. Oyun oynamak isteyip istemediğini açıkça söyleyebilmektedir. Duygusal açıdan ebeveynlerden uzaklaşmaya başlayıp, kendi benliği hakkında bilgi edinmeye başlayan çocuk, sosyal deneyimler kazandıkça yeterlilik duygusu oluşmaya başlamaktadır (Kısa, 2009).

Erken çocukluk döneminde duygusal gelişimde en önemli değişiklikler arasında, duyguları anlama becerisinin gelişimi ve duyguları daha fazla anlama yer almaktadır (Kayılı, 2015). Erken dönemde kendi duygularını ve çevresindeki diğer bireylerin duygularını anlamaya yönelik beceriler edinmektedirler.

Erken çocukluk döneminde çocukların duygularla ilgili birçok bilgi ve beceriye sahip olduğu görülmektedir, fakat duygulara ilişkin algı erken dönemde benmerkezci bir yapıya sahipken, ilerleyen yaşlarda giderek gelişip duyguları düzenledikleri görülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların kelime dağarcığı hızla genişlemektedir. Bu kelime dağarcığını çocuklar kendilerinin ve başkalarının davranışlarını anlamlandırmak amacıyla kullanmaktadır. Çocuğun etkileşimleri sırasında, iletişimin pozitif olabilmesi için kendi duygularını tanımaya başlaması gerekir. Öfkeli olduğunu, mutlu olduğunu, kızgın olduğunu ifade edebilmesi diğerlerinin duygularını anlaması açısından önemlidir. Çocuk bu duygusal bildirimlerle akranlarına karşı duygularını düzenleyerek bir etkileşim oluşturacaktır.

“Çocuklar 4-5 yaşından itibaren pek çok temel duyguyu tanıyıp doğru değerlendirmektedir. Bu dönem, duygusal ifadeleri kullanmaya başladıkları bir dönemdir ve akranlarını etkileyerek, duygusal ifadelerle onları yönlendirmektedirler” (Atay, 2014 s.26).

Çocukların duygularla ilgili öğreniminin hızlanması akran ilişkilerinin başlangıcı olan okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleşmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyen önemli etmenlerden biridir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun akranlarıyla iletişim ve etkileşim sırasında karşıdakinin duygusunu anlama ve yorumlama becerisi; kişiler arası çatışma sırasında çocuğun olumlu duygularını korumasını, olumsuz olanları düzenlenmesini sağlamaktadır. Yani çocukların bazı çatışmalar karşısından duygusal stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Olumlu stratejiler geliştirmeyi öğrenen çocuklar oyun gruplarında etkin, arkadaşlık ilişkilerinde başarılı oldukları görülmektedir. Çocuklar bu stratejilerle sadece arkadaş ilişkilerinde değil aynı zamanda ebeveyn-çocuk iletişimde de başarılı oldukları görülmektedir.

2.5.2 Okul Öncesi Dönemde Duygusal Yeterlilik

Duygusal yeterlik duygusal gelişimin ön koşullarından biridir. Çocukların diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmasını sağlayacak kazanımlardan biridir. Saarni (1999) duygusal yeterliliği, “bireyin; birçok durumda, uyumlu şekilde işlev içinde olabilmesi için duygusal işlevselliğin farklı unsurlarını kullanabilme kabiliyeti” olarak tanımlamıştır (Southam-Gerow, 2014 s.12). Duygusal yeterlilik sosyal etkileşimler sırasında duyguları düzenleme, tanıyabilme ve yönetebilmedir (Gülay, 2010).

Araştırmacıların duygusal yeterlilik olarak adlandırdığı duygusal becerilerde 2 ve 6 yaşları arasında olan çocuklar büyük atılımlar yaparlar (Berk, 2013). Bu büyük atılımla çocuklar diğer insanlarla etkileşim kuracaktır. Duygusal yeterlilik aile ilişkilerinde, akran ilişkilerinde ve genel duygusal sağlık açısından önemli görölmektedir.

Kuyucu ve Tepeli (2013) başka bir deyişle sosyal-duygusal yetkinlik arttıkça kişiler arası iletişim ve prososyal becerileri de geliştiğinden ebeveynler, diğer yetişkinler ve akranlarıyla olan etkileşimi sosyal becerilerinin de gelişmesini destekleyecektir.

Gölay (2010), duygusal yeterliğı oluşturan üç becerinin olduğunu belirtmektedir; duygusal farkındalık, duygusal anlatımcılık, duygusal düzen.

Duygusal farkındalık; kişinin kendisinin ve diğer bireylerin duygusunu tanıma ve tanımlamasıdır. Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan duygusal yeterlilik 5 yaş civarı olgunlaşmaya başlar. 5 yaş çocuğı birçok duygunun farkındadır (korku, mutluluk, öfke vb). Olumsuz sosyal deneyimler yaşayan çocuklar duygusal yeterlilikte sorunlar yaşayabilmektedirler.

Duygusal açıdan yeterli çocuklar, sosyal açıdan da yeterlidir. Duyguları anlayıp, düzenleyebilir, diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurabilirler. Bu da sosyal-duygusal uyum sürecinde olan çocuğun akranlarıyla ilişkilerine yansımakta ve erken dönem ilişkilerini pozitif yönde ilerleme kaydetmesini sağlamaktadır. Erken dönemdeki duygusal yeterlilik ileri dönem becerileri ve ilişkileri de etkilediğı görölmektedir.

Birçok araştırma duygusal yeterliliğın zihinsel davranışsal sağlık, akademik başarı ve sosyal uyum dahil olmak üzere birçok oluşumla ilgili olduğunu göstermektedir (Sautham- Gerow, 2014).

2.6 Öz Düzenlemenin Tanımı ve Gelişimsel Önemi

İlk olarak sosyal bilişsel öğrenme kuramının kurucusu Bandura tarafından tanımlanan öz düzenleme, “insan olmanın bir özelliğidir. Ona göre insanların davranışları, sadece dışsal pekiştireçler ve cezalarla kontrol edilemezler. İnsanlar davranışlarını büyük ölçüde kendi kendilerine düzenlemektedir” (Senemoğlu, 2013. s.41).

Tarıbuyurdu ve Yıldız (2014) “öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını, yönelimlerini, arzu ve isteklerini erteleyebilme veya bastırabilme, sosyal çevreye uyum sağlama, duygularını düzenleyebilme, hedefe yönelik uyarana odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır”.

Zimmerman’e göre (2000) öz düzenleme, her gelişim döneminde bireylerin yaşamlarında farklı düzey ve niteliklerde var olan, belirli hedeflere ulaşma odaklı olarak sergilenen, birey kontrollü duygu, düşünce ve davranışlardır (akt. Sakız, 2014). Yaşamın ilk aylarında gelişimi başlayan kendini düzenleme becerisi 3 yaş ve sonrası ilerleme kaydetmeye devam etmektedir.

Tablo 1.2: Öz Düzenlemenin Gelişim Evreleri (Koop, 1982)

Evre	Yaklaşık Yaş	Özellikler	Bilişsel Gereklilikler
Nörofizyolojik modülasyon	Doğumdan 2-3 aya kadar	Uyarılma modülasyonu, düzenli davranış örneklerinin yapılması	
Duyu motor modülasyon	3 ay 9 ay ve üzeri	Çevredeki uyarıcılara ve olaylara verilen cevaplarda değişim	
Kontrol	12 ay-18 ay ve üzeri	Sosyal taleplerin farkında olma, başlatabilme, sürdürebilme, davranıştan vaz geçme vb.	Amaca sahip olma, amaca yönelik davranış, hareketin bilincinde olma

Öz-kontrol	24 ay üzeri	İstek doğrultusunda erteleme, sosyal beklentilere göre davranma	Temsili düşünme ve hatırlama, sembolik düşünme, kimlik anlayışını sürdürme
Öz-düzenleme	36 ay ve üzeri	Değişen durumsal talepleri karşılayan kontrol süreçlerinde esneklik	Stratejiler üretme, bilinçli iç gözlem vb.

Kaynak: (Aydın ve Demir, 2014 s. 56-57).

Koop (1982)'ye göre 24. ayda çocuk, istek doğrultusunda erteleme ve sosyal beklentilere göre davranma gibi özellikler göstererek artık öz-kontrol kazanmaya başlamaktadır. Strateji üretme, iç gözlem yapabilme gibi bilişsel becerilerin gelişmesiyle birlikte 36. aydan itibaren artık öz-kontrol, öz düzenleme becerisine dönüşmeye başlamaktadır (Aydın ve Demir 2014). Birey kendi davranışını, güdüsünü, bilişini ve çevresini kontrol edip çeşitli düzenlemeler yapmaktadır.

Zimmerman (1998) sosyal bilişsel kurama göre, “öz düzenleme öncelikle sosyal ortamlarda gelişir ve zamanla içselleştirilir ve yapısında bilişsel, üstbiliş ve motivasyonel bileşenleri barındırmaktadır” (Sakız, 2014 s.4). Üst biliş, bireyin düşüncelerinin farkında olup, bu düşünceleri denetleyip düzenleyebilmesidir. Ayrıca bireyin öz düzenleme stratejilerinin kullanımı için motive olmaları da gerekmektedir (Aydın ve Demir, 2014).

Öz düzenleme, çeşitli stratejilerin kullanılmasıyla gelişmektedir. Bunlardan bazıları; bilişsel öğrenme stratejileri, üstbiliş stratejileri, kaynak yönetme stratejileri, duygu düzenleme ve diğer öğrenme stratejileridir. Araştırmalar göstermektedir ki başarılı ve başarısız, verimli ve verimsiz üstün ve normal yetenekli bireyler arasındaki temel farklardan biri öz düzenleme becerilerindeki ve strateji kullanımlarındaki nicelik ve nitelik farklılıklarıdır (Sakız, 2014).

Erken dönemde temelleri atılan öz düzenleme becerilerinin gelişimsel yönü (olumlu/olumsuz), sosyal deneyimlerinin niteliğini etkilemektedir. Çocukların sosyal çevreleriyle ilişkilerinde uyum davranışı geliştirmeleri için öz düzenleme becerisinin gelişimi oldukça önemli görülmektedir.

2.6.1 Duygusal Öz Düzenlemenin Tanımı

İnsanlar davranışlarını biçimlendirme potansiyeline sahiptir. Başka bir deyişle, insanlar kendi hayatlarını denetleme ve düzenleme kapasitesine sahiptirler. İnsanlar gün içerisinde yapacakları etkinlikleri ne zaman, ne kadar, nasıl ve nerede yapacaklarını planlayıp uygulamaktadır. Örneğin; insanlar ne zaman ders çalışacağı, ne zaman eğleneceği ve ne zaman dinleneceğini planlayabilme bilme kapasitesine sahiptirler (Bakioğlu ve ark., 2014).

Sosyal yaşamın gereklerinden biri duyguların doğru biçimde ve dozda ifade edilmesidir. Duygular genelde sosyal etkileşim esnasında ortaya çıkmakta ve insanlar bu duygularını duygusal etkileşim esnasında düzenlemektedir (Bayhan ve Artan, 2005). Düzenleyici süreçler, bilinçli veya bilinçsiz, kendiliğinden veya kontrollü olabilmektedir. Bu süreçler sırasında birey olumlu veya olumsuz duygularını devam ettirebilir, duygularını indirgeyebilir veya arttırabilmektedir.

Duygusal öz düzenleme üzerine yapılan araştırmaların temelleri, Psikolojik Savunma Mekanizmaları (Freud, 1959), Psikolojik Stres ve Başa Çıkma (Lazarus, 1966), Bağlanma Kuramı (Bowby, 1969) ve Duygu Kuramı (Frijda, 1986) oluşturmaktadır.

Thompson (1994) duygusal düzenlemeyi; birinin amaçlarına ulaşabilmesindeki içsel ve dışsal işlevler, duygusal reaksiyonları (özellikle bu tepkilerin yoğunluğu ve o andaki geçici özellikleri söz konusu olduğunda)

gözlemlemek, değerlendirmek ve düzenlemekten sorumlu olduğunu belirtmektedir (Southam-Gerow, 2014).

Gross (1998)'a göre duygu düzenlemesi; bireylerin var olan duygularının bilincinde olup, bu duyguları hangi koşullarda, ne şekilde deneyimleyip nasıl ifade ettiklerine yönelik süreçleri etkileyebilme durumudur (Sakız, 2014).

Koole (2010)'e göre ise “duygu düzenleme, ruh hali, zorlanma (stres) ve olumlu veya olumsuz duyguyu da içeren duygu yüklü tüm durumların düzenlenmesini içermektedir” (Duy ve Yıldız, 2014).

Duygu düzenleme hakkında yapılan bu tanımlamalarda ki çeşitlilik duygu düzenlemenin çok boyutlu bir yapısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Gross ve Munoz'a göre (1995), “duygu düzenleme becerilerinin zaman içinde kademeli olarak oluşturulduğunu ve ruh sağlığı açısından önemli etkileri olduğunu belirtmiştir” (akt. Duy ve Yılmaz, 2014).

Gratz ve Roemer (2004), duygu düzenlemenin 4 aşamada gerçekleştireğini belirtmektedir. Bunlardan ilki, duyguların farkına varma ve anlamlandırılması, ikincisi duyguların kabul edilmesi, üçüncüsü bireyin dürtüsel davranışlarını kontrol etmesi ve olumsuz duygularını düzenleyebilmesi, son aşama ise doğru duygu düzenleme stratejisinin kullanılmasıdır (Gökçe, 2013).

Duygu düzenlemesi, duygulara ilişkin bilgileri aktarır ve duyguların etkili kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Duygu kullanımı yoluyla, duyguların doğasında var olan faydalı ve güdüsel fonksiyonlar, bireyin yaşamını kolaylaştırma ve destekleme adına etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Sakız, 2014).

Duyguların düzenlenmesi, bebeklikte başlamaktadır. Bilişsel gelişim, dil becerisinin gelişimi, aile ve akranların desteğiyle ilerleyen bir süreçtir. Dodge ve Garber (1991), “duygu düzenlemenin gelişimsel bir başarı olduğunu, doğuştan

edinilen bir beceri olmadığını ancak yaşamın erken dönemlerinde edinildiğini belirtmiştir” (akt. Duy ve Yıldız, 2014).

Duygusal düzenleme davranışı çocuğun ilk çocukluk döneminde özellikle sosyo-duygusal gelişiminde öne çıkan kavramlardandır (Ertan, 2013). Kuyucu ve Tepeli (2013) duygusal öz düzenlemenin temellerinin atıldığı erken dönemde sosyo-duygusal gelişimin önemli unsurları arasında bireyin kendi duygularının farkında olması, onları denetleyebilmesi ve düzenlemesi, uygun koşullarda davranış tepkileri oluşturması, ailesi, diğer yetişkinler ve akranlarla etkileşiminde olumlu ilişkiler kurup sürdürebilmesi yer almaktadır. Ayrıca erken dönemde duyguların düzenlenebilmesi ileri dönem sosyo-duygusal uyumu da etkilemektedir.

Duygu düzenleme süreci yalnız olumlu duyguları ifade etmez, olumsuz duyguları da içermektedir. Okul öncesi dönemle birlikte çocuk okula başladıktan sonra akran grubu içinde hayal kırıklığı, coşku, kaygı ve öfke gibi pek çok duyguyla nasıl baş edildiğini öğrenmeyi sürdürmektedir (Öztürk, 2011). Çocuğun akranlarıyla ilişkilerinde çatışma ve problem durumunda etkili duygusal öz düzenleme stratejileri kullanmaları gerekmektedir. Duygu düzenleme stratejileri, bir duyguyu hafifletmek, muhafaza etmek ya da çoğaltmak için kullanılan tüm stratejilerdir (Çelik ve Kocabıyık, 2014).

Çocukların sosyal çevreye uygun tepkiler oluşturmalarında duygu düzenleme becerisinin önemli bir işlev olduğu görülmektedir. Einsberg, Fabes, Guthrie ve Reiser (2000) ‘ne göre, duygu düzenleme sosyal bir süreçtir ve düzenleme stratejileri, diğer insanların nasıl tepki vereceğini etkilemektedir (akt. Uslu, 2016).

Bronson’a göre (2000) “çocukların yaşamın ilk yıllarından itibaren duygularını düzenleyebilmesi, akran ilişkilerine, sosyal becerilerine, akademik başarılarına önemli katkılar sağlayabilmektedir” (Ogelman Gülay ve Ecirli, 2015).

2.6.2 Duygusal Öz Düzenlemenin Gelişimi

Duygusal öz düzenlemenin gelişimi, okul öncesi dönemin kritik gelişim görevleri arasında yer almaktadır. Doğumu izleyen ilk yıllarda, bebeğin duyu düzenleme sisteminde ebeveynler, özellikle anne profili büyük rol oynamaktadır. Ailenin çocukla olumlu etkileşimleri, çocuğa sağlanan imkanlar, çocuğun kendini duygusal açıdan güvende hissetmesi, çevresindeki diğer bireylerle uyumlu ilişkiler kurup sürdürebilmesi, toplum içinde anlamlı ve üretken rol üstlenen bir kişi olmasında belirleyici olmaktadır (Kandır ve Alpan 2008a)

Cole ve ark., (1994) “Bebekler önceleri, kendi duygularını düzenleyemedikleri için, huzursuz oldukları durumlarda çevrelerine ağlayarak sinyal verirken, olumlu bir etkileşimi devam ettirmek istediklerinde de memnuniyet ifadeleriyle bunu belli ederler” (Işık ve Turan, 2015). Bebeklerin bazı duyu düzenleme davranışları; başını çevirme, emme, gözlerini odaklama vb. gibi ifadelerdir.

Birinci yılın sonunda emeklemek ve yürümek, çeşitli durumlara yaklaşma ya da onlardan kaçınma yoluyla bebeklerin duygularını daha işlevsel biçimde düzenlemesine olanak sağlamaktadır (Berk, 2013).

2 yaş civarında gelişmeye başlayan duyu düzenleme becerisi okul öncesi dönem boyunca giderek artmaktadır. İki-üç yaş civarında dil gelişiminin gelişmesiyle birlikte duygusal düzenleme gelişmeye başlamaktadır. Çocuk kendisinin ve başkalarının duygularını farkına vararak duygulara uygun tepkileri düzenleyebilmektedir (B.Şen, 2017).

Miller ve Aloise (1989), küçük çocukların değişik duyguların ayırımı yapabildiklerini daha iyi anlayabildiklerini, ancak uyaran ile duygusal etki arasındaki ilişkide bilişsel süreçlerin rolünü anlamadıkları belgelemektedir (akt. Hortaçsu

2003). Ebeveynler, bilişsel durumları ve duyguları ne kadar isimlendirir ve ifade edici konuşmalar gerçekleştirirse, çocuklarının duygusal kelime dağarcığı ve diğer bireylerin duygusunu anlama becerisi gelişim gösterecektir. 2-3 yaşına gelen çocuklar öfke, üzüntü, şaşırma, korku ve memnuniyet/memnuniyetsizlik gibi temel duyguları ifade edebilmektedir.

Dil becerisinin de gelişmesiyle 3-4 yaşlarına geldiklerinde istenmedik durumlara karşı kendini rahatlatıcı çeşitli sözel stratejiler kullanmaktadırlar. Örneğin duygusal bir girdiyi sınırlayarak (korkunç bir görüntü ya da sesi engellemek için gözlerini ya da kulaklarını kapamak), kendi ile konuşarak (“Annem yakında geri geleceğini söyledi”) ya da hedeflerini değiştirerek (bir oyundan dışlandıktan sonra daha fazla oynamak istemediğine karar verme) duygularını azaltabileceğini bilmektedirler (Berk, 2013).

Diğer çocuklarla oyun etkinliklerinde bir araya gelen ve okul öncesi eğitime başlayan 3-4 yaş çocukları, yeni insanlarla tanışmak, ailenin genişlemesi, yeni bir kardeşin doğması gibi gelişmelerle birlikte sosyal çevreleri genişleyecek ve duygular hakkında yeni şeyler deneyimlemeye başlayacaktır. Duygusal tepkileri gözlemleyip duygu durumlarına anlamaya başlamaktadırlar (Işık ve Turan, 2015).

Bilişsel ve sosyal gelişim alanlarındaki beceriler arttıkça, çocuklarda kendi duygu düzenleme sistemlerine ilişkin özgüven de artmaya başlar. Böylelikle çocukların deneyimledikleri duygular ve düzenleme yolları biçimlenmeye başlamış olacaktır (Uslu, 2016).

Okul öncesi dönem, yeni duygu düzenleme stratejilerinin öğrenildiği, var olanların geliştirildiği önemli bir süreçtir. Çocuğun stratejileri geliştirdikçe, tatmini erteleyip duygularını düzenlemeye başlamaktadır. Ayrıca hangi durumda hangisini strateji kullanacaklarına ilişkin becerileri geliştirmektedirler.

Okul öncesi dönem çocuğunun duygu düzenleme becerisinde ki yetkinliği sosyal ilişkilerine yansımaktadır. Araştırmalar çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin kişiler arası ilişkiler ve sosyo-duygusal uyumla ilişkili süreçler için belirleyici bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca okul öncesi ve okul çağı çocuklarla yapılan birçok araştırmada çocuklarda zayıf kendini düzenleme becerileri ile davranış problemleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur (Ertan, 2013).

Rubin ve ark. (1995) araştırmasında, okul öncesi çocuklarda zayıf duygu düzenlemenin, sosyal uyumsuzlukla sonuçlandığını tespit etmiştir (Kandır ve Alpan 2008b). Bronson'a göre (2000) çocukların erken yıllardan itibaren duygusal öz düzenleme becerisi kazanması sosyal becerilerine, akran ilişkilerine ve okul başarılarına katkı sağladığını belirtmiştir (Ogelman Gülay ve Ecirli, 2015).

2.6.3 Duygusal Öz Düzenlemeyi Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar

Bu bölümde sırasıyla Sosyal Bilgi Süreç Modeli ve Duygusal Düzenlemenin Süreçsel/Gelişimsel Modeli açıklanmaktadır.

2.6.3.1 Sosyal Bilgi Süreç Modeli ve Dodge

Duygu düzenleme becerisinin kuramsal modelleri incelendiğinde Dodge (1991) tarafından tanıtılan sosyal bilgi süreç modelinde sosyal stratejilerle ilgili birbirini izleyen adımlardan bahsedilmektedir. Bu basamaklardan ilki sosyal ipuçlarının kodlanmasıdır. İkinci basamak ise sosyal ipuçlarının yorumlanmasıdır. Üçüncü basamak amacın belirlenmesidir yani tepkilerini oluşturmaya başladığı süreçtir. Dördüncü basamak olası tepkilerin belirlenmesidir. Beşinci basamak bir tepkinin seçilmesidir. Verilecek tepki ile ilgili karar sürecidir. Son basamakta ise davranışın sergilenmesidir.

2.6.3.2 Duygusal Düzenlemenin Süreçsel/Gelişimsel Modeli (Gross ve Thompson)

Gross ve Thompson (2007), tarafından duygu düzenlemenin süreçsel/gelişimsel modeli tanıtılmıştır. Bu model, düzenleyeci süreçlerin beş katagorisine işaret etmektedir. Bunlar; durum seçimi, durumsal ayarlamalar, dikkat konuşması, bilişsel değişimler ve değerlendirmeler ve yanıt modülasyonudur.

İlk katagori, durum seçimidir. Burada, durumlar arasından yapılan seçim ile pozitif duyguları artırmak ve negatif duyguları en aza indirmeye vardır. Örneğin; bir çocuk, oyun merkezlerindeki etkinliğini planlarken, ondan önce etkinlik planını paylaşan ve onu davranışları ile rahatsız eden arkadaşının olduğu oyun merkezini seçmek istemiştir. Fakat sınıf öğretmeni o merkezin çok yoğun olduğunu diğer oyun merkezlerinin seçilmesini istemiştir. Böylece çocuk durum ve duyguyu değiştirerek başka bir merkezde oyun etkinliğini sürdürebilmesi durum değiştirme stratejisine örnek olarak verilebilir. Durum seçimi stratejisinin ebeveynler veya çocuğa bakım veren kişiler tarafından yaygın kullanılan stratejilerden biri olduğuna dikkat çekmektedir. Ebeveynler, yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışarak, çocukların büyümesine yardımcı olmaktadır ancak onların lehine durumlardan birini seçmektedir. Bu bağlamdan yola çıkarak durum stratejisinin, duygusal sosyalleşme açısından da önemli olduğu söylenebilir. Çünkü, çocuğun bakımını üstlenen kişiler tarafından uygulanır ve çocuk tarafından model olarak alınmaktadır (Saotham-Gerow, 2014 s.21).

İkinci katagori, durumsal ayarlamadır. Kişi bir durum ya da olayın duygusal etkisini değiştirmeyi amaçlanmaktadır. Örneğin; çocuğun sohbet esnasında konudan kopması, dikkatinin bölünmesi, odaklanamaması durumsal ayarlamaya örnek olarak gösterilebilir.

Üçüncü katagori, dikkat konuşmasıdır. Dış etkenleri değiştirmeden kendi duygularını düzeneleme durumudur. Bu stratejiye örnek odaklanma veya konunun değiştirilmesi verilebilir.

Dördüncü katagori bilişsel değişimler ve değerlendirmelerdir. Duygusal önemini değiştirmek için, durum veya sunduğu gereksinimleri idare etme kapasitesi hakkında düşünme şeklini değiştirerek, içinde bulunulan durumun değerlendirilme şeklini değiştirmeyi göstermektedir. Sosyal alan içersinde bilişsel değişimin yaygın bir uygulaması; birinin durumunu şansız olan diğeriyle karşılaştırmayı içeren, böylece anlamını değiştiren ve olumsuz duyguyu azaltan doğrudan sosyal kıyaslamadır (Şarлак, 2008). Örneğin, çocuğun katılım gösterdiği iş birliğine dayalı bir yarışmada, yaptıkları sualtı gemisinin yıkılması sonrasında duygusal yanıtları düzenlemek için birçok farklı düzenleme gerçekleştirebilir. Bilişsel değerlendirme de kazanmanın o kadar da önemli olmadığı yönünde olabilmektedir. (“elimden gelenin en iyisini yaptım” ya da “kazanmamamız o kadarda önemli değil, önceki yarışmayı biz kazanmıştık bir sonraki etkinlikte daha dikkatli oluruz”).

Beşinci ve son katagori, yanıt modülasyonudur. Kişinin aktif şekilde yeni durum araması anlamına gelmektedir. Örneğin, istediği oyuncacı almak için ağlayan bir çocuğun ağlamakla sonuç elde edemeyeceğini anlaması ile taktik değiştirip söylenmeye başlaması ya da duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklaması yanıt modülasyonuna örnek verilebilir.

2.7 Alanla İlgili Araştırmalar

2.7.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.7.1.1 Sosyal Uyum İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Wentzel ve Erdley (1993) sosyal becerileri cinsiyet açısından incelemiş, bulgulara gore; kızlar daha fazla olumlu sosyal davranışlar sergilerken, erkeklerin daha olumsuz davranışlar sergiledikleri bulunmuştur (Kapıkıran ve ark., 2006).

Walter ve LaFreniere (2000) yapmış oldukları çalışmanın bulguları incelendiğinde, okul öncesi donemde çocukların sosyal yeterliliklerine katkı sağlayan davranışların; prososyal davranışlar, empati, paylaşma, rekabet etmek yerine işbirliği içinde olma, sıra bekleme, keşfetme, akranları tarafından kabul edilme, akranlarla sosyal ilişki içinde bulunmaktan keyif alma ve karşılıklı ilişki kurabilme ve kurallara uyabilmek olduğunu belirtmişlerdir (Evirgen, 2010).

Hollanda’ da yapılan başka bir araştırmada Rourou ve ark. (2006) ocukların genelde temel özellikleri kendilerinininkine benzer (hencins olma ve aynı yaş grubunda olma) akranlarıyla olan yakınlık ilişkilerini incelemiştir. Araştırma bulgularına gore, hencins olma ve aynı yaş grubunda olma durumuna bakıldığında aynı cinsiyette olan çocukların arkadaş olma şansı önemli şekilde yüksek olduğu ve yaş farkı ne kadar az olursa arkadaş olma şanslarının da o kadar arttığı gorlmuştur (Kernan ve Singer, 2013).

Lindsey’in (2002) okul öncesi donem çocukların arkadaş ilişkisi ve akran kabulünü sosyal beceriyle bağlantısını incelediği çalışmanın sonuçlara gore, okul öncesi yıllarda arkadaşlık ilişkilerinin çocukların sosyal gelişimlerinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Topaloğlu, 2013).

Colwell ve Lindsey (2003) ğretmen-ocuk etkileşimleri ile okul öncesi çocukların kendilerini ve akranlarını algılamalarını incelediği çalışmasının

bulgularına göre; kız çocuklarının erkek çocuklarına göre öğretmenlerle daha fazla iletişim içinde oldukları ve daha çok vakit geçirdiklerini; yine kızların erkeklere göre öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler kurdukları görülmüştür.

2.7.1.2 Duygusal Öz Düzenleme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Fabes ve ark. (1999) araştırmada duygu düzenleme süreçleri, duygulanım ve okul öncesi çocukların akranları ile etkileşimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öz düzenleme becerisinde yetkin olanların akranları ile ilişkilerinde olumsuz duygular yaşama olasılıklarının azaldığı, fakat bu ilişki yalnızca çocuk ve akranları arasındaki ilişki sürecinin sık olmasıyla anlamlı sayıldığını belirtmektedir (Daşcı, 2015).

McLaughlin, Hatzenbuehler ve Hilt (2009) duygu düzenleme becerileri, akran mağduriyeti ve ergenin içselleştirme sorunları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre; duygu düzenleme problemleri ile akran mağduriyeti arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit edilmiştir.

Trentacosta ve Shaw (2009) tarafından yapılan araştırmada akran reddi, duygu düzenleme ve antisosyal davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara incelendiğinde, okul öncesi dönemde duygu düzenleme stratejilerinde yetkin kullanımının ergenlik döneminde akran reddini doğrudan, antisosyal davranışların ise dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur.

Duygusal Düzenleme Hikayeleri (Emotion Regulation Story Stems), 2014 yılında Sala ve Molina tarafından 3-6 yaş çocukların duygusal düzenleme becerilerini, çocukların kendi duygu ile ilişkili anlatımlarını yansıtarak ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. 69 okul öncesi çocuğuyla yapılan araştırma da ölçme aracı; çocukların korku, öfke, üzüntü, utanma, suçluluk mutluluk duygularını

ele almaktadır. Okul ortamında, kuklaların kullanılarak anlatılan beş hikayeden oluşan ölçme aracında, hikayeler çocuklar tarafından tamamlanmaktadır.

2.7.2 Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Yapılan Araştırmalar

2.7.2.1 Sosyal Uyum İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Seven (2007) ailesel faktörlerin 6 yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, sosyal davranış problemleri kardeş sayısı, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve cinsiyeti açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Alt boyutlarda ise içselleşmiş davranış problemleri kardeş sayısına; dışsallaşmış davranış problemleri de kardeş sayısına ve cinsiyete göre farklılıklar bulunmuştur.

“Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu” Karakuş (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 3-6 yaş aralığında ki 274 kız, 274 erkek toplam 548 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; çocukların ilişkisel, fiziksel ve olumlu sosyal davranış boyutlarında anne-baba öğrenim düzeyinin, cinsiyetin ve anne-baba yaşının anlamlı farklılıklar gösterdiği kaydedilmiştir.

Gülay (2008) “Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Resimli Sosyometri Ölçeği” güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirdiği çalışmada, erken dönem çocuklarının akran ilişkilerini incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; erkek çocuklarının kızlardan daha saldırgan davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Anne öğrenim durumları açısından çocukların sosyal konumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Karayılmaz (2008) ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına

göre; duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların, Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puan ortalamaları, Duygusal Zeka Ölçeği alt bölümlerine (yüzler, hikayeler, anlama ve yönetme), Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği'ne Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Toplam Puan ortalamalarına ilişkin bulgularda çocukların cinsiyet ve kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri ve doğum sıralarına göre ise anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Anne öğrenim seviyesi yüksek olan çocukların olmayanlara göre akranları tarafından daha çok tercih edildiği bulunmuştur. Ayrıca asosyal davranışlar ile anne eğitim öğrenim seviyesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim seviyesi düşük olan çocukların yüksek olanlara göre daha fazla asosyal davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Baba eğitim seviyesi yüksek olan çocukların olmayanlara göre akranları tarafından daha çok tercih edildiği bulunmuştur. Fakat baba eğitim seviyesine göre çocukların asosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları, saldırganlık davranışlar, prososyal davranışları, dışlanma yani kabul görmeme düzeyleri ve aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılıklar bulunmamıştır.

M.Şen (2009) okul öncesi eğitim alan farklı yaş grubu çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek ve sosyal davranışların üstünde etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde; çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışları ve olumlu sosyal davranışlarının cinsiyet değişkenine göre; çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar gösterdikleri bulunmuştur.

Çorapçı ve ark. (2010) Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) ölçeğinin psikometrik özelliklerini incelemiştir. Bulgulara göre, çocuğun kendini denetleme ve duygu düzenleme becerileri, cinsiyeti, davranış sorun belirtileri ile SYDD-30 alt ölçekleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin geçerliğini desteklemiştir.

Kandır ve Orçan (2011) beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, çocukların erken öğrenme beceri puanları ile sosyal uyum ve beceri puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Karaca ve ark. (2011) erken dönem çocuklarının sosyal davranışlarını incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre; okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel, ilişkisel ve olumlu sosyal davranış boyutlarında cinsiyetin değişkeni ile anne-baba öğrenim düzeyinde anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Pekdoğan (2011) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sahip olduğu sosyal becerileri etkileyen bazı değişkenlerle olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre; okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerilerinin, okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların, baba öğrenim seviyesi yükseldikçe sosyal becerilerinin de artış gösterdiği, ayrıca çocukların cinsiyetlerinin sosyal becerileri etkilediği bulunmuştur.

Ogelman Gülay (2011a) çalışmasında çocuklarının sosyal konumlarını aile değişkenleriyle incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre; çocukların sosyal konumları kardeşin olup olmamasına, kardeş sayısına, anne-baba öğrenim seviyesine ve annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Öztürk (2011) araştırmasında, ebeveynlik nitelikleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgulara göre; yeterlikle ilgili temel becerilerin çocuğun akran ilişkilerindeki yeterliğide etkilediğini göstermektedir. Ayrıca erkek çocuklarının kızlara oranla daha fazla kızgın-saldırgan davranış sergiledikleri saptanmıştır.

Gülay (2011b), okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile akran ilişkilerinin farklı boyutları arasındaki ilişkiyi eğitim öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde incelemiştir. Arastırmanın sonuçlarına göre güz ve bahar dönemlerinde çocukların okula uyum düzeyleri yükseldikçe olumlu sosyal davranış düzeyi de yükselmekte, uyum düzeyleri azaldıkça olumlu sosyal davranış düzeyleri de azaldığını göstermektedir.

Uluyurt (2012) araştırmasında okul öncesi eğitim alan eden 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; erkek çocukların akranlarına karşı dışlanma, saldırganlık, aşırı hareketlilik, akranların şiddetine maruz kalma puanları kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çocukların anne öğrenim seviyesi arttıkça akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları da artmaktadır. Anne öğrenim seviyesi düştükçe akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik puanı artmaktadır. Babasının mesleği memur olan çocukların, babasının mesleği işçi olanlardan akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanının yüksek olduğu bulunmuştur. Babası memur olan çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma puanları babası serbest meslekte çalışan çocuklardan daha düşük olduğu görülmüştür. Aile doğum sırasında ise 4. çocukların akranlarına karşı saldırganlık,

aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı korkulu kaygılı olma puanları 1. ve 2. çocuklardan yüksek olduğu bulunmuştur.

Özmen (2013) 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelediği çalışmasında, “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği”nin alt puanları ve “Wally Sosyal Problem Testi”nden alınan puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Ensar ve Keskin (2014) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından okula sosyal duygusal uyumlarının araştırdığı çalışmada, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin sosyal-duygusal uyum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdikleri bulunmuştur.

Salı (2014) okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışma sonucunda; çocukların cinsiyetinin kız çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği tesbit edilmiştir.

Özkan (2015) annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelediği araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; annelerin destekleyici ve destekleyici olmayan duygu tepkileri ile çocukların sosyal problem çözme ve benlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, çocukların sosyal problem çözme ve benlik puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015) okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; problem davranışlar ile sosyal beceriler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Akbaş (2016) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal uyum ve beceri ölçeği alt ölçeğinden aldıkları puanlarda cinsiyetin, annelerin eğitim düzeylerinin ve ailenin aylık gelir düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu, çocukların kardeş sayılarının, anne yaşının ve aile tipinin anlamlı bir etki yaratmadığı saptanmıştır.

B.Şen (2017) okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; çocukların duygusal zekâ becerileri, annenin öğrenim seviyesi, babanın öğrenim seviyesi ve baba meslek grubuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çocukların cinsiyetine göre “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ‘Hikâyeler’ testinden aldıkları puanlar arasında kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Çocukların “Duygusal Zekâ Ölçeği”nin toplamından aldıkları puanlar ile “Akran İlişkileri Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların duygusal zekâ ölçeklerinden aldıkları puanlar arttıkça akranlarıyla olumlu ilişkilerinde arttığı bulunmuştur.

2.7.2.2 Duygusal Öz düzenleme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Yağmurlu ve Altan (2010) araştırmasında okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinde annenin sosyalleştirme davranışları ile çocuğun kişilik özelliklerinin yordayıcılık etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; çocuğun tepkiselliğinin negatif, kararlılığının ise pozitif yönde duygu düzenlemeyi yordadığı; annenin duyarlılığı ile çocuğun yaklaşma-kaçınma düzeyinin birlikte duygu düzenlemeyi anlamlı olduğu tesbit edilmiştir.

Kuyucu (2012) çalışmasında, çocukların duygu anlama beceri düzeylerinin akranlarına karşı gösterdikleri duygusal davranışsal tepkilere etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin duygu anlama beceri düzeyi, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesinde farklılaştığı bulunmuştur.

Ertan (2013) yaptığı incelemede, duygusal düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişki doğrudan ve dolaylı olarak araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları 4-6 yaşlarında 45 çocuktur. Veri toplama aracı olarak, Vignette Okul Öncesi Dönemde Çocukların Baş Etme Stratejilerini Değerlendirme Bataryası, Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Aktürk (2015) okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerini incelediği araştırmada, çocukların akran ilişkileri ve duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur.

Koçyiğit ve ark. (2015) çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, “Kızgınlık-Saldırganlık” ve “Anksiyete-İçer döknlük” alt boyutu arasında negatif ilişki olduğu tesbit edilmiştir. Bununla birlikte çocukların oyun becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin “Değişkenlik-Olumsuzluk” alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arı ve Yaban (2016) mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerinin 4-6 yaş grubundaki çocukların sosyal davranışları üzerinde oynadığı rolün belirlenmesine yönelik yapılan araştırmaya, 238 çocuğun anneleri ve anaokullarındaki öğretmenleri katılım göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; sosyal davranışların cinsiyete açısından farklılık göstermediği bulunurken, duygu düzenleme becerileri ile olumlu sosyal davranışlar ve saldırganlık arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmuştur.

Sille (2016) annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın çalışma grubunu, 48-72 aylık çocukların anneleri ve okul öncesine devam eden çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Annenin Olumsuz Duygular ile Başetme Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma verilerine göre, 48-72 aylık çocukların annelerinin duygusal sosyalizasyonun alt boyutları (duygu odaklı, problem odaklı, dışavurumcu, cezalandırıcı, küçümseyici tepkiler) ile çocukların duygu düzenleme becerilerinin alt boyutları (olumsuzluk/değişkenlik, duygu düzenleme) arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, annenin eğitim seviyesi yükseldikçe, çocukların duygu düzenleme becerisinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunun da arttığı görülmüştür. Annenin duygusal sosyalizasyonu alt boyutları ile annenin eğitim durumu arasında da anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bayındır ve Ural (2016) okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 aylık çocuklarının) öz düzenleme becerilerini belirlemeye yönelik geliştirdikleri ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre; “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” olarak adlandırılan ölçeğin, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Ölçek geliştirme aşamasında elde

edilen veriler kullanılarak, cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu, kızların toplam puan ve her iki alt boyuttan aldıkları puanların erkek çocukların puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte anne öğrenim düzeyinin çocukların öz düzenleme beceri düzeylerine arasında farklılık bulunmamaktadır.

Akbaba (2017) 5-6 yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimi incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak, "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", ve "Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği" ve "Kısa Mizaç Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; çocukların duygu düzenleme becerileri, cinsiyete, anne yaşına ve anne eğitim seviyesi göre farklılık gösterirken; çocuğun doğum sırasına, annenin çalışma durumuna göre farklılık bulunmamıştır.

Bursa (2017) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşlerini araştırmıştır. 28 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme kavramını çoğunlukla duyguların kontrol altına alınması ve duyguların ifade edilmesi olarak tanımladıkları görülmektedir. Duygu düzenleme becerilerinin kazandırılmasında okul öncesi dönemin kritik olduğunu ve aile, öğretmen ile medyanın bu becerilerin gelişiminde etkisi olduğunu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin çoğu, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaş ile bağlantılı olarak gelişim gösterdiği ve belirli aşamalar halinde gerçekleştiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler, çocukların, başkalarının duygularını anlama becerilerini kazanma konusunda benmerkezci yapılarından dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin çoğu, çocuklarda öfke ve mutluluk

duygusu ile daha sık karşılaştıklarını ve özellikle öfke duygusu ile baş etmenin çocuk ve öğretmen açısından zor olduğunu ifade etmişlerdir. Genel bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin çoğunun duygu düzenleme kavramını sınırlı bir şekilde algıladıkları ve buna bağlı olarak uygulama konusunda da eksiklikler hissettikleri bulunmuştur.

Yükçü (2017) bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelediği araştırmanın bulgularında; çocukların sosyal problem çözme becerileri çocuğun yaşına göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak çocukların sosyal problem çözme becerileri çocuğun cinsiyetine, anne-babanın yaşı, öğrenim durumu ve çalışma durumuna göre farklılık bulunmamıştır.

Özcan (2017) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelediği çalışmada veri toplama amacıyla "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği", "Prososyal Davranış Ölçeği", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Üredi ve Ulum (2017) çocuklarda duygu ayarlayabilme yetisinin çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, 6-13 yaş aralığındaki kız çocuklarının duygu ayarlayabilme yetkinliklerinin erkek çocuklarına oranla daha az olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte çocukların duygu ayarlama ölçeğinden elde edilen toplam puanları arasında, annelerin eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğunu tespit edilmiştir.

Yükçü ve Demircioğlu (2017) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada “Genel Bilgi Formu” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne çalışma durumu, babanın yaşı ve babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermezken, annenin eğitim düzeyi, annenin yaşı ve ailenin aylık gelirin e göre farklılaştığı bulunmuştur.

Bölüm 3

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın yürütülmesinde izlenen modele, evren/örnekleme, veri toplama araçları ve uygulanmasına, verilerin yorumlanmasında kullanılan istatistiksel bilgilere ve çalışmanın etik ilkerine yer verilmektedir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada veriler gözlenebilir, sayısal biçimde ifade edilebilir, ölçülebilir bir şekilde yapılmış olmasından nicel bir araştırmadır. Bu çalışma kapsamında; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların duygusal öz düzenleme becerileri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkileri ve bağlantıları incelemesi açısından çalışma ilişkisel türde betimsel bir çalışmadır. Var olan bir durumu olabildiğince dikkatli ve tam bir şekilde tanımlayan çalışmalara betimsel araştırmalar adı verilir. Eğitim alanındaki araştırmalarda sıklıkla bu yöneme başvurulmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013).

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki ilişkileri, bu ilişkinin düzeyini ve tutarlı değişim gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan modeller olarak tanımlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki şekilde kullanılmaktadır. Bunlar; korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Korelasyon türü ilişkisel taramada, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği incelenip değişimin olduğu durumlarda bunun nasıl gerçekleştiği saptanmaya çalışılır; karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise en az iki değişken bulunup, sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak

bağımlı değişkene göre aralarında farklılık oluşup oluşmadığı incelenir (Yaralı, 2015).

Bu araştırmada karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup; duygusal öz düzenleme becerisinin akran ilişkilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında ayrıca duygusal öz düzenleme ve akran ilişkileri ile ilişkili olabilecek çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerde analiz edilerek anlaşılmaya çalışılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

3.2.1 Evren

Araştırmanın hedef evrenini, Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitim alan 2011 doğumlu olan çocuklar ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evrenini ise, Kuzey Kıbrıs'ın Gazimağusa İlçesi'nde, Lefkoşa İlçesi'nde, Girne İlçesi'nde ve Güzelyurt İlçesi'nde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay çocuklar ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Hedef evren, ulaşılması güç hemen hemen imkansız olan bir bütündür. Ulaşılabilir evren ise, araştırmacının olanakları çerçevesinde ulaşılabilen seçimidir.

3.2.2 Örneklem ve Örnekleme

Araştırma evreninin özellikleri doğrultusunda uygun örnekleme oluşturup, seçmeye yönelik tüm süreçleri tanımlayan örnekleme iki şekilde yapılabilmektedir. Bunlardan biri eleman örnekleme bir diğeri ise küme örneklemedir. Bu araştırmada eleman örnekleme birimi kullanılmıştır.

Uygulamalar, ilgili birimlerden gerekli izinler alındıktan sonra araştırma evrenindeki Gazimağusa, Lefkoşa, Girne ve Güzelyurt ilçesi'nde eğitim ve öğretim gören 2011 doğumlu çocukları simgeleyecek olan örneklem, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan basit seçkisiz örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiştir. "Basit

seçkisiz örnekleme, örneğe seçilmek için eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Bu örnekleme yönteminde bütün birimler, örneğe seçilmek için eşit bir şansa sahiptir (Büyüköztürk ve ark., 2013 s. 85).

Seçilen okul öncesi eğitim kurumları KKTC MEB'e bağlı okullardır. Bölgelere göre homejen bir dağılım olmasına dikkat edilmiş, bu nedenle Gazimağusa, Lefkoşa, Girne, Güzelyurt bölgelerinde tek aşamalı örnekleme ile seçilmiştir.

Belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarında dağıtım toplama yöntemi kullanılmıştır. Dağıtım aşamasında her bir sınıfın öğrenci listesinden 4 kız, 4 oğlan çocuğu seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem seçiminde özel gereksinimli çocuklar ve göçmen ailelerin çocukları muaf tutulmuştur. Özel gereksinimli çocukların gelişimi, normal gelişim gösteren çocuklardan farklılık gösterebileceğinden ve göçmen ailelerin de dilsel problemlerin var olması sebebiyle bu araştırmadan muaf tutulmuşlardır. Araştırmaya katılan her bir sınıf öğretmeni için seçilen çocukların ailesine göndereceği 8 adet Ebeveyn Olur Formu ve Demografik Bilgi Formu, sınıf öğretmenin kendisinin dolduracağı 8 adet MASDU ve DDÖ ölçekleri verilmiştir. Her bir çocuk için ayrı ayrı zarflanarak sınıf öğretmenine teslim edilen Ebeveyn Olur Formu ve Demografik Bilgi Formu, MASDU ve DDÖ ölçeklerinin ne zaman toplanacağı sınıf öğretmenleri ile belirlenmiştir.

Ebeveynlere verilecek Çocuk Olur Formu ve Demografik Bilgi Formu'na uygulayıcı tarafından sıra numarası verilmiş, üst üste zımbalanarak zarf içinde gönderilmiştir. Gönderilen Ebeveyn Olur Formu'nda, ölçeklerin amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca ebeveynlerden çocuğun araştırmaya katılım göstermesine izin verilmesi durumunda İzin Formu'nu imzalaması, arkasında

bulunan Demokratik Bilgi Formu'nu eksiksiz, durumu yansıtır biçimde doldurulması ve zarf içinde sınıf öğretmenine iade etmeleri istenmiştir. Katılma izni verilen çocuklar için MASDU ve DDÖ ölçekleri sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

Tablo 2.1: Bölgelere Göre DDÖ, MASDU, Ebeveyn Olur Formu ve Demokratik Bilgi Formu Dağıtım ve Toplama Listesi

	<u>Dağıtım</u> Adet DDÖ, MASDU ve Demokratik Bilgi Formu	<u>Toplama</u> Adet DDÖ, MASDU ve Demokratik Bilgi Formu
Gazimağusa		
Alasya Vakıf Anaokulu	80 (10 sınıf)	4 kız + 4 erkek = 8
Tuzla Şehit Özdemir Anaokulu	16 (2 sınıf)	6 kız + 4 erkek =10
Polatpaşa İlköğretim Okul	24 (3 sınıf)	3 kız + 8 erkek =11
Lefkoşa		
Gülen Yüzler Anaokulu	56 (7 sınıf)	8 kız + 6 erkek =14
Gönyeli Fazıl Plümer Anaokulu	56 (7 sınıf)	2 kız + 5 erkek =7
Yeni Yüzyıl İlköğretim Anaokulu	56 (7 sınıf)	6 kız + 6 erkek =12
Cihangir Düzova İlköğretim Okulu	16 (2 sınıf)	8 kız + 6 erkek =14
Girne		
Girne Maarif Anaokulu	64 (8 sınıf)	3 kız + 1 erkek =4
Lapta Anaokulu	24 (3 sınıf)	5 kız + 7 erkek =12
Karakum Anaokulu	16 (2 sınıf)	7 kız + 8 erkek =15
Güzelyurt		
Atatürk Maarif Anaokulu	56 (7 sınıf)	20 kız + 24 erkek =44

Toplam	465	151
--------	-----	-----

Dağıtılan Ebeveyn Olur Formu ve Kişisel Bilgi Formu, MASDU ve DDÖ ölçekleri Gazimağusa İlçesi'nde bulunan Alasya Vakıf Anaokuluna 80 adet, Tuzla Şehit Özdemir Anaokuluna 16 adet (2 sınıf olduğu varsayılmıştır ancak sınıflardan birinde, farklı yaşlarda çocuklar olduğu öğrenildiğinde 2011 doğumlu olmayan çocukların verileri araştırmada kullanılmamıştır). Polatpaşa İlköğretim Okuluna 24 adet, Lefkoşa İlçesi'nde bulunan Gülen Yüzler Anaokuluna 56 adet, Gönyeli Fazıl Plümer Anaokuluna 56 adet, Yeni Yüzyıl İlköğretim Anaokuluna 56 adet, Cihangir Düzova İlköğretim Okuluna 14 adet, Girne İlçesi'nde bulunan Girne Maarif Anaokuluna 64 adet, Lapta Anaokuluna 24 adet, Karakum Anaokuluna 18 adet, Güzelyurt İlçesi'nde bulunan Atatürk Maarif Anaokuluna 56 adet, toplamda 465 adet Ebeveyn Olur Formu ve Kişisel Bilgi Formu, MASDU ve DDÖ Ölçekleri sınıf öğretmenlerine dağıtılmıştır. Dağıtım süreci üç hafta sürmüştür.

Gazimağusa İlçesi'nde bulunan Alasya Vakıf Anaokulundan 8 adet, Tuzla Şehit Özdemir Anaokulundan 10 adet, Polatpaşa İlköğretim Okulundan 11 adet, Lefkoşa İlçesi'nde bulunan Gülen Yüzler Anaokulundan 14 adet, Gönyeli Fazıl Plümer Anaokulundan 7 adet, Yeni Yüzyıl İlköğretim Anaokulundan 12 adet, Cihangir Düzova İlköğretim Okulundan 14 adet, Girne İlçesi'nde bulunan Girne Maarif Anaokuluna 4 adet, Lapta Anaokulundan 12 adet, Karakum Anaokulunda 15 adet, Güzelyurt İlçesi'nde bulunan Atatürk Maarif Anaokulundan 44 adet, toplamda 151 adet ebeveyn olur formu ve kişisel bilgi formu, MASDU ve DDÖ ölçekleri toplanmıştır. Toplama süreci sekiz hafta sürmüştür.

2016-2017 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim alan 2011 doğumlu 74 erkek ve 77 kız olmak üzere toplam 151 tane çocuk araştırmaya katılmıştır. Ölçekleri dolduran öğretmenlerin çocukları tanıma durumları ise veri toplama sürecinin Mart, Nisan, Mayıs aylarında gerçekleştirildiğinden, tüm öğretmenler çocuklarla yedi aydır etkileşim içinde bulunmaktadır. Dolayısıyla çocukları tanıyor, onlarla ilgili doğru ifadeleri kullanabilecek derecede bilgiye sahip oldukları ve bunu veri toplama araçları DDÖ ve MASDU ifade ettikleri varsayılmıştır.

Ebeveyn Olur Formu ve Demokrafik Bilgi Formu verilen, sürece katılım gösteren çocukların ebeveynleri, gerekli izin formlarını doldurup sınıf öğretmenine teslim etmiştir. Katılım gösteren ebeveynlerin 106 kadın ve 30 erkek olduğu ayrıca 15 kişinin cinsiyet ile ilgili bilgi vermediği görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süresi

3.3.1 Veri Toplama Araçları

Duygu Düzenleme Ölçeği, Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği ve Demokrafik Özelliklerle toplanan veriler SPSS 22 paket programında analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde, öncelikli olarak parametrik test koşullarının sağlanıp sağlanmadığına ilişkin olarak normallik testi yapılmıştır. Verilerin normallik dağılımına uygunluğu Kolmogorov Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan normallik testi sonucunda, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin tüm alt testlerinde parametrik test koşullarının sağlanmadığı tespit edilmiştir ($p>0.5$). Bu nedenle Duygu Düzenleme Ölçeği ve Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği'nden alınan puanların analizinde Mann-Whitney U-testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

“Mann-Whitney U-testi, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımında normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda ilişkisiz t-testinin yerine kullanılmaktadır” (Büyüköztürk, 2017).

Kruskal Wallis H testi ise üç ve daha fazla grubun karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla ise Spearman korelasyon katsayıları incelenmiştir. Spearman korelasyon, iki sayısal (değişken) ölçüm arasında doğrusal ilişkinin şiddetini ve yönü hakkında bilgi vermektedir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğidir (MASDU). Her iki ölçek sınıflarda öğretmenlerce doldurulmuştur ve Demokrafik Bilgi Formu ebeveynlerce doldurulmuştur. Bu araçlarla ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1.1 Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Shields ve Cicchetti (1997) tarafından gerçekleştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), 4'lü Likert tipte bir derecelenme ölçeğidir. Öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilmektedir. Bu araştırmada çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında duygusal öz düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Her madde karşısında sıklık oranlarına göre farklılaşan dört seçenekten birini işaretlemeleri beklenir. “Hiçbir Zaman/Nadiren” 1 puan, “Bazen” 2 puan, “Sık Sık” 3 puan, “Neredeyse Her Zaman” 4 paun olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Yağmurlu ve Batum (2007) tarafından yapılmıştır.

Ölçek, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygusal tepkiselliği ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendiren 24

madde ve “Değişkenlik-Olumsuzluk” ve “Duygu Düzenleme” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar: Değişkenlik-Olumsuzluk alt boyutu “Duygu hali çok değişkendir” esneklik ve ruh hali yetersizliği, öfkenin regülasyon (düzensizlik) özelliklerden bahsetmektedir. 15 maddeden (Madde numaraları 2.,6.,8.,10.,13.,14.,17.,19.,20., 22., 24., 4R.,5R., 9R.,11R) oluşmaktadır.

R ile işaretlenmiş maddelerin skorlarının tersine çevrilmesi gerekmektedir. Yüksek puanlar yüksek regülasyon problemlerini belirtmektedir

Duygu düzenleme alt boyutunda “Üzldüğünü, kızıp öfkelendiğini veya korktuğunu söyleyebilir”; “Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar” gibi maddeleri yer almaktadır. Olumlu veya olumsuz duygusal davranışlardan emtapi gibi uyarlanabilir düzenlemeyi temsil eden öğelerden oluşmaktadır.

Duygu Düzenleme boyutu 8 maddeden (Madde numaraları 1., 3., 7.,15., 21., 23., 16R., 18R) oluşmaktadır. R ile işaretlenmiş maddelerin skorlarının tersine çevrilmesi gerekmektedir. Yüksek puanlar yüksek duygu düzenlemeyi belirtir.

3.3.1.1.1 Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizleri

Duygu Düzenleme Ölçeği, Batum ve Yağmurlu ve (2007) tarafından geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği'nin çalışma grubunu 60 kız çocuğu 44 oğlan toplam 104 çocuk oluşturmaktadır. İstanbul ilinde 3 devlet okulu ve 7 özel okulda uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları değişkenlik olumsuzluk alt boyutu için ise .75 duygu düzenleme alt boyutu için .73, olduğu belirlenmiştir (Batum ve Yağmurlu, 2007).

Bu araştırma da 151 kişiden toplanan veriler ile uygulanan güvenirlilik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değeri Değişkenlik-Olumsuzluk alt boyutu için .85; Duygu Düzenleme alt boyutu için .77 olduğu görülmüştür. Belirlenen değerler ölçeğin güvenirlilik katsayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.1.2 Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)

Marmara Üniversitesi öğretim elemanları Güven ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 6.0-6.11 yaşlarında olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek çocuğun öğretmeninin “Hiçbir zaman”, “Bazen” ve “Her zaman” seçeneklerini dikkate alarak çocuğun sosyal-duygusal uyumunu değerlendirmesini gerektiren maddelerden oluşmaktadır. Yapılan çalışma sonunda 47 maddelik olarak tasarlanan ölçek, madde analizi sonucunda 36 maddeye düşürülmüştür. Madde analizi sonucunda tüm maddeler .01 düzeyinde anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .83, test-tekrar test güvenilirliği korelasyon değeri ise $r = .89$ bulunmuştur.

Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU-5 yaş) Işık ve Güven (2006) tarafından geçerliliği ve güvenilirliği sınanmıştır. Bu ölçme aracı yaşları 5.0 ile 5.11 arası olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini ölçme amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçeğin alt boyutları: Maddelerin içerikleri dikkate alınarak alt boyutlara isim verilmiştir. İlk boyutta Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma yer almaktadır. “Başkalarının beğenisini kazanmaktan hoşlanır”, “Bakımlı olmaya özen gösterir”, gibi maddeler bulunmakta ve genel olarak sosyal yaşamın gereklere kapsayan davranışlardan oluşmuştur. Bu boyut 9 maddeden, (1., 5., 6., 7., 8., 10., 11., 17., ve 18. maddeler) oluşmaktadır.

İkinci alt boyut olan Sosyal Duruma Uygun Tepki Vermede yer alan maddeler, çocuğun sosyal bir ortamda gösterebileceği tepkileri ifade etmektedir. “Ortama ve zamana uygun espri yapar”, “Başkalarının beğenisini kazanmaktan hoşlanır” gibi maddelerin varlığı da göz önünde bulundurulmaktadır. Bu boyut 4 maddeden, (9., 12., 13., ve 19. maddeler) oluşmaktadır.

Üçüncü alt boyut Akranlarla Etkileşim; “Serbest zaman etkinliklerinde arkadaşlarıyla olmayı tercih eder” gibi maddelerinden oluşmuştur. Bu maddelerin bütünü göz önüne alındığında çocuğun akranlarıyla olan etkileşimini yansıttığı görülmektedir. Akranlarla Etkileşim alt boyutu 3 maddeden, (2., 3., ve 4. maddeler) oluşmaktadır.

Dördüncü alt boyutta ise Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma “Ebeveynlerden sorunsuzca ayrılır” gibi maddeler yer almaktadır. İlgili maddeler, çocuğun sosyal çevreye verdiği olumlu tepkileri ifade etmektedir. Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu 3 maddeden (14., 15., ve 16. maddeler) oluşmaktadır.

Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU), bu araştırmada çocukların okulda akranlarıyla olan sosyal-duygusal durumunu tespit etmek amacıyla okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerden değerlendirme sürecinde; ilgili durumların karşısında bulunan üç seçenektan birini işaretlemeleri beklenir. “Hiçbir Zaman” 1 puan; “Bazen” 2 puan; “Her Zaman” 3 puan olarak değerlendirilmektedir. Böylelikle yanıt veren okul öncesi öğretmenin, konu edilen davranışı değerlendirdikleri çocukların hangi sıklıkta yaptıklarını belirtmeleri sağlanmıştır.

Her alt boyut için bir puan elde edilmektedir. Bir boyuttan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiği anlamına denk gelmektedir.

3.3.1.2.1 Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği’nin Güvenirlilik Analizleri

Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Marmara Üniversitesi bir grup öğretim elemanı tarafından geliştirilen ve 36 maddeden oluşan ölçek, elde edilen verilere uygulanan faktör analizi sonucunda 4 faktör ve 19 maddeye indirgenmiştir.

Ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının iç güvenilirlik katsayıları Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmıştır.

Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma Cronbach Alpha .86 Spearman-Brown .81 Guttman .80 $p < .001$

Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme Cronbach Alpha .75 Spearman-Brown .72 Guttman .71 $p < .001$

Akranlarla Etkileşim Cronbach Alpha .78 Spearman-Brown .70 Guttman .63 $p < .001$ Spearman-Brown .73 $p < .001$

Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma Cronbach Alpha .71 Spearman-Brown .73 Guttman .70 $p < .001$

MASDU'nun tamamı ve alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlılık, Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman, katsayılarının yüksek olması ve .001 düzeyinde anlamlı olması ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir

MASDU'nun diğer alt ölçekler ile alt ölçeklerin de birbirleri ile olan ilişki katsayılarının .56 ile .91 arasında değiştiği ve istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareket ile 4 alt boyutun da MASDU'nun ölçmek istediği özelliği içeren boyutlar olduğu ifade etmektedir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 57'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, çocuğun sosyal-duygusal uyumunun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma da 151 kişiden toplanan veriler ile uygulanan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değeri (Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma) .83; (Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme) .65; (Akranlarla Etkileşim) .78 ve (Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma) .63 olduğu görülmüştür. Çıkan puanlar ölçeğin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.1.3 Demokrafik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan demokrafik bilgi formu, araştırmaya katılım gösteren çocuğun ebeveyni hakkında bireysel bilgileri (ğrenim ve meslek gibi), çocuğun yaşadığı ailenin sosyo-ekonomik durumuna yönelik genel bilgileri belirlemek amacıyla çeşitli soruları içermektedir. Formda, 6 adet seçenekli soru bulunmaktadır. Seçenekli sorular 2-6 seçenekten (cinsiyet hariç) oluşmaktadır. Sorular içerisinde anne ve babanın öğrenim durumları ve meslekleri ile ilgili bilgiler, formu dolduran ebeveyn tarafından hem kendisi hem de eşi için işaretlenmiştir.

Ebeveynlere formun amacıyla ilgili bilgi verilmiş, tüm soruları durumlarını yansıtır şekilde, eksiksiz cevaplamaları istenmiştir. Ebeveyn-ocuk eşleşmesi yapmak amacıyla Demokrafik Bilgi Formu'na verilen sıra numarası hem çocuğun hem de ebeveynin sıra numarası olarak kullanılmıştır. Ayrıca ocukların demokrafik bilgilerine ilişkin bilgilerde vefat ya da bilgi eksikliğinden kaynaklı veri kaybı yaşanmıştır. Bu veriler tabloda cevap yok başlığı altında belirtilmiş ve analizlere dahil edilmemiştir.

3.3.2 Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler ve Veri Toplama Süresi

Araştırma sürecinde bilimde etik ilkeler gz önünde bulundurulmuştur. Bilimde etik ilkeler: açıklık, dürüstlük, dikkat, özgürlük, yasallık, katılımcılara saygıdır.

Bu ilkelere göre yapılan araştırmanın veri toplama süreci aşağıdaki gibidir:

1. Veri toplama araçları Marmara Sosyal Duygusal Uyum leği ve DuyguDzenleme leğinin uygulamasıyla ilgili olarak öncelikle araştırmacı, leği Türkçeye uyarlayan MASDU için Prof. Dr. Yıldız Güven; DD için Prof. Dr Bilge Selçuk ile detaylı görüşmeler gerçekleştirmiş,

ölçeğin uyarlamasını yapanlarla işbirliği yapılmış, ilgili kişilerden ölçeklerin kullanımları ile ilgili yasal izin alınmıştır.

2. Büyüköztürk ve ark.'nın (2013) bilim etiğinin temel ilkeleri doğrultusunda çalışmada kullanılacak veri toplama araçları olan MASDU ve DDÖ ölçeklerinin Kıbrıs'ın Gazimağusa İlçesi'nde bulunan Alasya Vakıf Anaokulunda, Tuzla ŞehitÖzdemir Anaokulu, Polatpaşa İlköğretim Okulu'nda, Lefkoşa İlçesi'nde bulunan Gülen Yüzler Anaokulu, Gönyeli Fazıl Plümer Anaokulu, Yeni Yüzyıl İlköğretim Anaokulu, Cihangir Düzova İlköğretim Okulu'nda, Girne İlçesi'nde bulunan Girne Maarif Anaokulu, Lapta Anaokulu, Karakum Anaokulu'nda, Güzelyurt İlçesi'nde bulunan Atatürk Maarif Anaokulu'nda uygulanmasıyla ilgili olarak KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Bakanlıktan alınan izinle DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurularak çalışmanın uygulama izni alınmış ve Nisan 2017- Haziran 2017 tarihleri arasında, Lefkoşa İlçesi, Gazimağusa İlçesi, Girne İlçesi ve Güzelyurt İlçesinde seçilen anaokullarında gönüllük ilkesi çerçevesinde uygulama yapılmıştır.
3. Araştırmanın örneklemini oluşturan anaokullarında öğrenim gören 465 çocuğun ebeveynine “Gönüllü Olur Formu, Demokrafik Bilgi Formu” birlikte gönderilmiştir. Ebeveynlere gönderilen Gönüllü Olur Formu'nda, araştırmanın amacı ve ölçeklerle ilgili bilgi verilmiştir. Ebeveynin izin vermesi halinde gerekli bilgileri doldurup imzalaması, kişisel bilgileri eksiksiz ve durumu yansıtır biçimde doldurulması istenmiştir.
4. Ebeveynlerden geri dönen Gönüllü Olur Formları okullara göre numaralandırılmıştır. MASDU VE DDÖ Ölçekleri yoluyla çocuklarla ilgili

veri toplamaya başlamadan önce araştırmaya katılan her ocuğa Demokrafik Bilgi Formu üzerindeki sıra numarası verilmiştir.

5. Gönüllü Olur Formları ve Demokrafik Bilgi Formlarından geri dönüş gerçekleştiren çocukların ölçekleri, öğretmenler tarafından nesnellik ilkesine bağlı kalınarak eksiksiz ve durumu yansıtır biçimde doldurulması istenmiştir. Doldurulan ölçekler verilen zarflara geri konularak ağızları kapatılıp, belirlenen tarihlerde araştırmacıya teslim edilmiştir.

Bölüm 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay çocuklarının duygusal öz düzenleme becerileri ile akranlarına gösterdikleri davranış tepkileri arasında nasıl bir ilişki vardır?” temel problemi doğrultusunda oluşturulan araştırma alt problemleri doğrultusunda katılımcıların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği puanları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Çocuğun Cinsiyetine Göre Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği		Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal Yaşamın							
Gereklerine Uygun Davranma	Kız	77	83.51	6430.50	2270.500	0.027*	
	Erkek	74	68.18	5045.50			
Sosyal Duruma							
Uygun Tepki Verme	Kız	77	78.62	6054.00	2647.000	0.442	
	Erkek	74	73.27	5422.00			
Akranlarla Etkileşim	Kız	77	76.99	5928.00	2773.000	0.760	
	Erkek	74	74.97	5548.00			
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Kız	77	76.44	5885.50	2815.500	0.890	
	Erkek	74	75.55	5590.50			
Toplam	Kız	77	81.32	6262.00	239.000	0.125	
	Erkek	74	70.76	5214.00			

p<0.05*

Tablo 4.1 incelendiğinde, çocuğun cinsiyetine göre Marmara Sosyal Duygusal puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu, Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyunda; sıra numaraları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu (U=2270.500; p>0,05) kızların sıra ortalamalarının (\bar{x} =83.51) erkeklerin sıra ortalamasından (\bar{x} =68.18) daha yüksek olduğu görülmektedir sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutu puanları arasında kızların ortalamalarının (\bar{x} =78.62) erkeklerin sıra ortalamasından (\bar{x} =73.27) daha yüksek

olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (U=2647.000; p>0,05).

Akranlarla Etkileşim alt boyutu puanları arasında kızların ortalamalarının (\bar{X} =76.99) erkeklerin ortalamalarından (\bar{X} =74.97) birbirine yakın olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (U=2773.000; p>0,05).

Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu puanları arasında Çocuğun Cinsiyetine Göre kızların ortalamalarının (\bar{X} =76.44) erkeklerin sıra ortalamasından (\bar{X} =75.55) birbirine yakın olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (U=2815.500; p>0,05).

Ölçek toplam puanları açısından bakıldığında ise kızların ortalamalarının (\bar{X} =81.32) erkeklerin sıra ortalamasından (\bar{X} =70.76) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (U=239.000; p>0,05).

Tablo 4.2: Çocuğun Cinsiyetine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Ölçeği	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Olumsuzluk	Kız	77	71.60	5513.00	2510.000	0.206
	Erkek	74	80.58	5963.00		
Duygu Düzenleme	Kız	77	78.36	6033.50	2667.500	0.498
	Erkek	74	73.55	5422.50		

p>0.05

Tablo 4.2 incelendiğinde, çocuğun cinsiyetine göre Duygu Düzenleme Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu, Olumsuzluk alt boyutunda; kızların ortalamalarının

(\bar{x} =71.60) erkeklerin ortalamalarından (\bar{x} =80.58) düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (U=2510,000; p>0,05).

Duygu Düzenleme alt boyutunda; kızların ortalamalarının (\bar{x} =78.36) erkeklerin ortalamalarından (\bar{x} =73.55) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (U=2667,500; p>0,05).

Tablo 4.3: Çocuğun Doğum Sırasına Göre Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Marmara Sosyal						
Duygusal Uyum Ölçeği	Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	P
Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma	1.çocuk	73	70.79	1.778	2	0.411
	2.çocuk	54	69.46			
	3.çocuk	10	53.40			
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	1.çocuk	73	70.27	0.373	2	0.830
	2.çocuk	54	66.60			
	3.çocuk	10	72.65			
Akranlarla Etkileşim	1.çocuk	73	69.83	0.084	2	0.959
	2.çocuk	54	67.92			
	3.çocuk	10	68.80			
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	1.çocuk	73	70.05	0.217	2	0.897
	2.çocuk	54	68.33			
	3.çocuk	10	64.90			
Toplam	1.çocuk	73	71.70	1.021	2	0.600
	2.çocuk	54	67.07			
	3.çocuk	10	59.70			

p>0.05

Tablo 4.3 incelendiğinde, anaokulundaki çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutunda; ailenin üçüncü çocuğu olanların sıra ortalamasının ($\bar{x}=53,40$) birinci çocukların sıra ortalaması ($\bar{x}=70.79$) ve ikinci çocukların sıra ortalamasından ($\bar{x}=69.46$) belirgin düzeyde düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1.778$; $p>.05$).

Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutunda; sıra ortalamalarının çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre azaldığı görülmektedir. Ailenin üçüncü çocuğu olanların sıra ortalaması ($\bar{x}=72.65$) birinci çocukların sıra ortalamalarından ($\bar{x}=70.27$) ve ikinci çocukların sıra ortalamalarından ($\bar{x}=66.60$) daha yüksektir, ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0.373$; $p>.05$).

Akranlarla Etkileşim alt boyutunda; sıra ortalamalarının ailenin birinci çocuğu olanların sıra ortalaması ($\bar{x}=69.83$), ikinci çocuğu olanların sıra ortalaması ($\bar{x}=67.92$) ve üçüncü çocukların sıra ortalamasının ($\bar{x}=68.80$) birbirine yakın olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0.084$; $p>.05$).

Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutunda; sıra ortalamalarının ailenin üçüncü çocuğu olanların sıra ortalamasının ($\bar{x}=64.90$) ikinci çocuğu olanların sıra ortalaması ($\bar{x}=68.33$) ve birinci çocukların sıra ortalamasından ($\bar{x}=70.05$) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0.217$; $p>.05$).

Toplam puanlar açısından bakıldığında ise sıra ortalamalarının ailenin üçüncü çocuğu olanların sıra ortalamasının ($\bar{x}=59.70$) ikinci çocuğu olanların sıra ortalaması

(\bar{x} =67.07) ve birinci çocukların sıra ortalamasından (\bar{x} =71.70) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1.021$; $p>.05$).

Tablo 4.4: Çocuğun Doğum Sırasına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Duygu						
Düzenleme	Çocuk	Sıra	Serbestlik			
Ölçeği	Sayısı	n	Ortalaması	χ^2	Derecesi	p
Olumsuzluk	1.çocuk	73	68.52	4.779	2	0.092
	2.çocuk	54	64.90			
	3.çocuk	10	94.65			
Duygu	1.çocuk	73	66.70	0.570	2	0.752
	2.çocuk	54	72.06			
	3.çocuk	10	69.30			

$p>0.05$

Tablo 4.4 incelendiğinde, anaokulundaki çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre Duygu Düzenleme Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Olumsuzluk alt boyutunda; birinci çocuk olanların sıra ortalamaları (\bar{x} =68.52) ve ikinci çocuk olanların sıra ortalamalarının (\bar{x} =64.90) üçüncü çocuk olanların sıra ortalamalarından (\bar{x} =94.65) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4.779$; $p>.05$).

Duygu düzenleme alt boyutunda; ikinci çocuk olanların sıra ortalamalarının (\bar{x} =72.06), birinci çocuk olanların sıra ortalamaları (\bar{x} =66.70) ve üçüncü çocuk olanların sıra ortalamalarından (\bar{x} =69.30) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0.570$; $p>.05$).

Tablo 4.5: Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Marmara						
Sosyal						
Duygusal	Anne Eğitim	n	Sıra Ortalaması	x²	Serbestlik Derecesi	p
Uyum Ölçeği						
Sosyal	Okur-Yazar değil					
Yaşamın	İlkokul mezunu	10	49.75			
Gereklerine	Ortaokul mezunu	23	68.89			
Uygun	Lise mezunu	53	71.92	2.782	3	0.427
Davranma	Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	68.45			
Sosyal	Okur-Yazar değil					
Duruma	İlkokul mezunu	10	52.50			
Uygun Tepki	Ortaokul mezunu	23	62.46			
Verme	Lise mezunu	53	73.60	3.228	3	0.358
	Üniversite Lisansüstü mezunu	50	69.07			
Akranlarla	Okur-Yazar değil					
Etkileşim	İlkokul mezunu	10	56.20			
	Ortaokul mezunu	23	67.48			
	Lise mezunu	53	64.98	3.301	3	0.348
	Üniversite mezunu Lisansüstü	50	75.16			
Sosyal	Okur-Yazar değil					
Çevreye	İlkokul mezunu	10	64.65			
Pozitif	Ortaokul mezunu	23	67.93			
Yaklaşma	Lise mezunu	53	63.92	2.411	3	0.492
	Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	74.39			
Toplam	Okur-Yazar değil					
	İlkokul mezunu	10	48.65			
	Ortaokul mezunu	23	64.85			

Lise mezunu	53	71.10	3.259	3	0.353
Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	71.39			

p>0.05

Tablo 4.5 incelendiğinde, annelerin eğitim durumlarına göre Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu, Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma alt boyutunda; annesi okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (\bar{x} =49.75), annesi ortaokul mezunu olan (\bar{x} =68.89), lise mezunu olan (\bar{x} =71.92) ve üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (\bar{x} =68.45) belirgin düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2.782$; p>.05).

Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutunda; annesi okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (\bar{x} =52.50), annesi ortaokul mezunu olan (\bar{x} =62.46), lise mezunu olan (\bar{x} =73.60) ve üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (\bar{x} =69.07) belirgin düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3.228$; p>.05).

Akranlarla Etkileşim alt boyutunda; annesi okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (\bar{x} =56.20), annesi ortaokul mezunu olan (\bar{x} =67.48), lise mezunu olan (\bar{x} =64.98) ve üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (\bar{x} =75.16) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3.301$; p>.05).

Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutunda; annesi üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasının ($\bar{x}=74.39$), annesi okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan ($\bar{x}=64.65$), annesi ortaokul mezunu olan ($\bar{x}=67.93$) ve lise mezunu olan çocukların sıra ortalamalarından ($\bar{x}=63.92$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2.411$; $p>.05$).

Toplam puanlar açısından incelendiğinde ise annesi üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması ($\bar{x}=71.39$) ve annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının ($\bar{x}=71.10$) annesi okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan ($\bar{x}=48.65$), annesi ortaokul mezunu olan ($\bar{x}=64.85$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3.259$; $p>.05$).

Tablo 4.6: Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Duygu						
Düzenleme	Anne Eğitim	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Olumsuzluk	Okur-Yazar değil					
	/İlkokul mezunu	10	91.55			
	Ortaokul mezunu	23	71.22			
	Lise mezunu	53	65.30	4.090	3	0.252
	Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	66.03			
Duygu	Okur-Yazar değil					
	/İlkokul mezunu	10	38.25			
	Ortaokul mezunu	23	68.70			
	Lise mezunu	53	74.83	7.330	3	0.062
	Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	67.75			

p>0.05

Tablo 4.6 incelendiğinde, annelerin eğitim durumlarına göre çocuklarının Duygu Düzenleme Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu, Olumsuzluk alt boyutunda; annesi okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (\bar{x} =91.55), annesi ortaokul mezunu olan (\bar{x} =71.22), lise mezunu olan (\bar{x} =65.30) ve üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (\bar{x} =66.03) belirgin düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4.090$; p>.05). Annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların olumsuzluk puanları düşmektedir.

Duygu Düzenleme boyutunda; annesi okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (\bar{x} =38.25), annesi ortaokul mezunu olan

(\bar{x} =68.70), lise mezunu olan (\bar{x} =74.83) ve üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (\bar{x} =67.75) belirgin düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7.330$; $p>.05$). Annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların duygu düzenleme puanları da yükselmektedir.

Tablo 4.7: Babaların Eğitim Durumlarına Göre Çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği						
Baba Eğitim	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p	
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Okur-Yazar değil					
	İlkokul mezunu	17	59.62			
	Ortaokul mezunu	16	50.78			
	Lise mezunu	51	73.23	5.157	3	0.161
	Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	69.69			
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Okur-Yazar değil					
	İlkokul mezunu	17	51.06			
	Ortaokul mezunu	16	60.41			
	Lise mezunu	51	72.00	4.830	3	0.185
	Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	70.77			
Akranlarla Etkileşim	Okur-Yazar değil					
	İlkokul mezunu	17	54.53			
	Ortaokul mezunu	16	63.47			
	Lise mezunu	51	67.34	3.728	3	0.292
	Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	73.36			
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Okur-Yazar değil					
	İlkokul mezunu	17	55.47			
	Ortaokul mezunu	16	54.56			
	Lise mezunu	51	67.80	6.849	3	0.077

	Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	75.42			
Toplam	Okur-Yazar değil					
	İlkokul mezunu	17	51.94			
	Ortaokul mezunu	16	53.09			
	Lise mezunu	51	71.77	6.615	3	0.085
	Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	73.04			

p>0.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, babaların eğitim durumlarına göre çocuklarının Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu, Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutunda; babası ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (\bar{x} =50.78), babası okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan (\bar{x} =59.62), lise mezunu olan (\bar{x} =73.23) ve üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (\bar{x} =69.69) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5.157$; p>.05).

Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutunda; babası okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (\bar{x} =51.06), babası ortaokul mezunu olan (\bar{x} =60.41), lise mezunu olan (\bar{x} =72.00) ve üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (\bar{x} =70.77) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4.830$; p>.05).

Akranlarla Etkileşim alt boyutunda; babası okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (\bar{x} =54.53), babası ortaokul mezunu olan (\bar{x} =63.47), lise mezunu olan (\bar{x} =67.34) ve üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (\bar{x} =73.36) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3.728$; p>.05).

Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutunda; babası okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması ($\bar{x}=55.47$) ve babası ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması ($\bar{x}=54.56$), lise mezunu olan ($\bar{x}=67.80$) ve üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından ($\bar{x}=75.42$) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6.849$; $p>.05$).

Ölçek toplam puanları açısından bakıldığında ise babası okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması ($\bar{x}=51.94$) ve babası ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının ($\bar{x}=53.09$), lise mezunu olan ($\bar{x}=71.77$) ve üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından ($\bar{x}=73.04$) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6.615$; $p>.05$).

Tablo 4.8: Babaların Eğitim Durumlarına Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Duygu						
Düzenleme	Baba Eğitim	n	Sıra Ortalaması	x²	Serbestlik Derecesi	p
Olumsuzluk	Okur-Yazar değil					
	/İlkokul mezunu	17	70.76			
	Ortaokul mezunu	16	86.16			
	Lise mezunu	51	68.86	6.277	3	0.099
	Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	59.03			
Duygu	Okur-Yazar değil					
	/İlkokul mezunu	17	58.24			
	Ortaokul mezunu	16	50.31			
	Lise mezunu	51	71.63	5.372	3	0.147
	Üniversite/ Lisansüstü mezunu	50	71.94			

p>0.05

Tablo 4.8 incelendiğinde, babaların eğitim durumlarına göre çocuklarının Duygu Düzenleme Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu, Olumsuzluk alt boyutunda; babası ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (\bar{x} =86.16), babası okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan (\bar{x} =70.76), lise mezunu olan (\bar{x} =68.86) ve üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (\bar{x} =59.03) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6.277$; $p>.05$). Babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların olumsuzluk puanları düşmektedir.

Duygu Düzenleme alt boyutunda; babası ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalamasının (\bar{x} =50.51), babası okur-yazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan

çocukların sıra ortalamalarının ($\bar{x}=58.24$), , lise mezunu olan ($\bar{x}=71.63$) ve Üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalamasından ($\bar{x}=71.94$) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5.372$; $p>.05$). Babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların duygu düzenleme puanları da yükselmektedir.

Tablo 4.9: Annelerin Mesleğine Göre Çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Marmara Sosyal						
Duygusal Uyum Ölçeği	Annenin Mesleği	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma	Çalışmıyor	54	70.64	2.330	3	0.507
	Memur	28	60.14			
	Özel Sektör	41	73.12			
	Serbest Meslek	13	63.04			
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Çalışmıyor	54	67.44	1.372	3	0.711
	Memur	28	63.21			
	Özel Sektör	41	70.72			
	Serbest Meslek	13	77.27			
Akranlarla Etkileşim	Çalışmıyor	54	62.69	2.803	3	0.423
	Memur	28	75.14			
	Özel Sektör	41	72.37			
	Serbest Meslek	13	66.15			
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Çalışmıyor	54	70.74	1.086	3	0.780
	Memur	28	70.95			
	Özel Sektör	41	63.78			
	Serbest Meslek	13	68.81			

Toplam	Çalışmıyor	54	67.30			
	Memur	28	66.09			
	Özel Sektör	41	71.41	0.391	3	0.942
	Serbest Meslek	13	69.50			
p>0.05						

Tablo 4.9 incelendiğinde, annelerin mesleğine göre Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutunda; annesi memur olan çocukların (\bar{x} =60.14) ve annesi serbest meslekte çalışan çocukların ortalamasının (\bar{x} =63.04), anneleri çalışmıyor olan çocuklar (\bar{x} =70.64), annesi özel sektörde çalışan çocuklardan (\bar{x} =73.12) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2.330$; $p>.05$).

Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutunda; anneleri serbest meslekte çalışan çocukların sıra ortalamasının (\bar{x} =77.27) anneleri çalışmıyor olan (\bar{x} =67.44), annesi memur olan (\bar{x} =63.21) ve annesi özel sektörde çalışan çocukların ortalamalarından (\bar{x} =70.72) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1.372$; $p>.05$).

Akranlarla Etkileşim alt boyutunda; anneleri çalışmayan çocukların sıra ortalamasının (\bar{x} =62.69), annesi memur olan (\bar{x} =75.14), annesi özel sektörde çalışan (\bar{x} =72.37) ve annesi serbest meslekte çalışan çocukların ortalamalarından (\bar{x} =66.15) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2.803$; $p>.05$).

Sosyal Çevreye Pozitif Verme alt boyutunda; annesi özel sektörde çalışan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=63.78$) annesi çalışmıyor olan ($\bar{x}=70.74$), annesi memur olan ($\bar{x}=70.95$) ve annesi serbest meslekte çalışan çocukların ortalamalarından ($\bar{x}=68.81$) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1.086$; $p>.05$).

Toplam puanlar açısından incelendiğinde ise annesi özel sektörde çalışan çocukların ortalaması ($\bar{x}=71.41$), annesi çalışmıyor olan ($\bar{x}=67.30$), annesi memur olan ($\bar{x}=66.09$) ve annesi serbest meslekte çalışan çocukların ortalamalarının ($\bar{x}=69.50$) birbirine yakın olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0.391$; $p>.05$).

Tablo 4.10: Annelerin Mesleğine Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Duygu						
Düzenleme	Annenin	Sıra	Serbestlik			
Ölçeği	Mesleği	n	Ortalaması	χ^2	Derecesi	p
Olumsuzluk	Çalışmıyor	54	71.82	1.355	3	0.716
	Memur	28	61.32			
	Özel Sektör	41	68.37			
	Serbest Meslek	13	70.58			
Duygu	Çalışmıyor	54	70.15	2.223	3	0.527
	Memur	28	67.21			
	Özel Sektör	41	63.20			
	Serbest Meslek	13	81.15			

$p>.05$

Tablo 4.10 incelendiğinde, annelerin mesleğine göre Duygu Düzenleme Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu, Olumsuzluk alt boyutunda; annesi memur olan çocukların sıra ortalamalarının (\bar{x} =61.32), annesi çalışmayan (\bar{x} =71.82), annesi özel sektörde çalışan (\bar{x} =68.37) ve annesi serbest meslekte çalışan çocukların ortalamasından (\bar{x} =70.58) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. ($\chi^2=1.355$; $p>.05$)

Duygu Düzenleme alt boyutunda; sıra ortalamaları arasındaki farkın anneleri serbest meslekte çalışan çocukların ortalamalarının (\bar{x} =81.14), anneleri çalışmıyor olan (\bar{x} =70.15), anneleri memur olan (\bar{x} =67.21) ve anneleri özel sektörde çalışan (\bar{x} =63.20) ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2.223$; $p>.05$).

Tablo 4.11: Babaların Mesleğine Göre Çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Marmara Sosyal						
Duygusal Uyum Ölçeği	Babanın Mesleği	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	P
	Memur	58	75.60	10.781	2	0.005*
	Özel Sektör	45	70.27			
	Serbest	31	48.32			
	Meslek					
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Memur	58	69.07	0.199	2	0.905
	Özel Sektör	45	66.87			
	Serbest	31	65.48			
	Meslek					
Akranlarla Etkileşim	Memur	58	71.59	1.476	2	0.478
	Özel Sektör	45	65.76			
	Serbest	31	62.39			
	Meslek					

Sosyal Çevreye	Memur	58	72.22			
Pozitif Yaklaşma	Özel Sektör	45	67.49	3.067	2	0.216
	Serbest	31	58.68			
	Meslek					
Toplam	Memur	58	74.37			
	Özel Sektör	45	67.99	5.647	2	0.059
	Serbest	31	53.94			
	Meslek					

p<0.05*

Tablo 4.11 incelendiğinde, çocukların babalarının mesleklerine göre Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutunda; babası serbest meslekte çalışan çocukların sıra ortalamalarının (\bar{x} =48.32), babası memur olan (\bar{x} =75.60) ve babası özel sektörde çalışan çocukların ortalamalarından (\bar{x} =70.27) belirgin düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir ayrıca sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=10.781$; $p>.05$).

Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutunda ; babaları serbest meslekte çalışan çocukların ortalamaları (\bar{x} =65.48), babaları memur olan çocukların ortalamaları (\bar{x} =69.07) ve babaları özel sektörde çalışan çocukların ortalamalarının (\bar{x} =66.87) birbirine yakın olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur ($\chi^2=0.199$; $p>.05$).

Akranlarla Etkileşim alt boyutunda; babaları serbest meslekte çalışan çocukların sıra ortalamasının (\bar{x} =62.39) babası memur olan (\bar{x} =71.59) ve babası özel sektörde çalışan çocukların ortalamasından (\bar{x} =65.76) daha düşük olduğu

görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur ($\chi^2=1.476$; $p>.05$).

Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutunda; babaları serbest meslekte çalışan çocukların sıra ortalamasının ($\bar{x}=58.68$) babası memur olan ($\bar{x}=72.22$) ve babası özel sektörde çalışan çocukların ortalamasından ($\bar{x}=67.49$) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur ($\chi^2=3.067$; $p>.05$).

Toplam puanlar açısından incelendiğinde ise babaları serbest meslekte çalışan çocukların sıra ortalamasının ($\bar{x}=53.94$) babası memur olan ($\bar{x}=74.37$) ve babası özel sektörde çalışan çocukların ortalamasından ($\bar{x}=67.99$) daha düşük olduğu görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur ($\chi^2=5.647$; $p>.05$).

Tablo 4.12: Babaların Mesleğine Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Ölçeği	Babanın Mesleği	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Olumsuzluk	Memur	58	55.69	9.588	2	0.008*
	Özel Sektör	45	75.38			
	Serbest Meslek	31	78.16			
Duygu Düzenleme	Memur	58	68.53	0.155	2	0.926
	Özel Sektör	45	67.78			
	Serbest Meslek	31	65.18			

$p<0.05^*$

Tablo 4.12 incelendiğinde, çocukların babalarının mesleklerine göre Duygu Düzenleme Ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu, olumsuzluk alt boyutunda; babası memur olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=55.69$) babası özel sektörde çalışan ($\bar{x}=75.38$) ve babası serbest meslekte çalışan çocukların ortalamalarından ($\bar{x}=78.16$) belirgin düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir, sıra ortalamaları arasında fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=9.588$; $p<.01$).

Duygu Düzenleme alt boyutunda; babası memur olan çocukların sıra ortalamasının ($\bar{x}=68.53$), babası özel sektörde çalışan çocukların sıra ortalaması ($\bar{x}=67.78$) ve babası serbest meslekte çalışan çocukların sıra ortalamalarının ($\bar{x}=65.18$) birbirine yakın olduğu görülmektedir, sıra ortalamaları arasında fark anlamsız bulunmuştur ($\chi^2=0.155$; $p<.01$).

Tablo 4.13: Duygu Düzenleme Ölçeği ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Puanlarının Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

		D.D.Ö Duygu Düzenleme	MASDU SYGUD	MASDU SDUTV	MASDU AE	MASDU ŞÇPY	MASDU TOPLAM
D.D.Ö Olumsuz- luk	r	-0.480**	-0.651**	-0.280**	-0.323**	-0.455**	-0.586**
	p	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000
	n	151	151	151	151	151	151
D.D.Ö Duygu Düzenleme	r	—	-0.586**	-0.607**	0.550**	0.560**	0.693**
	p	—	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	n	—	151	151	151	151	151
MASDU SYGUD	r	—	—	0.528**	0.437**	0.601**	0.869**
	p	—	—	0.000	0.000	0.000	0.000
	n	—	—	151	151	151	151
MASDU SDUTV	r	—	—	—	0.561**	0.502**	0.805**
	p	—	—	—	0.000	0.000	0.000
	n	—	—	—	151	151	151
MASDU AE	r	—	—	—	—	0.429**	0.704**
	p	—	—	—	—	0.000	0.000
	n	—	—	—	—	151	151
MASDU ŞÇPY	r	—	—	—	—	—	0.729**
	p	—	—	—	—	—	0.000
	n	—	—	—	—	—	151

Tablo 4.13 incelendiğinde, DDÖ'nun Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme alt boyutları arasında orta düzeyde ve negatif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır($r = -0.480, p < .001$).

Duygu Düzenleme Ölçeği-Olumsuzluk alt boyutu ile MASDU sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, negatif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r = -0.651, p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeği- Olumsuzluk alt boyutu ile MASDU Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, negatif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r = -0.280, p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeği- Olumsuzluk alt boyutu ile MASDU Akranlarla Etkileşim alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, negatif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r = -0.323, p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeği- Olumsuzluk alt boyutu ile MASDU Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, negatif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r = -0.455, p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeği- Olumsuzluk alt boyutu ile MASDU Toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, negatif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r = -0.586, p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeği-Duygu Düzenleme alt boyutu ile MASDU Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, negatif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r = -0.586, p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Duygu Düzenleme  leği-Duygu Düzenleme alt boyutu ile MASDU Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, negatif yönde ve orta güçte bir ($r = -0.607$, $p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Duygu Düzenleme  leği-Duygu Düzenleme alt boyutu ile MASDU Akranlarla Etkileşim alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r = 0.550$, $p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Duygu Düzenleme  leği-Duygu Düzenleme alt boyutu ile MASDU Sosyal evreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r = 0.560$, $p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Duygu Düzenleme  leği-Duygu Düzenleme alt boyutu ile MASDU Toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r = 0.693$, $p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum  leği-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma ile MASDU- Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r=0.528$, $p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum  leği-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma ile MASDU-Akranlarla Etkileşim alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r=0.437$, $p < 0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum  leği-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma ile MASDU- Sosyal evreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu arasında

istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r=0.601$, $p<0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği-Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma ile MASDU Toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve güçlü bir ilişki ($r=0.869$, $p<0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği- Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ile MASDU- Akranlarla Etkileşim alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r=0.561$, $p<0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği- Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ile MASDU- Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r=0.502$, $p<0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği- Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ile MASDU Toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve güçlü bir ilişki ($r=0.805$, $p<0.01$) tespit edildiği

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği-Akranlarla Etkileşim ile MASDU- Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r=0.429$, $p<0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği-Akranlarla Etkileşim ile MASDU- Toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve güçlü bir ilişki ($r=0.704$, $p<0.01$) tespit edildiği görülmektedir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği- Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ile MASDU-toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki ($r=0.729$, $p<0.01$) tespit edildiği görölmektedir

Bölüm 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümde, uygulanan veri toplama araçları yoluyla toplanan okul öncesi eğitim alan çocukların duygusal öz düzenleme becerilerinin sosyal uyuma etkisiyle ilgili olabilecek değişkenlere ilişkin analiz sonuçları alan yazındaki çalışmalar doğrultusunda tartışarak yorumlanacaktır. Fakat çocukların duygusal öz düzenleme becerileri ile sosyal uyum arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmalar sınırlı bulunmaktadır. Bu nedenle tartışma benzer ölçeklerle ve alt boyutlarıyla yapılan çalışmaların sonuçları doğrultusunda tartışılmaya çalışılacaktır.

Örnekleme oluşturan, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin alt boyutları çocukların cinsiyetine göre değerlendirildiğinde, Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutunun anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Diğer alt boyutlar, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında kız çocuklarının puan ortalamalarının erkeklerle oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, çocukların cinsiyetleri ile sosyal uyum becerilerinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Salı (2014) okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli

değişkenler açısından incelediği çalışmasında; kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Şen ve Özbey (2017) okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Seven'in (2007) çalışmasında, erkek çocuklarının kızlara oranla daha çok davranış problemleri gösterdiği görülmektedir.

Wentzel ve Erdley (1993), araştırmasında kızların daha fazla olumlu sosyal davranışlar sergilerken, erkeklerin daha olumsuz davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Gülay (2008), akran ilişkilerini incelediği çalışmada, erkeklerin kızlara oranla daha saldırgan olduklarını belirtmiştir.

Karaca ve ark. (2011) çalışmasında, erkeklerin fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygular boyutlarında kız çocuklarına göre daha çok saldırgan davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Öztürk'ün (2011) araştırmasında, ebeveynlik nitelikleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliği arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında; erkeklerin kız çocuklarına göre daha kızgın-saldırgan davranış sergiledikleri bulunmuştur.

Diğer bir araştırama da ise Şen (2009) okul öncesi eğitim alan farklı yaş grubu çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek ve sosyal davranışların üstünde etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, erkeklerin puan ortalamasının olumlu sosyal davranışlar ve ilişkisel saldırganlık davranışlarında kızlardan yüksek olduğu kaydedilmiştir.

Uluhurt (2012) çocukların akran ilişkilerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada; erkek çocukların akranlarına karşı aşırı hareketlilik,

saldırganlık, dışlanma, akranların şiddetine maruz kalma puanları, kız çocuklarının puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur.

Karayılmaz (2008) ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puan ortalamaları, Duygusal Zeka Ölçeği alt bölümlerine (yüzler, hikayeler, anlama ve yönetme), Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği'ne Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Toplam Puan ortalamalarına ilişkin bulgularda çocukların cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir.

Ancak yine alan yazında farklı sonuçların bulunduğu da saptanmıştır. İnceledikleri çalışmalarında Ensar ve Keskin (2014) ilkokul birinci sınıf çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Akbaş (2016) ise okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada sosyal uyum ve beceri ölçeği alt ölçeğinden aldıkları puanlarda erkek okul öncesi çocuklarının sosyal uyumsuzluk puanları, kız okul öncesi çocuklarının sosyal uyumsuzluk puanlarından yüksek bulunmuştur.

Yukarıdaki örneklerde görüleceği gibi özellikle cinsiyete göre saldırgan davranışlar üzerinde durulan çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Edinilen sonuçlara göre erkek çocuklarının saldırgan davranışlarının kız çocuklarından yüksek olması son derece tutarlılık göstermektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda erkek çocuklarının davranış problemlerinin nedenlerini ve bu davranışların önlenmesine yönelik programların geliştirilmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemi

Çocuğun cinsiyetine göre duygu düzenleme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Bu araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme puan ortalamalarının her ikisinde de kız çocuklarının daha yüksek puanlara sahip oldukları saptanmıştır.

Alan yazında benzer çalışmalar gözden geçirildiğinde çocukların cinsiyetleri ile duygusal öz düzenleme becerileri arasında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yükçü ve Demircioğlu (2017), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Akbaba (2017) çalışmasında, çocukların duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimi incelediği araştırmada; erkeklerin kızlara göre değişken duygu halinde olduğu ve olumsuz duygularını gösterme eğilimleri daha fazla olduğu belirlenmiştir. Fakat duygu düzenleme becerisinde cinsiyetin bir fark oluşturmadığı bulunmuştur.

Aktürk'ün (2015) duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerini incelediği çalışmada, çocukların akran ilişkileri ve duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre kızların lehine farklılaştığı saptanmıştır. Kuyucu (2012) araştırmasında, akranlarına karşı gösterdikleri davranışsal tepki tercihlerinde kızların prososyal davranışlara meyilli oldukları, erkeklerin ise saldırgan davranışlara meyilli oldukları belirtilmektedir. Bu sonucu destekleyen bir veri de Bayındır ve Ural (2016)'ın okul öncesi dönem çocuklarının, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında elde edilmiştir. Çalışmada; cinsiyetin öz düzenleme

becerileri üzerinde etkili olduğu, kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinde erkek çocuklarından daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Arı ve Yaban (2016) ise, mizaç ve duygu düzenleme becerilerinin çocukların sosyal davranışları üzerinde oynadığı etkiyi inceleyen araştırmada, sözel saldırganlık ifade biçimleriyle cinsiyet (erkek olma) ve bilişsel duygu düzenleme tarzlarından diğerlerini suçlama ile yıkım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Örnek verilen araştırmalarda, duygu düzenleme ve cinsiyet ile ilgili farklı değişkenlerin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca farklı yaşlarda yapılan çalışmalara da rastlanmaktadır. Genel olarak erkeklerin kızlardan daha çok saldırgan davranışlar sergilediği ve erkeklerin kızlardan daha düşük duygu düzenleme becerisine hakim oldukları söylenebilir. Cinsiyete dayalı olarak çocukların duygu düzenleme becerileri ile ilgili alan yazında gözlenen sonuçların kız çocuklarının duygu düzenlemede daha başarılı olması gelişimsel özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Kız çocuklarının duygusal yapısının daha sakin olduğu, toplumun kız çocuklarından beklediği davranışların erkeklerden farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca ebeveynler kızlara ve erkeklere duygularla bahsetme konusunda verilen dersler farklılık göstermektedir. Örneğin Brody ve Hall (1993) yaptıkları bir çalışmada anne-babaların duygularını (öfke hariç) kızlarıyla oğullarından daha fazla konuştuklarını saptamışlardır. Erkek çocuklarla ise genellikle öfke duygularının neden ve sonuçları hakkında konuşulmaktadır. Aynı yazarlar kızların dil yetisinin erkeklerden daha erken geliştiğini ve bunun kızların duygularını açıklamak ve başkalarının duygularını anlamakta daha çabuk ustalaşmalarına yol açtığını ifade etmişlerdir. Duygularını ifade etmek için teşvik görmeyen erkek çocuklar ise hem kendi hem de başkalarının duygularını anlamada zorluk çekmektedirler (akt. Tuğru, 1999)

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi

Çocuğun doğum sırasına göre sosyal uyum düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının anlaşılması ile ilgilidir. Bu problem kapsamında Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin alt boyutlarının, çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğı olduğuna göre puan ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır.

Fakat Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğı'nin birinci (SYGUD), üçüncü (AE) ve dördüncü (SÇPY) alt boyutlarında, 1. çocukların 2. ve 3. Çocukla karşılaştırıldığında sosyal uyum açısından daha başarılı olduğu saptanmıştır. İkinci alt boyutunda ise (SDUTV), 3. çocuğun diğer çocuklara göre sosyal duruma uygun tepki vermede daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Çalışmadan elde edilen bu bulgu, alanyazında M.Şen'in (2009) çocukların sosyal davranışlarını bazı değişkenler açısından incelediğı çalışmasında, çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışlarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermemesi bulgusu ile desteklenmektedir.

Ancak yine alanyazında, Uluyurt (2012) çocukların akran ilişkilerini incelemiştir. Aile doğum sırasında 4. sırada olan çocukların akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik puanlarının 1. ve 2. sıradaki çocuklardan yüksek olduğu görülmüştür.

Karayılmaz (2008) ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Duygusal Zeka Ölçeğı Toplam Puan ortalamaları, Duygusal Zeka Ölçeğı alt bölümlerine (yüzler, hikayeler, anlama ve yönetme), Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğı'ne Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğı Toplam Puan ortalamalarına ilişkin

bulgularda çocukların doğum sıralarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonra doğan çocukların ilk çocuklara göre daha avantajlı olduğu saptanmıştır.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi, çocuğun doğum sırasına göre sosyal uyum davranışıyla ilgili yapılan araştırmalar oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Çalışmalar değerlendirildiğinde, son çocukların (3. ve 4. sırada doğan çocuğun) akranlarına karşı sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, sosyal çevreye pozitif yaklaşma ile akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik boyutları negatif ve aynı yönde olduğu bulunmuştur. Ebeveynlere çocukların sosyal uyumu yönelik programlar ve seminerler düzenlenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi

Çocuğun doğum sırasına göre duygu düzenleme becerinin farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Bu araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutlarının, çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre puan ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutları incelendiğinde, Olumsuzluk alt boyutun da 3. çocuk olanların sıra ortalamasının 1. ve 2. çocuktan daha yüksek olduğu, yani 3. çocukların diğerlerine göre daha az duygusal öz düzenleme davranışı sergilediği saptanmıştır. Duygu Düzenleme boyutunda ise, 2. çocuğun 1. ve 3. çocukla karşılaştırıldığında daha yetkin duygularını düzenlediği görülmektedir.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocuğun doğum sırasına göre duygu düzenleme ile ilgili benzer sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Akbaba (2017) çocuk mizacı, duygu düzenlemesi becerisi ve anne davranışları arasındaki etkileşimi incelediği araştırmada, çocuğun doğum sırasına göre duygu düzenleme becerisi puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alan yazında bu alt probleme sınırlı sayıda ver verilmiştir. Bu araştırmada duygu düzenleme becerisinin olumsuzluk alt boyutunda 3. çocuğun diğer kardeşlerine göre daha yüksek olumsuzluk puanlarına sahip olması, ortanca çocuğun diğer çocuklara göre daha fazla duygu düzenleme beceri göstermesi ile ilgili bulgular ilginç bulunmuştur.

Ailenin en küçük çocuklarının olumsuz duygularını kontrol etmede daha fazla sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ortanca çocukların kendinden küçük ve büyük kardeşlere sahip olmaları, kullandığı stratejilerin değişkenlik göstermesine neden olabilmektedir. Bu görüşten yola çıkarak ortanca çocukların duygularını düzenlemede diğer kardeşlerine göre daha iyi duyguları anlayıp, düzenleyebilmesiyle ilişkilendirilebilir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmaların anne-babaların doğum sırasına göre çocuklarına yönelik benzer-farklı müdahalelerinin neler olduğunu ortaya çıkaracak biçimde gerçekleştirilmesinin yararlı olabileceğine inanılmaktadır.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemi

Annelerin öğrenim düzeyinin çocuğun sosyal uyum düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının anlaşılması ile ilgilidir. Bu problem kapsamında Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin alt boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alt boyutlar incelendiğinde birinci alt boyutta (SYGUD), annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan çocukların ortaokul, lise ve üniversite/lisansüstü mezunu olan çocuklardan sosyal yaşamın gereklerine uygun davranmada daha başarısız olduğu bulunmuştur. İkinci alt boyutta (SDUTV), annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan çocukların ortaokul, lise ve üniversite ve lisansüstü mezunu olan çocuklardan sosyal duruma uygun tepki vermede daha

başarısız olduğu bulunmuştur. Üçüncü alt boyutta (AE), annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan çocukların ortaokul, lise ve üniversite ve lisansüstü mezunu olan çocuklardan sosyal uyumlarının daha başarısız olduğu bulunmuştur.

Son alt boyutta (SÇPY) ise, annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu ve lise mezunu olan çocukların annesi ortaokul ve üniversite mezunu-lisansüstü mezunu olan çocuklardan sosyal çevreye pozitif yaklaşımda daha başarısız olduğu bulunmuştur. Bu boyutta annesi üniversite mezunu-lisansüstü mezunu olan çocukların ortalamasının en yüksek olduğu bulunmuştur.

Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği'nin dört alt boyutunda da annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan çocukların diğer çocuklara göre sosyal uyumlarının olumsuz yönde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca öğrenim düzeyinin artmasıyla birlikte çocukların sosyal uyumlarının olumlu olduğu görülmektedir.

Alan yazın gözden geçirildiğinde, M.Şen (2009) çocukların sosyal davranışlarının incelediği çalışmada, çocukların depresif duygulanım davranışları anne öğrenim durumuna, göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmesi ile desteklenmektedir

Ancak yine alinyazında farklı bulgulara da rastlanmıştır. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisi artmaktadır. Gülay'ın (2008), akran ilişkilerinin incelediği çalışmada, anne öğrenim durumu yüksek olan çocukların olmayanlara göre akranları tarafından daha çok tercih edildiği bulunmuştur. Ayrıca asosyal davranışlar ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne öğrenim seviyesi düşük olan çocukların yüksek olanlara göre daha fazla asosyal davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Karaca ve ark. (2011) ise çocukların sosyal davranışlarını incelediği çalışmada, okul öncesi dönem

çocuklarının fiziksel, ilişkisel ve olumlu sosyal davranış boyutlarında anne öğrenim düzeyini anlamlı farklılık göstermiştir.

Karakuş (2008), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışını incelediği çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel, ilişkisel ve olumlu sosyal davranış boyutlarında anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılıklar görüldüğü bulunmuştur. Ogelman Gülay'ın (2011a) çalışmasında çocukların sosyal konumlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Akbaş (2016) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmanın bulgularında, sosyal uyum ve beceri ölçeği alt ölçeğinden aldıkları puanlarda annelerin eğitim düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Annesinin eğitim düzeyi üniversite olan okul öncesi çocuklarının sosyal uyum puanları, annesinin eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan okul öncesi çocuklarının sosyal uyum puanlarından yüksek düzeyde bulunmuştur. Sosyal uyumsuzluk düzeyi ise, anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

B.Şen (2017), çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; çocukların duygusal zekâ becerileri annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir. Uluyurt (2012), çocukların akran ilişkilerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada, anne öğrenim düzeyi yükseldikçe akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları yükselmektedir. Anne öğrenim düzeyi düştükçe akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik puanı arttığı görülmektedir.

Annelerin öğrenim düzeyinin çocuğun sosyal uyumunu etkilediğini belirten çalışmaların çoğunlukta olduğu örnek çalışmalarda görülmektedir. Ayrıca çocukların

sosyal davranışları çeşitli ölçme araçları ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Fakat yapılan tüm çalışmaların yönüne bakıldığında annelerin öğrenim durumunun çocukların davranışlarını etkilediği düşünülmektedir.

Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda okul öncesi dönemde çocukların, annelerinin öğrenim durumuna göre davranış tepkilerine yönelik daha detaylı araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Ayrıca az öğrenim görmüş annelerin eğitimlerine katkı sağlayacak çeşitli programları geliştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde aileler, eğitimin öneminin anlaşılmasıyla birlikte çocuklarının iyi bir öğrenim sürecinde özerkleşmesi için ellerinden gelen imkanı sağlamaya çalışmaktadır. Geleceğin annesi kız çocuklarının eğitiminin ihmal edilmeyecek bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemi

Çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre duygu düzenleme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması ile ilgilidir. Bu problem kapsamında Duygu Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın birinci alt boyutu (Olumsuzluk) incelendiğinde, annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan çocukların puanının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle bu eğitim durumda olan annelerin çocuklarının ortaokul, lise ve üniversite/lisansüstü mezunu olan anneler sahip çocuklardan olumsuz duyguları düzenleme becerisi açısından daha başarısız olduğu bulunmuştur.

İkinci alt boyutta (Duygu Düzenleme) ise annesi lise mezunu olan çocukların annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan, ortaokul ve üniversite/lisansüstü mezunu annelere sahip olan çocuklardan duygu düzenleme

becerileri açısından daha başarılı olduğu bulunmuştur. Ayrıca annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan çocukların bu boyuttaki puanlarının belirgin düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

Duygu düzenleme ölçeğinin iki alt boyutunda da annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan çocukların duygu düzenleme becerisinde diğer çocuklara göre başarısız olduğu bulunmuştur. Bu sonuçların tutarlığı anne öğrenim durumunun düşmesiyle çocukların arkadaşlarına gösterdikleri duygu düzenleme becerisindeki yetkinliğin azaldığı düşünülmektedir.

Elde edilen bu bulgular alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırıldığında, M.Şen (2009) çocukların bazı sosyal davranışlarını incelediği çalışmasında, çocukların depresif duygulanım davranışları anne öğrenim durumuna, göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bayındır ve Ural (2016)'ın okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 aylık çocuklarının) öz düzenleme becerilerini belirlemeye yönelik geliştirdikleri ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında, anne öğrenim düzeyinin çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini farklılaştırmadığının görülmesi ile desteklenmektedir.

Ancak yine alan yazında farklı bulgulara ulaşılmıştır. Kuyucu (2012) araştırmasında, çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin anne öğrenim durumuna göre farklılaştığını belirlemiştir. Yükçü ve Demircioğlu' nun (2017) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada, duygu düzenleme becerilerinin annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sille (2016) annenin duygusal sosyalizasyonu ile çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, annenin eğitim durumu yükseldikçe, çocukların duygu düzenleme becerisinin değişkenlik/olumsuzluk alt

boyutunun da arttığı bulunmuştur. Annenin duygusal sosyalizasyonu alt boyutları ile annenin öğrenim durumu arasında da anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Üredi ve Ulum (2017) ise çocuklarda duygu ayarlayabilme yetisinin çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, çocukların duygu ayarlama ölçeğinin toplam puanları arasında, annelerin öğrenim düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Alan yazında gözden geçirilen çalışmaların bulgularında farklılıklar görülmesine rağmen kullanılan çeşitli ölçeklerin alt boyutlarında genel olarak sıra ortalamalarının annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların duygu düzenleme becerilesinde daha yetkin oldukları görülmektedir. En az başarı annesi okuryazar olmayan/ilkokul mezunu çocukların olduğu söylenebilir.

Annelerin öğrenim düzeyinin çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisini inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Belirtilen çalışmalarda ele alınan yaş düzeyleri ve ölçme araçları farklılaşmaktadır. Bununla birlikte duygu düzenleme becerisi çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Anneler, doğan her çocuğun hayatını şekillendirmede önemli bir rol üstlenmektedir. Annelerin deneyimleri, algıları, edindiği kazanımlar ve daha birçok faktörün, onlara tamamen muhtaç dünyaya gelen çocuğu etkilemesi oldukça olağan görülmektedir. Bu nedenle annelerin desteklenmesine gereksinim vardır. Annelere çocuklarını duygusal- sosyal açıdan destek verecek programların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca gelecek araştırmalarda farklı öğrenim durumundaki annelerin duygu düzenleme becerileriyle, çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemi

Babaların eğitim düzeylerine göre sosyal uyum düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının anlaşılması ile ilgilidir. Bu problem kapsamında, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin alt boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde birinci (SYGUD) ve dördüncü alt boyutta (SÇPY), babası okur-yazar olmayan /ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan çocukların babası lise ve üniversite mezunu/lisansüstü mezunu olan çocuklardan akranlarına gösterdikleri tepkilerden sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ve sosyal çevreye pozitif yaklaşımda daha başarısız oldukları bulunmuştur.

İkinci (SDUTV) ve üçüncü (AE) alt boyutta, babası okur-yazar değil ilkokul mezunu olan çocukların ortaokul, lise ve üniversite mezunu/ lisansüstü olan çocuklardan sosyal duruma uygun tepki vermede ve akranlarla etkileşimde daha az başarı gösterdikleri bulunmuştur.

Alan yazında, M.Şen (2009) çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, çocukların depresif duygulanım davranışları baba eğitim düzeyine, göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Gülay (2008) ise akran ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, baba eğitim düzeyi yüksek olan çocukların olmayanlara göre akranları tarafından daha çok tercih edildiği bulunmuştur. Fakat baba eğitim seviyesine göre çocukların asosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları, saldırganlıkları, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları, dışlanma düzeyleri ve aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Alan yazında benzer çalışmalar gözden geçirildiğinde babaların öğrenim durumlarına göre çocukların akranlarına gösterdikleri davranış tepkilerinin farklılık

gösterdiği görülmektedir. Karaca ve ark. (2011) ise çocukların sosyal davranışlarını incelediği araştırmada, çocukların baba öğrenim düzeyi ile fiziksel, ilişkisel ve olumlu sosyal davranış boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Karakuş (2008) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelediği çalışmasında, çocukların baba öğrenim durumları ile fiziksel, ilişkisel ve olumlu sosyal davranış boyutları arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Ogelman Gülay (2011a) araştırmasında ise çocukların sosyal konumları baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. B.Şen (2017) çalışmasında, çocukların duygusal zekâ becerileri babanın eğitim durumu göre farklılık göstermektedir.

Pekdoğan (2011) çalışmasında, baba öğrenim seviyesi yükseldikçe çocukların sosyal becerilerinin arttığı bulunmuştur. Uluyurt (2012) çocukların akran ilişkilerini incelediği çalışmada ise, baba öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları artış gösterdiği, baba öğrenim seviyesi azaldıkça akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik puanı artış göstermektedir.

Alan yazındaki bulgular ışığında, baba öğrenim durumuna göre çocukların sosyal uyum ilişkilerinin değiştiği düşünülmektedir. Ayrıca belirtilen çalışmaların çocukların akranlarına gösterdikleri çeşitli davranış tepkileriyle ilişkilendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların akranlarıyla ilişkilerinde sosyal uyum artmaktadır. Bu da öğrenim düzeyi arttıkça ailenin yaşam şartlarının iyileştiği, çocukların akranlarına gösterdiği davranışlara yansıdığı ve baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların eğitimine verilen önemin artması ile açıklanabilir.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda baba öğrenim durumuna göre çocukların sosyal uyumuna yönelik daha detaylı araştırmalara gereksinim olduğu

düşünülmektedir. Ayrıca babalara sosyal davranışlar ile ilgili çeşitli seminerlerin düzenlenmesi, eğitim önemini ifade eden çalışmaların çoğalmasına ihtiyaç olduğu sanılmaktadır.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi

Babaların öğrenim durumlarına göre çocuğun duygu düzenleme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması ile ilgilidir. Bu problem kapsamında Duygu Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin birinci alt boyunda (Olumsuzluk), babası ortaokul mezunu olan çocukların babası okur-yazar olmayan veya babası ilkökul mezunu olan, lise ve üniversite mezunu /lisansüstü mezunu olan çocuklardan olumsuzluk alt boyutunda daha başarısız olduğu bulunmuştur. Babası üniversite mezunu /lisansüstü mezunu çocukların en düşük sıra puanı alması duygu düzenleme becerisinde diğerlerinden daha iyi olduklarını göstermektedir.

İkinci alt boyutta (Duygu Düzenleme) ise babası lise ve üniversite mezunu/lisansüstü mezunu olan çocukların, babası okur-yazar olmayan veya ilkökul mezunu ve ortaokul mezunu olan çocuklardan duygularını daha iyi düzenlediği bulunmuştur. Bu çalışmanın iki alt boyutunda da babası üniversite /lisansüstü mezunu olan çocukların duygu düzenleme becerisinde daha yetkin olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın her iki alt boyutunda babanın öğrenim durumu arttıkça çocukların duygu düzende daha başarılı olduğu bulunması, babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarıyla daha bilinçli ilişkiler kurduğu, çocukların sosyal öğrenmeyle babalarının olumlu duygu düzenleme davranışlarını örnek almasıyla açıklanabilir

Alan yazın gözden geçirildiğinde elde edilen bu bulgular, Yükçü ve Demircioğlu (2017) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada, baba eğitim düzeyine göre

çocukların duygu düzenleme becerisinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanması ile desteklenmektedir.

Kuyucu (2012) ise çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin duygu anlama beceri düzeyi, babaların öğrenim düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Yukarıdaki örnekten görüleceği gibi babaların öğrenim durumlarına göre çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarının baba eğitim durumlarının duygu düzenleme becerisinde ne tür özellikler taşıdığına yönelik daha kapsamlı araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Ayrıca baba-çocuk ilişkisinde hangi dinamiklerin çocuğun duygu düzenleme becerisine katkıda bulunduğunun anlaşılabilmesi için nitel çalışmalarla desteklenebilir.

Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemi

Annelerin mesleğine göre çocuğun sosyal uyum düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının anlaşılması ile ilgilidir. Bu problem kapsamında, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin alt boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Birinci (SYGUD) ve İkinci alt boyutta (SDUTV) annesi serbest meslekte çalışan çocukların, annesi çalışmayan, memur olan ve özel sektörde çalışan çocukların sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ve sosyal duruma uygun tepki vermede daha başarılı olduğu bulunmuştur. Üçüncü (AE) ve dördüncü boyutta ise (SCPY), annesi memur olan çocukların, annesi çalışmayan, özel sektörde ve serbest meslekte çalışan çocuklardan akranlarla etkileşim ve sosyal yaşama pozitif yaklaşımda daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucu annenin öğrenim düzeyi faktörü ile çocukların sosyal uyumları arasında anlamlı bulguya ulaşmamasına karşın; anne mesleğinin çocuğun sosyal uyumuna etkisinin olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Ogelman Gülay 'ın (2011a) çalışmasında, çocukların sosyal konumları annenin çalışma durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Seven (2007) ise sosyal davranış problemleri annenin çalışma durumu göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Uluyurt (2012)'un araştırmasında annesi çalışan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış geliştirme puanları çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, annesi serbest meslekte çalışan çocukların, annesi çalışmayan, memur olan ve özel sektörde çalışan çocukların sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ve sosyal duruma uygun tepki vermede daha başarılı olması, serbest meslekte çalışan annelerin kendi alanlarında kişisel çalışmaya fırsat bulmaları ile ilişkilendirilebilir.

Annesi memur olan çocukların, annesi çalışmayan, özel sektörde ve serbest meslekte çalışan çocuklardan akranlarla etkileşim ve sosyal yaşama pozitif yaklaşımda daha başarılı olması, annelerin düzenli mesai saatlerinde çalışmaları, hafta sonları evde olmaları ve çocuklarıyla kaliteli zaman geçirecek zamanı bulabilmeleri ayrıca sürekli gelirleri olmaları çocukların sosyal uyum davranışını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Annelerin mesleki durumu ve daha birçok faktörün çocuğuyla etkileşim süresini, iletişimin kalitesi etkilediği düşünülmektedir. Yukarıda ki örneklerde görüldüğü gibi annelerin mesleği ile ilgili çeşitli değişken ve ölçeklerle çalışılmıştır. Fakat çalışmalar oldukça sınırlı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda anne mesleğinin çocukların sosyal uyum davranışlarına etkisi

ile ilişkili araştırmalara gereksinim vardır. Ayrıca erken dönem çocukların anne mesleği ile çocukların sosyal ilişkilerde ki uyumunu farklı yaş grubu çocuklarla da araştırılmasına ihtiyaç olduğu düşünölmektedir.

Araştırmanın Onuncu Alt Problemi

Annelerin mesleğine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması ile ilgilidir. Bu problem kapsamında, Duygu Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Birinci alt boyutu (Olumsuzluk) incelendiğinde, annesi çalışmayan çocukların annesi memur, özel sektör ve serbest meslekte çalışan çocuklardan olumsuz duygu düzenlemede daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

İkinci alt boyutta (Duygu Düzenleme) ise, annesi serbest meslekte çalışan çocukların anneleri, çalışmayan, memur olan ve özel sektörde çalışan çocuklardan duygu düzenlemede daha iyi oldukları bulunmuştur. Bunun sebebinin, özel sektörde çalışan annelerin diğer çalışan annelere göre daha avantajlı olduğu, kendi alanında, koşullara göre değişik işler yapabilmesi ve zaman açısından işlerini kendi önceliklerine göre düzenleyip çocukları ve çalışma durumu arasında dengeli bir ilişki kurmaları ile ilişki olabileceği düşünölmektedir. Ayrıca annesi çalışmayan çocukların her iki ölçekte de duygu düzenleme becerisini kullanmada diğerlerine göre daha başarısız olduğunu bulunmuştur.

Alan yazın gözden geçirildiğinde elde edilen bu bulgular, Akbaba (2017) çocukların mizaç, duygu düzenleme ve anne davranışları arasındaki etkileşimi incelediği araştırmada, duygu düzenleme alt boyutları için annenin çalışıyor ya da alışmıyor oluşu arasında bir ilişki bulunmaması ve Yükçü (2017)'nün, bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin

incelediği araştırmada, çocukların sosyal problem çözme becerileri annelerin çalışma durumuna göre farklılık göstermemesi ile desteklenmektedir.

Yukarıdaki örnek çalışmada görüldüğü gibi anne mesleği ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmuştur. Örnek çalışmalarda duygu düzenlemesiyle ele alanın değişkenler annelerle ilişkilendirilmiştir. Gelecek araştırmalarda anne mesleği ile duygu düzenleme becerisinin diğer bireylerle olan ilişkileri ile birlikte ele alınacağı çalışmalara gereksinim olduğu düşünölmektedir. Ayrıca farklı kültürlerde yapılan çalışmalarda Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta yapılan çalışmaların karşılaştırılmasına gereksinim olduğu düşünölmektedir.

Araştırmanın On Birinci Alt Problemi

Babaların mesleğine göre çocuğun sosyal uyum düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının anlaşılması ile ilgilidir. Bu problem kapsamında, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma birinci alt boyutunun anlamlı farklılık gösterdiği diğer alt boyutların anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma alt boyutunda babası memur olan çocukların, babası özel sektör ve serbest meslekte çalışan çocuklardan sosyal yaşamın gereklere uygun davranmada daha başarılı oldukları bulunmuştur.

İkinci alt boyutta (SDUTV) ise, babası memur olan, özel sektörde ve serbest meslekte çalışan çocukların sosyal duruma uygun tepki vermede yakın puanlar aldıkları fakat babası memur olan çocukların sıra ortalamalarının en yüksek olduğu bulunmuştur. Üçüncü (AE) ve dördüncü alt boyutta (SÇPY), babası memur olan çocukların, babası özel sektör ve serbest meslekte çalışan çocuklardan akranlarla etkileşimde ve sosyal çevreye pozitif yaklaşımda daha iyi oldukları görölmüştür.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının babası memur olan çocukların sosyal uyum davranışlarında diğerlerine göre daha başarılı olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun, memur olan babaların, çalışma saatlerinin çocuklarla zaman geçirmeye elverişli olmasına, toplumca kabul gören bir statüko olmasına, sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklandığı sanılmaktadır.

Elde edilen bu bulgular alan yazın incelendiğinde, Uluyurt (2012)'un çocukların akran ilişkilerini incelediği araştırmada, babasının mesleği memur olan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı, babasının mesleği işçi olanlardan yüksek bulunmuştur. Babası memur olan çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akran şiddetine maruz kalma puanları serbest meslek olanlardan düşük olduğu ile desteklenmiştir.

Araştırmanın On İkinci Alt Problemi

Babaların mesleğine göre çocuğun duygu düzenleme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığının anlaşılması ile ilgilidir. Bu problem kapsamında, Duygu Düzenleme Ölçeği'nin birinci alt boyutu (Olumsuzluk) incelendiğinde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Babası memur olan çocukların, babası özel sektör ve serbest meslekte çalışan çocuklardan duygu düzenleme becerisi açısından daha yetkin olduğu bulunmuştur. İkinci alt boyutta (Duygu Düzenleme) ise, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu boyutta, babası memur olan çocukların, özel sektörde ve serbest meslekte çalışan çocukların duygu düzenlemede birbirine yakın puanlar aldıkları görülmektedir. Fakat en yüksek duygu düzenleme beceresine sahip olanlar babası memur olan çocuklar olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmada, babası memur olan çocukların her iki boyutta karşılıklı ilişki halinde olduğu bulunmuştur. Yani babası memur olan çocukların Olumsuzluk boyutunda en düşük sıra puanı alırken Duygu Düzenleme boyutunda en yüksek puanı

aldığı görülmektedir. Bu bulgunun, Kuzey Kıbrıs'ta devlet memurlarının çalışma saatlerinin diğer meslekte çalışan babalara göre daha az oluşu, kısaca çocukla geçirilen saatin artması, sosyo-ekonomik olarak gelirin düzenli oluşu ve çocuklara sağlanan imkanların diğerlerine göre süreğenlik göstermesi, memurluğun saygın bir meslek oluşu ve sosyal kabulü etkilediği ve tüm bu faktörlerin bir araya gelmesiyle babası memur olan çocukların babası diğer mesleklerde çalışan çocuklardan duygu düzenleme de daha pozitif bir ilerleme gösterdiği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde elde edilen bulgular farklılık göstermektedir. Yükçü'nün (2017) bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelediği araştırmada, çocukların sosyal problem çözme becerileri babaların çalışma durumuna göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Alan yazında, yukarıdaki örnek araştırmada görüldüğü gibi babaların mesleğine göre çocukların duygu düzenleme becerileri ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu iki ilişkinin incelenmesinin gerekliliği olduğu, babaların mesleki yeterliliğinin, hatta sosyo-ekonomik durumunun çocuğun duygu durumu ve diğer bireylerle olan ilişkilerine yansıdığı, babanın kendi sosyal-duygusal yeterliliğinin çocuğun duygusal- sosyal yeterliliğini etkilediğini, Türk aile yapısının erkeğe yüklediği rol ve baba profilinin tutumu çocuğun tüm gelişimsel sürecine etki ettiği ve bunlardan birinin duygu düzenlemesi becerisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemi

Duygu Düzenleme Ölçeği ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının sıra farkları korelasyon katsayısı sonuçlarıyla ilişkilidir. Değişkenler

arası ilişkilere bakıldığında, Duygu Düzenleme Ölçeği-Olumsuzluk alt boyutu ile DDÖ-Duygu Düzenleme alt boyutu arasında, MASDU-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutları arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, negatif yönde ve orta güçte bir ilişki tespit edilmiştir.

Duygu Düzenleme Ölçeği'nin-Duygu Düzenleme alt boyutu ile Duygu Düzenleme-Olumsuzluk alt boyutu arasında, Duygu Düzenleme Ölçeği-Duygu Düzenleme alt boyutu ile MASDU-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutu arasında, negatif yönde ve orta güçte bir ilişki tespit edilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeği-Duygu Düzenleme alt boyutu ile MASDU Akranlarla Etkileşim alt boyutu arasında, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu arasında, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki tespit edilmiştir.

MASDU-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma ile DDÖ-Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme alt boyutu arasında, negatif yönde ve orta güçte bir ilişki tespit edilmiştir. Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği- Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma ile MASDU- Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu arasında, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki olduğu görülmektedir.

MASDU- Sosyal Yaşama Uygun Tepki Verme ile DDÖ-Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, negatif yönde ve orta güçte bir ilişki tespit edildiği görülmektedir. Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği- Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ile DDÖ-Duygu Düzenleme, MASDU-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Akranlarla Etkileşim, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki olduğu görülmektedir.

MASDU-Akranlarla Etkileşim ile DDÖ-Olumsuzluk alt boyutu arasında negatif yönde ve orta güçte bir ilişki bulunurken DDÖ Duygu Düzenleme, MASDU-Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki bulunmuştur.

MASDU- Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ile DDÖ-Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı, negatif yönde ve orta güçte bir ilişki bulunurken, DDÖ-Duygu Düzenleme, MASDU- Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ve Akranlarla Etkileşim alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta güçte bir ilişki bulunmuştur.

Analiz sonuçlarına göre, araştırmada ele alınan temel değişkenler birbirleriyle beklenen yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Duygu Düzenleme Ölçeği'nin olumsuzluk alt boyutu ile Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği alt boyutları arasında negatif ilişki içinde olduğu, Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Duygu Düzenleme alt boyutu ile Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği alt boyutları arasında ise bazıları ile pozitif bazıları ile negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Temel değişkenler arasındaki bu tutarlılık çocukların duygusal öz düzenleme becerisi ile sosyal uyum arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça sosyal uyumlarının artmakta olduğu görülmektedir.

Alan yazın gözden geçirildiğinde, Ertan'ın (2013) yaptığı incelemede, duygusal düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişki doğrudan ve dolaylı olarak araştırılmıştır. Bulgular, çocukların duygusal düzenleme düzeyi ile probleme yaklaşarak baş etme stratejisini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzey güçlükte bir ilişki vardır. Buna göre; duygusal düzenleme düzeyi yüksek olan çocukların probleme yaklaşarak baş etme stratejisini kullanma düzeyleri

daha yüksektir. Kandır ve Orçan (2011) ise beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, çocukların erken öğrenme beceri puanları ile sosyal uyum ve beceri puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015) okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; problem davranışlar ile sosyal beceriler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Karayılmaz (2008) ise ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre; duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özkan (2015) çalışmasında, çocukların sosyal problem çözme becerileri ile yüksek benlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu bulgusu ve Özmen'in (2013) çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelediği çalışmasında, Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt test ve toplam testinden aldıkları puanlar ile Wally Sosyal Problem Testi'nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu ve B. Şen'in (2017) çocukların "Duygusal Zekâ Ölçeği"nin toplamından aldıkları puanlar ile "Akran İlişkileri Ölçeği"nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin belirlenmesi ile bu çalışmanın bulgusu tutarlılık göstermektedir.

Ancak yine alan yazında farklı bulgulara ulaşılmıştır. Koçyiğit ve ark. (2015), çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalaması ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin "Duygu Düzenleme" alt boyutu puan ortalaması ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Ancak

Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalaması ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin "Değişkenlik-Olumsuzluk" alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Şen ve Özbey'in (2017) çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, çocukların "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nin" Yüzler testinden aldıkları puan ile "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" Olumlu Sosyal alt boyutundan aldıkları puanlar arasında düşük pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, çocukların duygu düzenleme becerisindeki yetkinliğinin sosyal-duygusal uyum davranışlarına neden olacağı söylenebilir. Çocukların kendi duygularının farkında olmaları, duyguları tanımaları ve diğer bireylerin duygu durumuna göre davranışlarını düzenleyip etkili iletişim kuracakları stratejiler geliştirmeleri, okul öncesi dönem çocuğu için oldukça önemlidir. Erken dönemde gelişen bu becerinin ileriye yönelik sosyal uyumları üzerinde de etkisinin görülebileceği düşünülmektedir.

Bu nedenle, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde olumlu yönelim göstermesi için hem ailenin hemde okul öncesi eğitim kurumlarının, duygu düzenlemeye yönelik sınıf ortamı ve çeşitli etkinlik çalışmaları ile çocukların desteklenmesi gerekli görülmektedir.

Bölüm 6

ÖNERİLER

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde okul öncesi dönemde duygusal öz düzenlemeye yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. İstenen düzeye gelebilmesi için araştırmacılar tarafından duygusal öz düzenleme kavramı, farklı değişkenlerle bir arada ele alınıp incelenebilir.

- Okulöncesi dönem çocukları için öz-düzenleme becerilerini destekleyecek eğitim programları düzenlenip uygulanarak bu tür uygulamaların çocukların sosyal uyumu üzerindeki etkisi araştırılabilir.

- Öğretmenlerin sınıf içinde çocuklarla etkileşimlerinde uygulayabilecekleri duygusal öz düzenlemeye yönelik eğitim programları geliştirilebilir. Bu programlar; çocukların yeni stratejiler üretmesine olanak sağlayan destekleyici sınıf ortamları ve çocuğun bireysel öğrenme süreçlerini kendisinin düzenlemesiyle uygulanabilir. Ayrıca duygusal öz düzenleme ile ilgili bu programın çocukların sosyal-duygusal gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı da ön görülmektedir.

- Anne ve babalara yönelik olarak kendilerinin ve çocuklarının olumlu duygu düzenleme becerisi kazanmaları ve geliştirmelerine yönelik destek programları, seminerler düzenlenebilir ve medya yoluyla farkındalıkları desteklenebilir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında duygusal öz düzenleme ve sosyal uyumun önemi ile ilişkili velileri bilgilendirme seminerleri düzenlenerek, olumsuz düzenleme ve sosyal açıdan uyum davranışı gösteremeyen çocuklar ile ilgili veli görüşmeleri

gerçekleştirerek, ebeveynler sorunlu durumlar konusunda çözümler hakkında bilgilendirip desteklenebilir.

●Okul öncesi eğitim programları çocukların duygusal öz düzenleme becerileri ve sosyal uyumlarını geliştirmeye yönelik etkinliklerle zenginleştirilmelidir. Bu etkinlikler, günlük eğitim akışının planlanmasında çocukların aktif söz hakkına sahip olduğu, çocukların kendi öğrenme süreçlerini planlamasına, süreçleri yönetmesine ve karşılaştığı problem durumlar karşısında kullandığı stratejilerin olumlu yönde ilerleyebilmesine yönelik farkındalık ve fırsat etkinliklerini içeren, öğretmenler tarafından gerekli duygusal farkındalık ve duygusal tepkiselliği içeren süreçler olarak ifade edilebilir.

Bundan Sonra Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler;

●Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin sosyal uyuma etkisini inceleyen daha farklı ve çeşitli örneklem gruplarıyla (özel okullarda, farklı yaş okul öncesi dönem çocukları vb.) tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir

●Gelecekte yapılacak araştırmalarda çocukların duygusal öz düzenleme becerileri ile sosyal uyumlarının gelişimini boylamsal olarak izlenmesinin etkide bulunan değişkenlerin daha çok yönlü anlaşılmasına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

●Çalışmada nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda, nitel ve nicel araştırma teknikleri birlikte kullanılarak veriler toplanıp duygusal öz düzenleme ile sosyal uyumun gelişimde etkili olan süreçlerle ilgili bilgi zenginleştirilebilir.

● Çocuğun sosyalleşmesiyle birlikte diğer bireylerin de davranışları çocukları etkilemektedir. Gelecek çalışmalarda çocukların duygusal öz düzenleme becersini etkileyen diğer bireylerin (akran, öğretmen, kardeşler vb.) çocuğun duygularını

nasıl etkilediği, bu etkilerin yönünü belirlemeye yönelik araştırmalara daha kapsamlı biçimde yer verilebilir.

- Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta özellikle okul öncesi dönemde duygusal öz düzenleme becerisini inceleyen yeterli sayıda ölçek bulunmadığından farklı yaş gruplarına uygun ölçekler geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, G. (2017). *Beş ve Altı Yaş Çocuklarının Duygu Düzenlemesinde Çocuk Mizacıyla Anne Davranışları Arasındaki Etkileşimin İncelenmesi*, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (9 Ekim 2017)
- Akbaş, B. (2016). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60 Ay ve Üzeri Çocukların Sosyal Uyum Becerileri İle Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Akduman, G. (2012). Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 23 (1), 121-137
- Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Aratırmalar Dergisi*. 8(37), 673-683
- Aktürk, Ş. K. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (19 Şubat 2017)
- Altıntaş, T. T. ve Bıçakçı, Y. M. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Prososyal Davranışlar. *International Journal of Social Science*. 57(1), 245-261, doi: 10.9761/JASSS6999

- Arı, M. ve Yaban, H. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Davranışları: Mizaç ve Duygu Düzenlemenin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(1) 125-141. doi:10.16986/HUJE.2015014655
- Aslan, M. Ö. (2013). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışının İncelenmesi*. (Doktora Tezi).
- Atay, M. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 2*, (2. Baskı). Ankara. Kök yayıncılık. (İlk Baskı 2011).
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (4-6 Yaş). *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 87-101
- Aydın, S. ve Demir, T. (2014). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*, (1. Baskı). Ankara. (Pegem Akademi).
- Bakıoğlu, A. (Ed). (2014). *Eğitim psikolojisi*. (1. Baskı): Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Bal, Ö. Z. ve Temel, F. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4- 6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1), 156-169

- Batum, P. and Yağmurlu, B. (2007). What Counts In Externalizing Behaviors? The Contributions Of Emotion and Behavior Regulation. *Current Psychology*. 25, 272–294. doi:10.1007/BF02915236
- Bayhan, S. P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar: Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. Erdoğan, I. N. (Çev.). Ankara: İmge. (Yedinci Baskıdan Çeviridir).
- Bilim, G. (2012). *Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları: Duygu Düzenleme, Kişilerarası Tarz ve Genel Psikolojik Sağlık Açısından Bir İnceleme*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Bursa, Y. G. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*, 23. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. (İlk Baskı 2002).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. (İlk Baskı 2008).

- Colwell, M. and Lindsey, E. (2003). Teacher Child Interactions and Preschool Children's Perceptions of Self and Peers. *Early Child Development and Care*. 173, 249-258. doi:10.1080/0300443030303096.
- Çakar, U. Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi Ve Duygusal Zeka. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6(3), 23-48
- Çelik, H. ve Kocabıyık, O. O. (2014).Genç Yetişkinlerin Saldırganlık İfade Biçimlerinin Cinsiyet ve Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzları Bağlamında İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1), 139-155
- Çorapçı, F., Aksan, A., Yalçın, D. A. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 17(2), 63-74
- Daşcı, E. (2015). *Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Ebeveyn Kontrolü İle Akran İlişkileri ve Akran Baskısı Arasındaki İlişkideki Aracılık Rolünün İncelenmesi*, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (15 Şubat 2017)
- Dinç, B. (2002). *Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri*, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (15 Şubat 2017)

- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39, 160-172
- Durualp, E., Kaytez, N. ve Kadan, G. (2016). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Duygusal Düzenleme Becerileriyle Annelerinin Empatik Eğilim ve Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi).
- Duy, B. ve Yıldız, A. M. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*. 5(41), 23-35
- Ensar, F. ve Keskin, U. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumları Üzerine Bir İnceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 10(2), 459-477
- Ergin, H. (2004). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeklerinin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 181-199
- Ertan, N. (2013). *Okul Öncesi Çağdaki Çocukların "Duygusal Düzenleme" ve "Baş Etme Stratejileri" Arasındaki İlişkinin, "Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme" Aracılığıyla İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Evirgen, N. (2010). *Aile İçi Örüntülerin Çocukların Algıları Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).

Gander, M. ve Gardiner, H. (2015). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (8. Baskı). Dönmez, A. ve Çelen, N. (Çev). Onur, B. (Ed). Ankara. İmge Kitabevi. (İlk Baskı 1993).

Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin Duygusal Erişilebilirliği ve Genel Psikolojik Sağlık: Duygu Düzenleme, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Sosyal Desteğin Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi).

Güdük, H. A. (2008). *Farklı Eğitim Programlarına Devam Eden Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Davranışları İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).

Gülay, H. (2008). *5-6 Yas Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve İncelenmesi*, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (15 Şubat 2017)

Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(22), 82-93

Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. (1. Baskı) Ankara. Pegem Akademi

Gülay, H. (2011b). 5-6 Yas Grubu Çocuklarda Okula Uyum ve Akran İlişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(36) 1-10

- Güler, S. (2015). *Sosyal Oyunun 48–69 Aylık Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarına Etkisinin İncelenmesi*, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (19 Şubat 2017)
- Gündüz, A. (2015). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-60 Ay Arası Çocukların Öğretmen-Çocuk İlişkileri İle Akademik Benlik Saygıları ve Okula Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Doktora Tezi).
- Hay, D. F., Payne, A., and Chadwick, A. (2004). Peer Relations in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
- Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta İlişkiler Ana Baba Kardeş ve Arkadaşlar*. (1. Baskı). Ankara. İmge Kitapevi.
- Işık, E. A ve Turan, F. (2015). *Normal Gelişim Gösteren ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Düzenleme*. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal. H.Ü. Kültür Merkezi, Ankara.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008a). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum*. 10(4), 33-38

- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008b). Sosyal Duygusal Değerlendirme Aracının (ITSEA) Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerde Uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(1), 41-61
- Kandır, A. Ve Orçan, M. (2011). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum ve Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 10(1), 40-50
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamuk Kale Üniversitesi Dergisi*. 19, 19-27.
- Karaca, H. N., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*. 4(2), 65- 76
- Karacaoğlan, B. (2015). *Bilgece Farkındalık, Duygu Düzenleme Becerisi ve İş Tatmini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Karakuş, A. (2008). *Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Kauffman, M. J. ve Landrum, J. T. (2015). *Duygusal ve Davranışsal Bozukluğu Olan Çocukların ve Gençlerin Özellikleri*. (10. Basımdan Çeviri). Kaner, S. (Çev). Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Karayılmaz, D. (2008). *Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zeka Ve Sosyaluyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).

Kayılı, G. (2015). *Sosyal Beceri Eğitimi Programı İle Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi).

Kernan, M. ve Singer, K. (2013). *Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımında Akran İlişkileri*. (1. Baskı). Tüfekçi, A. ve Deniz, Ü. (Çev). Ankara. Nobel.

Kısa, D. (2009). *Okulöncesi Öğretmenlerin Altı Yaş Çocuklarının Sorumluluk Eğitiminde Başvurdıkları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi).

Kirazlı, Ç. M. (2014). *9–11 Yaş Grubu Koklear İmplantlı Çocukların Genel Zeka, Duyusal Zeka, Zihin Kuramı, Duygu Tanıma, Yüz İfadesi Tanıma ve Uyum Becerilerinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi).

Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(23) 209-218

Kuyucu, K. (2012). *Duyguları Anlama Becerileri Farklı Düzeydeki Çocukların (60-72 Ay) Akranlarına Karşı Gösterdikleri Duyusal ve Davranışsal Tepkilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).

Kuyucu, T. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Akranlarına Karşı Gösterdikleri Duyusal ve davranışsal Tepkilerinin Duyguları Anlama

Becerileri Açısından İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 36, 91-100

Kuzucu, Y. (2008). Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(29), 51-64

McLaughlin, Hatzenbuehler ve Hilt (2009). Emotion Dysregulation As A Mechanism Linking Peer Victimization To Internalizing Symptoms In Adolescents. *J Consult Clin Psychol*. 77(5), 894-904. doi:10.1037/a0015760

Ogelman Gülay, H. (2011a). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Konumlarının Aile Değişkenlerine Bağlı Olarak İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi. SBE Dergisi*. 2(2), 213-230

Ogelman Gülay, H. Ecirli, H. (2015). Beş-Altı Yaş Çocukları İçin Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*. 4(13), 85-100. doi:10.17368/UHBAB.2015139478

Ogelman Gülay, H. ve Sarıkaya, E. T. (2016). Beş Yaş Çocuklarının Akran Şiddetine Maruz Kalma ve Akran Şiddetini Uygulama Düzeylerinin İzlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37, 187-203

Ogelman Gülay, H., Ünüvar, P., Körükçü, Ö., Çalışandemir, F., Kıldan, A., Katrancı, M., Elibol, F... ve Çivik, S. (2014). *Okul Öncesine Giriş*. Serdal Seven (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Onat, O. ve Otrar, M. (2010). Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 31, 123-143

Özcan, A. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları Prososyal Davranışları İle Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (4 Eylül 2017))

Özcan, A. (2016). Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışlar İle İlgili Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri İle Makalelerin İncelenmesi. *International Journal of Social Science*. 51(3), 489-504. doi:10.9761/JASSS3673

Özdemir, D. A. (2012). *Bazı Değişkenler Açısından Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Becerilerinin ve Ailelerinin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi).

Özkan, K. H. (2015). *Annelerin Duygu Sosyalleştirme Davranışları İle Çocukların Benlik Algısı ve Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*, (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (4 Eylül 2017))

- Özmen, D. (2013). *5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Öztürk, A. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yeterlik ve Ebeveyn-Çocuk Sistemi*. (Doktora Tezi).
- Pekdoğan, S. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Sahip Olduğu Sosyal Becerileri Etkileyen Bazı Değişkenlerle Olan İlişkilerini İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Sakız, G. (2014). *Öz Düzenleme Öğrenmeden Öğretime Öz Düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler*. (1. Baskı). Ankara, Nobel Akademi
- Sala, M. N., Pons, F., and Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453.
- Salı, G. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Akran İlişkilerinin ve Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (43), 195-216
- Saltalı, D. N. (2010). *Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi).
- Sarıtaş, D. ve Gençöz, T. (2011). Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüklerinin, Annelerinin Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Çocuk Yetiştirme Davranışları İle İlişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 18 (2), 117-126

- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (23. Baskı). Ankara: Yargı. (İlk Baskı 2004).
- Seven, S. (2007). Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisini incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*. 51, 477-499
- Sille, A. (2016). *Annenin Duygusal Sosyalizasyonu İle 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Slavin, E. R. (2017). *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama*. (10. Baskı). Yüksel, G. (Ed). (İlk Baskı 2013).
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme: Uygulayıcının Rehberi*. Artıran, M. (Çev.) Şahin, M. (Ed.). Ankara. Nobel Akademik
- Şahin, C. (2001). Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlilik. *G.Ü Kırşehir Eğitim Fakültesi*. 2(1), 9-19
- Şen, B. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Şen, B. ve Özbey, S. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Education Sciences (NWSAES)*, 12(1), 40-57, doi:10.12739/NWSA.2017.12.1.1C0668.

- Şen, M. (2009). *3-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi).
- Tanrıbuyurdu, F. E. ve Yıldız, G. T. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlaması. *Eğitim ve Bilim*. 39 (176), 317-328
- Topaloğlu. Ö. A. (2013). *Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi*. (Doktora Tezi)
- Trentacosta, C. J. and Shaw, D. S. (2009). Emotional Self-Regulation, Peer Rejection, and Antisocial Behavior: Developmental Associations from Early Childhood to Early Adolescence. *J Appl Dev Psychol*. 30(3), 356-365
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zeka. *Klinik Psikiyatri*. 1,12-20
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı Değişkenlere Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Akran İlişkileri*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, E. K. ve Yılmaz, E. (2015). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimleri İle Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İncelenmesi*. Sözel Bildiriler XXIII, Hacettepe Kültür Merkezi. Ankara
- Uslu, I. E. A. (2016). *Annelerin Çocukların Duygularına İlişkin İnançları ve Çocuğun Duygu Düzenleme Becerileri İle Annelerin Çocuklarıyla Duygu İçerikli Konuşmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).

- Üredi, L. ve Ulum, H. (2017). Çocuklarda Duygu Ayarlayabilme Yetisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Küreselleşen Dünyada Eğitim*. 30. Bölüm, 464-472, doi:10.14527/9786053188407.30
- Vural, E. D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Beceriler Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Becerileri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Yağmurlu, B. and Altan, Ö. (2010). Maternal Socialization and Child Temperament as Predictors of Emotion Regulation in Turkish Preschoolers. *Infant and Child Development*. 19, 275–296
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Yaralı, K. (2015). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempolarına Göre Benlik Algılarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Yavuzer, H. (2000). *Ana- Baba ve Çocuk*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2017). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. (40. Baskı). İstanbul. Remzi Kitapevi. (İlk Baskı 1987).
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi*. (Doktora Tezi).

Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*.17(2), 117-130

Yükçü, B. Ş. (2017). *Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).

Yükçü, B. Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44, 442-466

EKLER

Ek A. Gönüllü Olur Formu

GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Lütfen bu dokümanı okumak için zaman ayırınız

Değerli anne – babalar;

Sizleri Esra Gül Gündoğdu tarafından tez çalışması olarak yürütülecek olan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Duygusal Öz Düzenleme Becerileriyle Akran İlişkilerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya katılmaya davet ediyoruz. Anketi yanıtlamaya başlamadan önce araştırma hakkında detaylı bilgi edinmeniz önemlidir. Formda yer alan araştırmanın amacı, kapsamı ve içeriği ile ilgili bilgilendirmelerin tarafınızdan iyice okunup anlaşılması, süreci daha iyi anlamanıza yardımcı olacaktır. Formu imzalamadan önce, içerikte yer alan bilgilerle ilgili aklınıza takılan sorularla ilgili bizimle iletişime geçebilirsiniz. Aklınıza takılan sorularla ilgili her türlü bilgilendirmeler, ihtiyaç duyduğunuz takdirde tarafımızca yapılacaktır.

Bu araştırmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmama hakkına sahiptir. Sürdürülecek olan araştırma sonuçları sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sonuçları ile ilgili soru sorma ve bilgi edinme hakkına sahiptir. **Çocuk, okul ve anne-baba isimleri araştırma raporunda verilmeyecektir.**

Araştırmayı Yürüten

Esra Gül GÜNDOĞDU

Araştırma Görevlisi

gundogduesragul@gmail.com

isik.gursimsek@emu.edu.tr

Araştırma Danışmanı

Prof. Dr. Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK

Öğretim Üyesi

ARAŞTIRMANIN AMACI

Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, o dönemdeki sosyal ilişkileri, deneyimleri şekillendirmekle beraber, bireyin ileriki yıllardaki sosyal-duygusal uyumunu etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin gelişimiyle duygusal öz düzenleme gelişiminin birlikte ortaya konulması gerekmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar, okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılmasını, çocuklara sağlıklı sosyal duygusal ilişkiler geliştirecekleri ortamların oluşturulmasını, akranlarıyla sorun yaşayan çocuklara zamanında ve tam anlamıyla destek sağlamayı hatta sorunları başlamadan önlemeyi beraberinde getirecektir.

Akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kuran çocukların sosyal duygusal gelişimleri başta olmak üzere diğer gelişim alanlarında da olumlu ilerlemeler sağlanacaktır. Bu bilgiler doğrultusunda Türkiye'de ve dünya çapında yapılan araştırmalardan yola çıkarak, yapılacak olan bu araştırma ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yaşayan 5-6 yaş aralığındaki çocukların duygusal öz düzenleme becerilerinin akranlarına gösterdikleri davranışsal etkisi araştırılacaktır.

İZLENECEK OLAN YÖNTEM VE YAPILACAK İŞLEMLER

Yürütülecek olan araştırma KKTC'de Gazimağusa, Lefkoşa, Güzelyurt ve Girne bölgesinde bulunan ve anaokuluna devam eden 5-6 yaş aralığındaki çocuklara ve onların ebeveynlerine yönelik olacaktır. Araştırmanın yürütülmesi hususunda Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulundan ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığından gerekli uygulama izinleri alınmıştır.

Bu araştırmada, veri toplamak amacıyla “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” (MASDU) kullanılacaktır. Çalışmaya katılmayı kabul etmeniz durumun da bu ölçekler sınıf öğretmenlerince doldurulacaktır. Ayrıca, anne-babayı tanımaya yönelik demografik bilgi formu ekte verilecektir. Sizden ricamız bu çalışmaya katılmayı kabul etme durumunuzda arkadaki formu doldurarak tarafıma iletmenizdir.

ARAŞTIRMA SÜRECİ

Bu araştırmanın veri toplama süreci 5 hafta olarak belirlenmiştir.

KATILMASI BEKLENEN GÖNÜLLÜ SAYISI

Araştırmaya 350 anasınıflı öğrencisi ve onların öğretmenlerinin katılması beklenmektedir.

ARAŞTIRMAYA KATILAN ARAŞTIRMACILAR

Prof. Dr. Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK (Tez Danışmanı)

Arş. Gör. Esra Gül GÜNDOĞDU (Araştırmayı Yürüten)

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Duygusal Öz Düzenleme Becerileriyle Akran İlişkilerinin İncelenmesi

Yürütülen çalışma ile ilgili detaylı bilgi aldım. Daha detaylı bilgi gereksinimi duyduğumda araştırmacılarla iletişime geçebileceğim hakkında bilgilendirildim. Araştırmaya katılmamın gönüllülük ilkesi doğrultusunda gerçekleşeceğinin ve arzu ettiğim zaman araştırmadan çekilebileceğimi öğrendim. Bu koşullarda araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Velinin Adı-Soyadı:

Adresi :

Telefon :

İmza :

Tarih :

Araştırmacının Adı-Soyadı: Esra Gül Gündoğdu

Adres: Gazi Mağusa

E-mail: gundogduesragul@gmail.com

Tel :

İmza :

Ek B. Demokrafik Bilgi Formu

SAYIN VELİ,

Bu anket formu aracılığıyla sizden çocuğunuzun yetiştirilmesi konusunda bazı bilgiler alınması amaçlanmaktadır. Anket formunun birinci bölümünde çocuğunuza dair bilgiler bulunmaktadır, ikinci bölümünde ise ebeveyne dair kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen formda yer alan tüm soruları durumunuzu en iyi yansıtır biçimde ve eksiksiz işaretleyerek görüşlerinizi belirtiniz. Çalışmadan elde edilecek sonuçlar tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacağı için formun üzerine ad-soyad vb. her hangi bir bilgi yazmanız gerekmemektedir. Desteyiniz için teşekkür ederim.

Esra Gül Gündoğdu
DAÜ Okul Öncesi Eğitim Programı

Çocuğunuzun Okuduğu Okulun Adı :.....

Sınıfının Adı :.....

Çocuğun Doğum Tarihi :.....

Çocuğunuzun Cinsiyeti :

Kız Oğlan

Anaokulu'ndaki çocuğunuz kaçınıcı çocuğunuz?

1. Çocuk 2. Çocuk 3. Çocuk 4. Çocuk 5. Çocuk

KİŞİSEL BİLGİLER (Ebeveyn)

Annenin Eğitim Durumu:

- Okur-yazar değil
 İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
 Lisansüstü ve doktora

Babanın Eğitim Durumu:

- Okur-yazar değil
 İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
 Lisansüstü ve doktora

Annenin Mesleği:

- Çalışmıyor (ev hanımı)
 Memur
 Özel Sektör Çalışanı
 Serbest Meslek Çalışanı
 Emekli
 Diğer:.....

Babanın Mesleği:

- Çalışmıyor
 Memur
 Özel Sektör Çalışanı
 Serbest Meslek Çalışanı
 Emekli
 Diğer:.....

Ek C. Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği İzin Formu

06.01.2017

İlgili makama,

Doğu Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Esra Gül Gündoğdu'nun Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği'ni (MASDU- 5 yaş), Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek danışmanlığında, "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Duygusal Öz Düzenleme Becerileriyle Akran ilişkilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında araştırmanın amacı doğrultusunda kullanması uygundur. Saygılarımla.

Prof. Dr. Yıldız GÜVEN

Marmara Üniversitesi
Temel Eğitim Bölümü

E-posta: yguven@marmara.edu.tr

Ek D. Duygu Düzenleme  leği İzin Formu

Duygu Düzenleme  leği



Müge Ekerim <mekerim14@ku.edu.tr>

26.12.2016

Alıcı: bana, Bilge

Merhaba Gl Hanım,

Ekte Duygu Düzenleme  leği ile ölçeğin puanlama ve alt lek bilgilerini bulabilirsiniz. Ayrıca ekte ölçeğin kullanıldığı makaleleri de gönderiyorum.

Çalışmanızda  leği aşağıdaki gibi referans verebilirsiniz:

Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25, 272–294. doi: 10.1007/BF02915236

İyi alışmalar,

Müge Ekerim

4 Ek



esra gl gündoğdu <gundogduesragul@gmail.com>

27.12.2016

Alıcı: Müge

Yardımlarınız için çok teşekkür ederim Bilge Hocam, çalışmam da verdiğiniz gibi referans göstereceğim.

26 Aralık 2016 21:38 tarihinde Müge Ekerim <mekerim14@ku.edu.tr> yazdı:

Ek E. MEB İzin Formu



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/2017/İB -163

Lefkoşa, 19 Ocak 2017

Sayın Esra Gül GÜNDOĞDU,
Doğuş Akdeniz Üniversitesi,
Gazimagusa.

Müdürlüğümüze bağlı okullardaki öğrencilere uygulamak istediğiniz "MASDU Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ile Duygu Düzenleme Ölçeği" konulu çalışma Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Hakkı BAŞARI
Müdür Muavini
ve
Müdür (V)

/FB

Tel (90) (392) 228 3135- 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

Ek F. DAÜ Etik Kurul İzin Formu



**Doğu Akdeniz
Üniversitesi**
"Uluslararası Kariyer İçin"

**Eastern
Mediterranean
University**
"For Your International Career"

P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZEY KIBRIS /
Famagusta, North Cyprus,
via Mersin-10 TURKEY
Tel: (+90) 392 630 1995
Faks/Fax: (+90) 392 630 2919
bayek@emu.edu.tr

Etik Kurulu / Ethics Committee

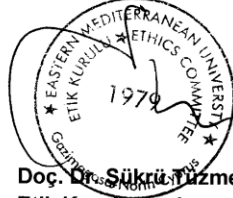
Sayı: ETK00-2017-0055

24.03.2017

Sayın Esra Gül Gündoğdu
İlköğretim Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **06.03.2017** tarih ve **2017/39-28** sayılı kararı **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Duygusal Öz Düzenleme Becerileriyle Akran İlişkilerinin İncelenmesi** adlı tez çalışmanızı, Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek'in danışmanlığında araştırmanız Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilginize rica ederim.



Doç. Dr. Sıkrü Tuzmen
Etik Kurulu Başkanı

ŞT/sky.

www.emu.edu.tr