

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ
İLE AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ**

ŞÜKRİYE KAYHAN AKTÜRK

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

**YRD. DOÇ. DR. HATİCE ERGİN
TEZ DANIŞMANI**

İSTANBUL-2015



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ
İLE AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ**

ŞÜKRİYE KAYHAN AKTÜRK

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

YRD. DOÇ. DR. HATİCE ERGİN


TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2015

2501100231 öğrenci numaralı Şükriye KAYHAN AKTÜRK tarafından hazırlanan bu çalışma 14/07/2015 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi


Yrd. Doç. Dr. Hatice ERGİN
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZTABAK
İstanbul Kültür Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Gelişimin oldukça hızlı olduğu erken çocukluk dönemi kişinin hayatında kalıcı etkiler bırakmaktadır. Çocuklar bu dönemde akran ilişkilerinin ilk deneyimlerini yaşamakta ve ileriki yaşamdaki sosyal ilişkilerin temellerini atmaktadırlar. Okul öncesi dönemin sosyal ve duygusal becerilerin ediniminde kritik bir rol oynadığına olan kuvvetli inancım nedeni ile bu dönemdeki çocukları örneklem grubu seçerek alana katkı sağlamaya çalıştım.

Lisansüstü eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerini bizlerle paylaşan, eğitim sistemine ve mesleğime dair farklı bir bakış açısı kazandıran ve nitelikli çalışmalar yapmamız hususunda bizi cesaretlendiren değerli Hocam Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a, konu seçiminden başlayan tüm bu süreç boyunca engin bilgi birikimiyle çalışmama samimi ve yapıcı bir şekilde yön veren, akademik anlamda önemli kazanımlar edinmemi sağlayan kıymetli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hatice ERGİN'e ve ders aldığım tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Derslere gelebilmem için kolaylık gösteren, okul müdürüm Hamza YILDIRIM'a ve veri toplamamda emeği olan tüm öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden bu yana her zaman ve her konuda desteğim olan eşsiz ve en kıymetli dostum Zehra TOKCAN'a, takıldığım noktalarda samimiyetle bilgisini paylaşan Şaziye SEÇKİN'e ve Hasan KARABAKKAL'a teşekkür ederim. New York Üniversitesi Kütüphanesi'nin kapılarını açarak çalışmamı zenginleştiren canım kardeşim Merve KAYHAN'a ve her daim yol göstericim olan biricik ablam Ayfer KAYHAN'a teşekkürlerimi sunarım. Evlatları olduğum için kendimi şanslı hissettiren, adeta tüm eğitim hayatım boyunca benimle birlikte okuyan, emeklerini asla ödeyemeyeceğim sevgili annem Şerife KAYHAN ve babam Atilla KAYHAN'a sonsuz şükranlarımı sunarım. Çalışmam süresince desteğiyle beni yüreklendiren, hayat yolunu paylaştığım sevgili eşim Şamil AKTÜRK'e ve son olarak henüz bir yaşında olan ve adeta bir tez yazdığımın farkında olup annesine müsadde eden, hayatımın en güzel rengi, tatlı-şirin oğlum Ömer'e çok teşekkür ederim.

Şükriye KAYHAN AKTÜRK

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, İstanbul ilinden farklı sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak seçilen 34 resmi okulda okul öncesi eğitim almakta olan 880 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Duygu Ayarlama Ölçeği ve Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları, her çocuk için çocukların sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, çocukların akran ilişkileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye ve bu değişkenlerin çocukların sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bulguların değerlendirilmesinde Duygu Ayarlama Ölçeği için 0.850 ve Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği için 0.782 güven aralığında; anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda duygu düzenleyememe ile akranlarına karşı saldırgan davranış gösterme, akranlara karşı çekingen davranış gösterme ve aşırı hareketlilik puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarına karşı asosyal davranış gösterme, akranlarınca dışlanma ve akranlarına karşı korkulu-kaygılı davranış gösterme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Duygu düzenleyememe ile akranlara karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte; çocukların akran ilişkileri ve duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, izlenen çizgi film türü, okula uyum güçlüğü gibi değişkenlere göre farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Duygu Düzenleme, Duygu Düzenleyememe, Akran İlişkileri, Erken Çocukluk Dönemi

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF EMOTION REGULATION SKILLS AND PEER RELATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN

The purpose of this study is to examine emotion regulation skills and peer relations of preschool children. This study was carried out with 880 preschool-aged children and their teachers from 34 different public schools with varying socio-economic status. A Personal Information Tool prepared by the researcher, Emotion Regulation Checklist and Ladd-Profilet Child Behaviour Scale were employed as data-gathering instruments. Data-gathering instruments were filled for each child by his/her teacher.

In accordance with the purpose of the research, the relationship between peer relations and emotion regulation skills was examined. Also, an overview of these variables was covered in order to determine whether these variables change according to socio-demographic characteristics of children. To evaluate the indications at the significance level of $p < 0.05$, comparing two aspects, the reliability coefficients for Emotion Regulation Checklist is 0.850 and for Ladd-Profilet the Child Behaviour Scale is 0.782.

Finally, the results of the study indicate that there is a positive significant relationship between emotion dysregulation scores and the scores of aggression, shyness and hyperactivity as far as peer relations are considered. A positive significant relationship between emotion dysregulation and the subscales of inhibited behaviour which are asocial behaviour, exclusion by peers and anxiety-fear behaviour was identified. A negative significant correlation was found between emotion dysregulation and prosocial behaviour scores of the children. In addition, it is also seen that emotion regulation skills and peer relations could change according to the variables such as gender, type of cartoons watched by children and poor school adjustment.

Key Words: Emotion Regulation, Emotion Dysregulation, Peer Relations, Early Childhood Period.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	iii
Özet.....	iv
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Listesi.....	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Okul Öncesi Gelişim Özellikleri.....	8
2.1.1. Bilişsel Gelişim.....	9
2.1.2. Fiziksel Gelişim.....	11
2.1.3. Dil Gelişimi.....	12
2.1.4. Kişilik Gelişimi.....	13
2.1.5. Duygusal Gelişim.....	17
2.1.6. Sosyal Gelişim.....	20
2.2. Duygu Düzenlemeye İlişkin Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	22
2.2.1. Duygu Kavramı-Tanımı.....	22
2.2.2. Duyguların Önemi.....	23
2.2.3. Duygu Kuramları.....	24
2.2.4. Duyguların Sınıflandırılması.....	27
2.2.5. Duyguları Etkileyen Faktörler.....	29
2.2.6. Duygu Düzenleme.....	30
2.2.7. Çocukluk Döneminde Duyguların Gelişimi.....	32
2.2.7.1. Duyguları Anlamanın Gelişimi.....	32
2.2.7.2. Duyguları İfade Etmenin Gelişimi.....	34
2.2.7.3. Duyguları Düzenlemenin Gelişimi.....	36

2.3. Akran İlişkilerine İlişkin Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	41
2.3.1. Akran İlişkilerinin Tanımı	41
2.3.2. Akran İlişkilerinin Önemi	42
2.3.3. Çocukluk Döneminde Akran İlişkilerinin Gelişimi	44
2.3.4. Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Etmenler	46
2.3.4.1. Bireysel Özellikler	46
2.3.4.1.1. Sosyal Çekingenlik	46
2.3.4.1.2. Utangaçlık	47
2.3.4.1.3. Aşırı Hareketlilik	47
2.3.4.1.4. Sosyal Kaygı	48
2.3.4.1.5. Mizaç	48
2.3.4.1.6. Kendilik Kavramı	49
2.3.4.1.7. Zihinsel Yeterlik	50
2.3.4.1.8. Dil	50
2.3.4.1.9. Fiziksel Çekicilik	50
2.3.4.1.10. Cinsiyet	51
2.3.4.2. Aile	52
2.3.4.3. Kültür	53
2.3.5. Akran İlişkileri Tipleri	54
2.3.5.1. Akranları Tarafından Kabul Edilme	54
2.3.5.2. Akranları Tarafından Reddedilme	55
2.3.5.3. Akranları Tarafından İhmal Edilme	56
2.3.5.4. Akran Şiddeti (Zorbalık)	56
2.3.5.5. Akran Şiddetine Maruz Kalma (Kurban Çocuklar)	58
2.4. Duygu Düzenleme ve Akran İlişkileri	58

BÖLÜM III: YÖNTEM	62
3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Evren ve Örneklem	62
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	63
3.3.2. Duygu Ayarlama Ölçeği	63
3.3.3. Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği	65
3.4. Verilerin Toplanması	67
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	67
BÖLÜM IV: BULGULAR	69
4.1. Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	69
4.2. Araştırma Amaçlarına İlişkin Bulgular	74
4.2.1. Duygu Düzenleyememe ile Akran İlişkilerinin Her Bir Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Dönük Bulgular.....	74
4.2.2. Duygu Düzenleyememe ve Akran İlişkilerinin Her Bir Alt Boyutunun Araştırma Kapsamındaki Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	76
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	109
5.1. Tartışma	109
5.2. Sonuç	119
5.3. Öneriler	123
KAYNAKLAR	127
EKLER	151
EK-1: Kişisel Bilgi Formu.....	151
EK-2: Duygu Ayarlama Ölçeğinin Bazı Maddeleri	153
EK-3: Çocuk Davranış Ölçeğinin Bazı Maddeleri	154
EK-4: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	155
EK-5: Ölçek Kullanım İzinleri	156
ÖZGEÇMİŞ	158

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4-1: Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	69
Tablo 4-2: Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	69
Tablo 4-3: Daha Önce Kaza veya Travmatik Olay Geçirme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	69
Tablo 4-4: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	70
Tablo 4-5: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	70
Tablo 4-6: Herhangi Bir Soruna İlişkin Uzmana Yönlendirilme Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	70
Tablo 4-7: Okulunda Günlük Plan Dışı Branş ya da Sınıf Öğretmenleri Tarafından Kulüp ya da Sosyal Etkinlik Yapılma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	71
Tablo 4-8: Çocuğun Ders Dışı Sosyal Bir Etkinliğe Katılması Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	71
Tablo 4-9: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	71
Tablo 4-10: Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	72
Tablo 4-11: Anne Yaşı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	72
Tablo 4-12: Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	72
Tablo 4-13: Baba Yaşı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	73
Tablo 4-14: Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	73
Tablo 4-15: Aile Gelir Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	73
Tablo 4-16: Duygu Düzenleyememe ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 4-17: Duygu Düzenleyememe ile Çekingen Davranışın Alt Boyutları Olan Asosyal Davranış, Dışlanma ve Korkulu-Kaygılı Davranış Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	75
Tablo 4-18: Cinsiyet Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	76
Tablo 4-19: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	76
Tablo 4-20: Daha Önce Kaza ya da Travmatik Olay Geçirme Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	77
Tablo 4-21: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	77

Tablo 4-22: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	78
Tablo 4-23: Çocuğun Ders Dışı Sosyal Bir Etkinliğe Katılması Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4-24: Herhangi Bir Yerden Psikolojik Destek Alma Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4-25: Çocuğun Ders Dışı Sosyal Bir Etkinliğe Katılması Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4-26: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	80
Tablo 4-27: Eğitici-öğretici Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	80
Tablo 4-28: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	81
Tablo 4-29: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	81
Tablo 4-30: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	82
Tablo 4-31: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	82
Tablo 4-32: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	83
Tablo 4-33: Cinsiyet Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	83
Tablo 4-34: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4-35: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	84
Tablo 4-36: Herhangi Bir Soruna İlişkin Uzmana Yönlendirilme Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	85

Tablo 4-37: Çocuğun Ders Dışı Sosyal Bir Etkinliğe Katılması Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	85
Tablo 4-38: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	86
Tablo 4-39: Eğitici-öğretici Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4-40: Saldırgan Davranış Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	87
Tablo 4-41: Saldırgan Davranış Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	87
Tablo 4-42: Annenin Çalışması Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkı Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	88
Tablo 4-43: Saldırgan Davranış Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	88
Tablo 4-44: Saldırgan Davranış Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	89
Tablo 4-45: Saldırgan Davranış Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	89
Tablo 4-46: Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	90
Tablo 4-47: Sosyal Davranış Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	90
Tablo 4-48: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4-49: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	91
Tablo 4-50: Herhangi Bir Soruna İlişkin Uzmana Yönlendirilme Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	92
Tablo 4-51: Çocuğun Ders Dışı Sosyal Bir Etkinliğe Katılması Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	92
Tablo 4-52: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	93

Tablo 4-53: Eğitici-öğretici Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	93
Tablo 4-54: Sosyal Davranış Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4-55: Sosyal Davranış Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4-56: Sosyal Davranış Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4-57: Sosyal Davranış Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4-58: Cinsiyet Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	96
Tablo 4-59: Çekingen Davranış Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	96
Tablo 4-60: Daha Önce Kaza ya da Travmatik Olay Yaşama Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	97
Tablo 4-61: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4-62: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	98
Tablo 4-63: Herhangi Bir Soruna İlişkin Uzmana Yönlendirilme Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	98
Tablo 4-64: Herhangi Bir Yerden Psikolojik Destek Alma Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	99
Tablo 4-65: Çocuğun Ders Dışı Sosyal Bir Etkinliğe Katılması Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	99
Tablo 4-66: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	100
Tablo 4-67: Eğitici-öğretici Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4-68: Çekingen Davranış Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	101

Tablo 4-69: Çekingen Davranış Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	101
Tablo 4-70: Çekingen Davranış Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	102
Tablo 4-71: Çekingen Davranış Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	102
Tablo 4-72: Çekingen Davranış Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	103
Tablo 4-73: Cinsiyet Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	103
Tablo 4-74: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	104
Tablo 4-75: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	104
Tablo 4-76: Herhangi Bir Soruna İlişkin Uzmana Yönlendirilme Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4-77: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	105
Tablo 4-78: Eğitici-öğretici Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	106
Tablo 4-79: Aşırı Hareketlilik Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	106
Tablo 4-80: Aşırı Hareketlilik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4-81: Annenin Çalışması Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	107
Tablo 4-82: Aşırı Hareketlilik Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	108
Tablo 4-83: Aşırı Hareketlilik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	108

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde, çocukların git gide evde ve çoğu zaman tek başlarına ya da teknolojik araçlarla zaman geçirmeye başladıkları ve bunun sonucunda da akran ilişkileri ile ilgili sorunlar yaşamaya başladıkları görülmektedir. Oysa çocuk doğumdan itibaren sosyal bir ortam içindedir. Bu sosyal ortamda çocuğun gerek kendinden küçük ya da büyüklerle gerekse kendi akranlarıyla ilişkiler kuramaması sosyal ve davranışsal problemleri de beraberinde getirebilir. Özellikle duyguları anlama, duyguları ifade edebilme, duyguları kontrol edebilme ve duyguları düzenleme becerilerinde güçlükler yaşamaları; çocukların bir akran grubuna girebilmesini ve bu grupta kabul görmesini zorlaştırmaktadır. Sıra bekleme, kızdığında ya da üzüldüğünde taşkın davranışlarda bulunmama ve bu durumu uygun şekilde ifade etme, çatışma anında yaşadığı olumsuz duyguların üstesinden gelerek uzlaşma yapabilme gibi beceriler duygu düzenlemeyi gerektirmekte olup çocuğun sosyal gelişimi için son derece önemli olan akran ilişkilerini etkilemektedir.

Sosyal yaşam çocuk için biraz karmaşık bir süreçtir. Öyle ki toplum çocuktan pek çok sosyal beceriyi öğrenmesini ve böylece toplumda başarılı bir birey olmasını beklemektedir (Kostelnik, Whiren, Soderman ve Gregory, 2006). Sosyal gelişim çocuğun doğumuyla başlayan bir süreç olup; kişiler arası ilişki kurmayı, duyguları anlamayı, etkili düşünebilmeyi ve içinde bulunulan kültüre uyum sağlamayı içermektedir. Çocuk doğumundan itibaren sosyal yaşamda aktif olarak yer almaktadır. Yeni doğan bebekler daha yaşamlarının ilk haftalarında diğer insanlarla etkileşimde bulunurlar. Bu etkileşim büyük oranda bebek ve ebeveynleri arasında gerçekleşmektedir (Caufield, 1996). Hartup (1989), güvenli bir aile ortamından sonra çocuğun akranlarıyla kurduğu ilişkiler sayesinde daha geniş bir sosyal yaşama geçtiğini savunmaktadır.

Ailesi ile geliştirdiği ilişkiler çocuğun sosyal yaşantısının ilk yıllarında daha etkili olurken, akranları ile geliştirdiği ilişkiler çocuğun daha sonraki yaşantısında daha etkili olmaktadır (Grusec ve Lytton, 1988). Çocuk, ebeveynleri ile geliştirdiği ilişkilerde daha çok desteğe ve disipline ihtiyaç duyan konumdayken; akranları ile

geliştirdiği ilişkilerde daha eşit zeminde yer almaktadır. Bu noktada akranlarla geliştirilen ilişkilerin daha zorlayıcı olduğu ve empati yapma, sıra alma, paylaşma gibi becerileri gerektirdiği görülmektedir (Rubin, Bukowski ve Parker, 1998).

Sosyal becerilerin edinilmesinde çocuğun akranlarıyla geliştirdiği ilişkiler büyük bir role sahiptir. Akran ilişkilerinin temelleri, edinilen ilk deneyimler yolu ile okul öncesi kurumlarında atılır (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Erken çocukluk dönemindeki akran ilişkileri çocuğun pek çok gelişim alanını etkilemektedir. Bu etkiler uzun ya da kısa süreli olabilmektedir (Gülay, 2009b). Çocuk okulda yaşlılarıyla etkileşime girdikçe sosyal yönden gelişmeye başlar. Böylece çocuk kendini ve başkalarını daha iyi anlar ve özgüven geliştirir (Moyles, 1989). Bunun yanında, akranlarla kurulan ilişkiler sosyal öğrenmeye yol açar. Böylece çocuklar; paylaşma, adalet ve karşılıklı iletişim terimlerini öğrenirler (Kostelnik, 2006). Çocuklar, akranlarıyla oynadığı oyunlar esnasında lider ya da grup üyesi olmayı deneyimlerler. Akranlarından gelen geri dönütler sayesinde uygun şekilde hareket edip etmediklerini değerlendirmeye başlarlar (McCay ve Keyes, 2002; Akt. Kostelnik, 2006).

Akran ilişkilerinin niteliği çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi açısından son derece önemlidir. Akran ilişkilerinin güçsüz olması çocuğun okula uyum güçlükleri yaşamasına, akademik yönden potansiyelini ortaya çıkaramamasına ve uzun vadede psikolojik uyumsuzluklar yaşamasına neden olabilmektedir (Gülay, 2009b; Gülay, 2010). Çocuğun erken dönemde akranlarıyla edindiği deneyimler onun ileride sınıf ve okul gibi ortamlarda nasıl davranışlar sergileyeceğinin habercisi niteliğindedir. Çocuğun böyle bir ortama girdiğinde akran reddine maruz kalıp kalmayacağı, saldırgan davranışlar sergileyip sergilemeyeceği önceki yaşadığı deneyimlerle yakından ilişkilidir (Schneider, 2000). Çocuk akranlarıyla yaşadığı paylaşımlar yoluyla karşılıklı samimiyet ve içtenlik gibi duyguları tadar. Akranlarla kurulan ilişkiler çocuğun başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlamasına, yaşanan çatışmalarda uzlaşmaya gitmesine, tartışma ve çatışma çözmesine yardımcı olur (Kostelnik, 2006).

Sosyal gelişiminde rol oynayan akran ilişkilerinin olumlu olabilmesi için çocuğun birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Duygu düzenleme becerisi bunlardan biridir. Öyle ki akranlarla kurulacak sosyal ilişkilerde çocuğun duygularını

anlaması, ifade etmesi ve yönetmesi gerekmektedir (Denham, 1998). Sosyal becerinin bir alt boyutu olan duygu düzenleme süreci duyguların farkında olmak ve duyguları uygun bir şekilde kullanabilmek olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer deyişle duygu düzenleme; duygusal tepkileri ortamın koşullarına uyum gösterecek şekilde gözleme, değerlendirme ve değiştirebilme becerisidir (Thompson, 1994). Duyguların düzenlenmesi sosyal hayattaki hedeflere ulaşmada, sosyal ilişkileri sürdürmede ve bu ilişkilerin niteliğini belirlemede etkin bir rol oynamaktadır (John ve Gross, 2004; Gross, 2002).

Duygu düzenlemesi her ne kadar bebeklik döneminde başlasa da okul öncesi yılların bu gelişimde kritik yıllar olduğu yadsınamaz (Hyson, 2004). Erken çocukluk döneminde çocuklar birçok duyguyu ifade etmelerinin yanı sıra bu duyguları düzenlemeye de başlarlar (Berk, 2003). Duygu düzenleme becerisi çocuktan çocuğa değişiklikler göstermektedir (John ve Gross, 2004).

Araştırmalar duygu düzenleme becerisinin çocuğun sosyal yetkinliğine, olumlu akran ilişkileri geliştirmesine ve sınıf ortamına uyum sağlamasına etki ettiğini göstermektedir (Denham ve ark., 2003; Eisenberg ve ark., 2003; Kim ve Cicchetti, 2010). Duygu düzenleme becerisi iyi olan çocuklar daha iyi sosyal becerilere sahiptir ve daha az davranış problemi sergilemektedirler (Eisenberg ve ark., 2001). Çocuğun duygu düzenleme becerisine sahip olması onun akranlarıyla ilişkisini etkilemektedir. Duygularını kontrol edebiliyor olması çocuğun olumlu akran ilişkileri geliştirebilmesi için adeta bir ön koşul niteliğindedir (Kopp, 1989). Eisenberg ve Fabes (1992), duygularını düzenleyerek olumsuz durumlarda sakin kalabilen ve çatışmaları uzlaşma yoluyla çözmeye çalışan çocukların daha yüksek düzeyde akran kabülü gördüğünü vurgulamaktadır. Çocuk duygularını düzenleyemediği takdirde duygularını düzenlemeden açığa vurur. Düzenlenmeden ortaya çıkan bu duygular; çocuğun akranlarıyla etkileşim kurmasını, oyun oynayabilmesini, bir etkinliği sürdürmesini ve bu esnada çıkabilecek olası bir problem durumunu çözebilmesini güçleştirir (Cohen ve Mendez, 2009). Bunun yanında; duygu düzenleyemeyen çocuklarda kurallara uymada zorlanma, dikkati toparlayarak sürdürmede güçlükler yaşama, dürtüsel davranışlar sergileme yaygın bir şekilde gözlemlenmektedir. Tüm bu olumsuz süreçler çocuğun akranlarıyla iletişimini sekteye uğratmaktadır (Eisenberg ve Fabes, 1992).

Çocuklar özellikle öfke, üzüntü gibi olumsuz duyguları ya da heyecan gibi yoğun duyguları düzenlemede güçlükler yaşamaktadırlar (Hubbard ve Coie, 1994). Çocuğun bu tür duyguları düzenleyebiliyor olması oyun esnasında akranları tarafından sevilip kabul görmesi için gereklidir (Coie, Dodge ve Kupersmith, 1990). Çocuğun akranlarıyla aktif oyun sürdürmesi heyecan ve öfke gibi yoğun duyguları düzenlemesine ve böylece oyunu kaybetme, alay edilme gibi olumsuz deneyimlerde kontrolünü kaybetmeyip uzlaşmacı bir tavır sergilemesine bağlıdır (Hubbard ve Coie, 1994). Duygularını düzenlemede güçlük çeken, özellikle öfke duygusunu kontrol edemeyen çocuklar akranları tarafından daha sık reddedilmektedirler. Öte yandan bu tür duyguların üstesinden gelebilen, öfke anında yoğun tepkiler vermeyen çocuklar ise akran grubu içinde daha çok sevilerek sosyal konumlarını güçlendirmektedirler (Coie, Dodge ve Kupersmith, 1990).

Duygu düzenleme becerisinin ne düzeyde geliştiği çocuğun sosyal uyumuna ve problem davranış sergileme durumuna etki etmektedir (Kim ve Cicchetti, 2010; Raydell, Berlin ve Bohlin, 2003; Rubin, Coplan, Fox ve Calkins, 1995). Rubin, Coplan, Fox ve Calkins (1995); yaptıkları araştırma sonucunda sosyal etkileşim ve duygu düzenleme becerisi bakımından zayıf olan çocukların akranları ile oyun oynarken daha çok sıkılgan ve kaygılı davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Bunun yanında, duygu düzenleme becerisi düşük olan çocuklar arkadaşına ya da oyuncaklara zarar verme gibi dışa vurulan problem davranışlar sergileyebildikleri gibi kendini suçlama ve kendini değersiz görme gibi içsel problem davranışları daha çok sergilemektedirler (Raydell, Berlin ve Bohlin, 2003).

Duyguları düzenleyebilmenin duyguları uygun bir şekilde ifade etme, yakın ilişkiler kurabilme ve kabul görme ile pozitif ilişki gösterdiğine dair araştırmalar mevcuttur (John ve Gross, 2004; Gross, 2002). Daha önce yapılan araştırmalar (Calkins, Johnson ve Smith, 1999; English ve ark., 2012; Kim ve Cicchetti, 2010; Rubin, Coplan, Fox ve Calkins, 1995) göz önünde bulundurulduğunda duygu düzenleme becerisinin çocuğun akran ilişkilerini yordayacağı düşünüldüğünden; bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesine yer verilmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma ile okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde Şu sorulara yönelik cevaplar aranmıŐtır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerisi ile akran ilişkilerinin alt boyutu olan saldırgan davranış arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerisi ile akran ilişkilerinin alt boyutu olan başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerisi ile akran ilişkilerinin alt boyutu olan çekingen davranış (asosyal davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı davranış) arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerisi ile akran ilişkilerinin alt boyutu olan aşırı hareketlilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
5. Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerisi ve akran ilişkilerinin alt boyutları araştırma kapsamındaki demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

1.3. ÖNEM

Okul öncesi dönemde; diğer gelişim alanlarındaki ilerlemeye paralel olarak çocuğun duygularını düzenleme becerisi ve akranlarıyla etkileşim kurma becerisi de şaşırtıcı şekilde gelişmektedir (Denham, 1998; Hyson, 2004). Yapılmış olan araştırmalar dikkate alındığında okul öncesi dönemde olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin ve akran ilişkilerinin farklı değişkenler ile olan ilişkisini inceleyen pek çok araştırmanın olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemindeki çocukların sosyal becerilerinin ve akran ilişkilerinin özellikle ebeveyn tutumları ile ilişkisini inceleyen araştırmaların yoğunluğu dikkati çekmiştir. Fakat, özellikle okul öncesi dönem çocuklarında, ülkemizdeki ve yurt dışındaki literatür göz önüne alındığında, akran ilişkileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yeterli araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme ve akran ilişkilerini bir arada alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konuda yapılan araştırmaların ülkemizde ve uluslararası literatürde sınırlı sayıda olması bakımından yapılan çalışma önem arz etmektedir.

Çalışmanın okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılmasında; bu dönemde gelişimin diğer dönemlere kıyasla hızlı olması ve bu dönemin kişinin hayatında kalıcı etkiler bırakması olmuştur. Öyle ki bu dönemde akran ilişkilerinin ilk deneyimleri yaşanmaktadır ve ileriki yaşamdaki sosyal ilişkilerin temelleri atılmaktadır. Yapılan araştırmalar duygu düzenleme ve olumlu akran ilişkilerinin gelişmesinde okul öncesi yılların önemini vurgulamaktadır (Coie, Dodge, Kupersmith, 1990; Gülay, 2009b; Raydell, Berlin ve Bohlin, 2003). Okul öncesi eğitimin amaçları arasında çocuğun bedensel ve zihinsel olarak gelişmesinin yanı sıra duygu gelişmesinin ve iyi alışkanlıklar kazanmasının da yeri olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2010, s. 45). Bu dönemde duygu düzenleme becerisine sahip olmak çocuğun sosyal yönden kabul edilebilir davranışlar geliştirmesine, akranları arasında sevilen bir kişi olmasında ve içinde bulunduğu ortama kolay uyum sağlamasında önemli rol oynamaktadır (Eisenberg ve ark., 2002). Bunun yanında; önleyici çalışmaların müdahale çalışmalarından önce geldiği inancına dayanarak, erken çocukluk döneminde bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerinin bilinmesinin çocuğun duygu düzenleme ve akran ilişkileriyle ilgili hayatında karşılaşılabileceği olası olumsuz deneyimleri önlemede önemli olduğu düşünülmektedir.

Duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesine dair ülkemizde yeterli sayıda araştırmanın olmayışı bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan bu araştırmadan elde edilen bulguların; psikolojik danışmanların, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yönetiminin önleyici çalışmalar planlaması, müdahale yöntemlerini belirlemesi ve öğrencilerin sosyal gelişimine uygun programlar hazırlaması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmanın bu alandaki gelecek çalışmalara bir örnek teşkil edeceği öngörülmektedir. Bunun yanında, bu araştırmanın danışmanlık hizmetlerinde kullanılabilir bir kaynak oluşturmasının yanı sıra öğretmen ve velilere farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçları öğretmenler tarafından içten ve doğru bir şekilde doldurulmuştur.
2. Öğretmenler öğrencileri yeterince tanımaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 5-6 yaş grubu çocuklar ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında elde edilecek bulgular, ilgili ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Sosyal Beceri: Kişinin belirli bir ortamda toplumsal olarak kabul görece şekilde ve hem kendisi hem de karşısındaki için yararlı olabilecek şekilde davranma becerisidir (Dowrick, 1986, s. 5).

Duygu Düzenleme Becerisi: Duygusal tepkileri ortamın koşullarına uyum gösterecek şekilde gözleme, değerlendirme ve değiştirebilme becerisidir (Thompson, 1994).

Akran İlişkileri: Aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı ve sosyal bağlamı paylaşan bireyler arasında karşılıklılık ve devamlılık gösteren etkileşimin bütünüdür (Gülay, 2009a).

BÖLÜM II : ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi dönemde gelişim özelliklerine, duygu düzenleme ve akran ilişkilerine dair kuramsal yaklaşımlara ilişkin açıklamalara ve konu ile ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. OKUL ÖNCESİ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Gelişim insanın bedensel, duygusal, sosyal ve bilişsel özellikler bakımından yaşam boyu düzenli olarak büyümesi ve değişmesi sürecidir. Hayat boyu sürekli olarak devam eden bu sürecin ilk yılları, kişinin gelecek yaşantısının sağlıklı ve kaliteli olmasında büyük bir role sahiptir. Öyle ki oyun dönemi olarak da adlandırılan erken çocukluk dönemi, 2-6 yaşları kapsar. Bu dönemde, çocuğun fiziksel özellikleri, kelime hazinesi ve ahlaki değerleri gözle görülür şekilde gelişir ve akranlarıyla olan ilişkileri artar (Berk, 2003). Bunun yanında, bir alandaki gelişim diğer alanlardaki gelişim ile yakından ilişkilidir. Örneğin, çocuk bacak ve ayak kasları olgunlaştığı zaman yürüyebilir (fiziksel gelişim). Yürüdüğü için mutlu olan çocuk (duygusal gelişim), insanların yanına giderek onlarla yakın ilişkiler içine girebilir ve bu sayede sosyal yönden gelişebilir. Yürüyebilen çocuk değişik uyarıcılara kolayca ulaşabilir ve bu sayede incelemeler yaparak yeni bilgiler edinebilir (bilişsel gelişim) (Ulusoy, 2005).

Gelişim süreci kişinin içinde yaşadığı çevresel ve genetik faktörlere göre bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bazı çocuklar 10 aylıkken yürürken bazıları 15 aylıkken yürüyebilir (Berk, 2003). Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde kişiden kişiye değişen gelişim düzeyi ve farklı gelişim alanlarının birbiriyle olan ilişkisi kişinin hayatında kısa ya da uzun süreli, olumlu ya da olumsuz etkiler bırakabilmektedir.

Gelişimin çok hızlı bir şekilde yaşandığı okul öncesi dönemde çocuğun gelişim özelliklerini bilmek, çocuğun davranışlarını anlamak açısından oldukça önemlidir. Çocuk gelişimi hakkındaki kaynaklar incelendiğinde bu dönem gelişim alanlarının genellikle fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında okul öncesi dönem çocuğuna dair gelişim özellikleri; bilişsel gelişim, fiziksel gelişim, dil gelişimi, kişilik gelişimi, duygusal gelişim ve sosyal gelişim başlıkları altında incelenmiştir.

2.1.1. Bilişsel Gelişim

Biliş terimi; hafıza, dikkat, günlük ve akademik bilgi işleme, problem çözme, hayal etme, akıl yürütme ve yaratıcılık gibi pek çok zihinsel beceriyi içine almaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith ve Nolen, 1999; Berk, 2003). İnsan bu beceriler yoluyla dünyayı öğrenir ve anlamlandırmaya çalışır. Biliş kelimesi hemen hemen düşünme ile aynı anlama gelmektedir (Woolfolk, 2004).

Çocuklarda bilişsel gelişimi inceleyen çalışmalarda Jean Piaget'in kuramına sıklıkla rastlanmaktadır. Çalışmalarının özgünlüğü nedeniyle yirminci yüzyılın önemli bilim adamlarından olan Piaget (1896-1980), biyolog olarak eğitim almıştır ve biyolojik bir bakış açısına sahiptir. Piaget, kendi çocuklarını da gözlemleyerek çocukların düşünceleri hakkında veriler toplamıştır. Piaget'e göre çocukların düşünme biçimleri yetişkinlerden daha farklıdır. Bunun yanında, çocuklar yetişkinlerden daha ilkel bir düşünme sistemine sahip küçük yetişkinler olarak da düşünülemez. Çocuklar, kendilerine özgü düşünme yapılarına sahiptirler (Aydın, 1997; Bolles, 1999; akt. Akyol, 2005; Kieran, 2012).

Piaget, çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunmasıyla geliştirdiği davranış ve düşünce kalıplarını şema olarak adlandırmaktadır. Ona göre bilişsel gelişim; dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik ve yeni bir denge sürecidir. Çevreye uyumu beraberinde getiren bu süreç yaşam boyu sürmektedir. Uyum; özümleme (assimilation) ve uyma (accomodation) olarak adlandırılan iki ana süreci içermektedir. Özümleme, kişinin yeni deneyimlerini daha önceden kendisinde var olan bilişsel yapılara uydurmasıdır. Uyma ise karşılaşılan yeni uyarıcılar var olan herhangi bir şemaya uymadığında bireyin yeni şemalar geliştirmesi durumudur (Berk, 2003; Senemoğlu, 2005; Woolfolk, 2004).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar bilgiyi edinirken pasif değildirler. Aksine çocuklar içinde buldukları dünyayı keşfederken aktiftirler ve böylece bilgiyi yapılandırır (Kieran, 2012; Piaget, 1938). Piaget'e göre çocuk, beyni geliştikçe ve deneyimleri arttıkça dünyayı daha iyi öğrenir (Berk, 2003). Piaget, çocuğu bir mekanizma olarak görmek yerine biyolojik gelişimin başlıca özelliklerinin görüldüğü canlı bir organizma olarak ele alır (Evans, 1999; Kieran, 2012).

Piaget, tüm insanların aynı dönemlerden, aynı sıra ile geçtiğini ve bu dönemlerin belirli yaşlarla ilişkili olduğunu savunur. Bunun yanında, tüm çocuklar için kesin bir yaştan söz etmenin mümkün olmadığını ve bireysel farklılıkların var olabileceğini ekler (Woolfolk, 2004). Piaget, bilişsel gelişimi hiyerarşik bir sırayla birbirini takip eden, basitten karmaşığa doğru ilerleyen dört döneme ayırarak ele almıştır. Her bir dönem kendisinden önceki dönemlere ait kazanımları da içermektedir. Bu evreler duyuusal-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlemler dönemidir (11-15 yaş) (Bacanlı, 2002; Berk, 2003).

Çocuğun hayatının ilk iki yılını kapsayan duyuusal-motor dönem, bilişsel olarak temel ve hızlı değişikliklerin oluşması bakımından oldukça önemlidir. Dönemin başında emme, nesnelere dokunma, dinleme gibi duyuların kullanımıyla gerçekleşen eylemleri olan bebek; zamanla duyu-motorla ilgili olan problemleri çözmeye başlar. Bebeğin oyuncağından gelen sesi tekrar duymak için kolu çekmesi, gizli olan oyuncağını bulabilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir (Berk, 2003).

Okul öncesi yılları kapsayan işlem öncesi dönemde (2-7 yaş) çocuklar sözcükleri kullanmaya başlarlar. Çocuk gitgide sembol ile sembolün temsil ettiği nesne arasında ilişki kurmaya ve bu ilişkiyi anlamaya başlar. Sembolik fonksiyon çocuğun konuşmalarında, oyunlarında ve çizimlerinde kendini gösterir. Öyle ki artık çocuk nesne ortada yokken nesneyi düşünebilmektedir (Evans, 1999; Kieran, 2012). İşlem öncesi dönemin önemli bir unsuru benmerkezciliktir. Benmerkezcilik çocuğun kendisinin bakış açısından farklı bir bakış açısının olabileceğini anlayamaması durumudur. Çocuğun kendi gördüğü oyuncağını telefonla konuştuğu kişinin de gördüğünü sanması, sevdiği yemeği herkesin sevdiğini düşünmesi buna örnektir (Berk, 2003; Kieran, 2012). Bunun yanında; çocuğun nesnelere sadece bir özelliğine göre sınıflandırabilmesi, olayları tersine çevirememesi, tümevarım ve tümdengelim yapamaması, cansız nesnelere canlılık özelliği yüklemesi (animizm), doğa olaylarını birisinin yaptığına inanması (yapaycılık) bu döneme ait özelliklerdendir (Gander ve Gardiner, 2010). Çocuklar, işlem öncesi dönemin sonlarına doğru sezgisel olarak akıl yürütmeye ve problem çözmeye başlarlar (Senemoğlu, 2005).

Arařtırmacılar 1970’li yıllarda dūřüncenin geliřimini ve öęrenmeyi açıklamada biliřsel psikolojiye yōnelmiřlerdir (Berk, 2003). Öęrenmeyi biliřsel yōnden ele alan bilgiyi iřleme kuramı kiřinin dūřünme ve problem çōzme sūrecini bilgisayara benzetmektedir. İnsan zihni bilgiyi alır, iřler, bilginin řeklinde ve içerięinde dūzenlemeler yapar, bilgiyi depolar ve gerektięinde geri getirir. Bilgiyi iřleme sūreci bilgisayarlarda “program” insanlarda ise “yūrütücü kontrol” tarafından denetlenmektedir (Woolfolk, 2004). Okul öncesi dönemde olan 5 yařındaki bir çocuęun deęiřik řekil, boyut ve aęırlıktaki blokları kullanarak bir köprü yapabilmesi bilgi iřleme sūrecine örnektir. Çocuk bařlangıçta kullandıęı ve bařarısızlıkla sonuçlanan denemelerinden edindięi bilgiler yoluyla yeni planlar yapabilir, yeni yollar keřfedebilir ve bu sayede problemi çōzebilir (Thornton, 1999). Bilgi iřleme kuramı Piaget’in gōrūřlerine paralel olarak öęrenme sūrecinde çocukları aktif gōrür. Ancak bu kuram gōre Piaget’in teorisinden farklı olarak biliřsel geliřimi dōnemlere ayırmaz. Algılama, akılda tutma, planlama ve bilgiyi sınıflandırma gibi biliřsel sūreler her yařta benzer olarak gōrölse de bu sūrelerin dūzeyleri yařla birlikte deęiřmektedir (Berk, 2003).

2.1.2. Fiziksel Gelişim

Fiziksel geliřim anne karnında bařlayan bir sūre olup okul öncesi dönemde oldukça hızlıdır. Doęduęunda bařını bir yandan dięer tarafa çeviremeyen çocuk altı yařına geldięinde rahatça kořabilmektedir. Doęumdan sonraki ilk altı ayda bebekler çoęunlukla refleksif davranıřlarda bulunurlar. El, kol ve bacakların hareketiyle bařlayan geliřimi bařını yukarı kaldırma takip eder. Bebekler, yaklařık üç aylık olduklarında kendilerine uzatılan nesnelere uzanabilirler. Altıncı ayda destekle oturabilir ve biberonunu kendisi tutabilirler. Altıncı aydan sonra reflekslerin kaybolduęu, dokuzuncu ayda desteksiz oturmanın gerçekleřtięi ve sūrūnerek emeklemeye bařlandıęı gōrūlmektedir. Daha sonra onuncu aydan itibaren bir yerden destek alarak ayaęa kalkma sūreci bařlar. Bebekler hemen hemen 12-15. aylarda desteksiz yūrūmeye bařlarlar. Çocuklar 18. ayda destekle merdiven çıkmaya bařlarlar. 18-24. aylarda ise çocuk artık kořmaya bařlar, bloklarla kule yapabilir, kitap sayfalarını çevirebilir (Ünver, 2005b).

2-3 yaşlar arasında çocuk kaba motor gelişim bakımından atlayabilir, topa vurabilir, topu atabilir, kendi başına tutunarak merdiven çıkıp inebilir. İnce motor gelişim bakımından ise hamur sıkabilir, bardağını tutabilir, kendi yemeğini kaşıkla ağzına götürebilir. 3-4 yaşlarında tutunmadan merdiven inip çıkabilir, düğme ilikleyebilir, kalemi tutabilir (Berk, 2003)

Çocuk 4-5 yaşlarına geldiğinde hızlı koşabilir, alçak bir duvarın üstünde yürüebilir, kendi başına giyinebilir ve ipe boncuk dizebilir. 5-6 yaşlarına geldiğinde ise top oyunları oynayabilir, topu sektirebilir, iki tekerli bisiklete binebilir, küçük düğmeleri ilikleyebilir (Ünver, 2005b).

2.1.3. Dil Gelişimi

Dil, insanların düşüncelerini diğer insanlara aktarabilmelerine olanak veren, kendi iç dünyalarını tanımlarını sağlayan, sorunlarını çözümlenmede yardımcı olan bir araçtır (Tüfekçioğlu, 1998). Başal (2004), gereksinimlerini ve isteklerini yalnızca ağlayarak anlatmaya çalışan bir bebeğin; masallar anlatan ve çok sayıda soru soran bir çocuğa dönüşmesinin mükemmel bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

Bebek doğumundan sonra ilk 1-2 ay içinde annesinin ve başka insanların sesine tepki verir. Herhangi bir istek ya da problemi olduğunda bunu ağlayarak belirtir ve değişik sesleri ayırt etmeye başlar. Dördüncü ayda farklı sesleri ayırt edebilir. Dokuzuncu ayda bebeklerin ünlü sesleri çıkardığı gözlenmiştir. Bebek bu aylarda elini uzatır; verme, işaret etme, gösterme hareketleri yapar. Zaman içinde bebeğin kelime hazinesi gelişir. Yaklaşık bir yaşında 8-10 kelimeyi kullanabilir. İki yaşında bir çocuk bir iki sözcüklü cümleler kurabilir. Olumsuz cümleler ve soru cümleleri oluşturabilir. 2-3 yaşında çocuğun kelime hazinesi hızla artmaya devam eder. 3-4 yaşına geldiğinde çocuk sorulara cevap verebilir. Konuşurken konuları değiştirebilir. 5-6 yaşlarında çocuğun dili yetiştikine benzemektedir. Dil ile ilgili pek sorunu kalmaz. Bağlı cümleler kurabilir (Aşıcı, 2004; Kolb ve Fantie, 2008; akt. Kol, 2011). Erken çocukluk döneminin dilin kazanılmasında önemli olduğu ve herhangi bir nedenle dil gelişiminde geri kalınmasının tüm yaşamı etkileyebileceği dilbilimciler tarafından vurgulanmaktadır (Aydoğan ve Koçak, 2003; akt. Kol, 2011).

2.1.4. Kişilik Gelişimi

Kişilik kavramı psikolojide oldukça tartışılan ve üzerine araştırmalar yapılan bir konudur. Kişilik gelişimiyle ilgilenen bilim insanları; bir insanın başka bir insandan nasıl farklılaştığını ya da hangi yönlerle insanların birbirine benzediğini, kişileri belli bir şekilde eylemde bulunmaya motive eden dinamikleri, bu durumların çocukluktan itibaren nasıl geliştiğini incelemektedirler (Coloiner, 2004).

Bee ve Mitchell (1984) kişiliği bireyin çevresinde olanlar karşısında kendine özgü geliştirdiği ve sergilediği düşünce ve davranışların tümü olarak tanımlamışlardır. Buna paralel olarak, Cole ve Morgan (2001) kişiliği bireyin toplum içinde kabul görüp görmeyeceğini belirleyen, bir insanı diğer insanlardan ayıran genel özelliklerin tamamı olarak tanımlamışlardır. Coloiner (2004) ise kişiliğin bireyin davranış ve deneyimlerinin altında yatan sebepler ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Öyle ki kişinin karakteristik özellikleri, kişinin hayatta karşılaştığı durumlara uyumunu sağlayan dinamikler ve bu dinamiklerin kültürel ve kişinin bilişsel özelliklerinden nasıl etkilendiği, biyolojik faktörler ve çocukluk deneyimleri bireyin nasıl bir kişilik geliştireceğini etkilemektedir.

Kişilik gelişimine dair çeşitli bakış açıları ve bu bakış açılarına dayanan kuramlar ortaya atılmıştır. Bunlardan en eskisi olan psikanalitik yaklaşımın temelleri 1930 ve 1940'lı yıllarda atılmıştır. Psikanalitik yaklaşıma göre insanlar, yaşamları boyunca biyolojik gereksinimler ve sosyal beklentiler arasında çatışmaya girdikleri belirli dönemlerden geçerler. Bu çatışmaları çözme şekli kişinin öğrenme becerisini, başkalarıyla ilişkilerini ve kaygıyla baş etme becerisini etkiler. Tarih boyunca pek çok bilim insanı psikanalitik bakış açısını benimsemiş ve çeşitli kuramlar öne sürmüşlerdir. Bunlardan en çok bilinen ve yankı uyandıran ikisi Sigmund Freud ve Erik Erikson'dur (Berk, 2003). Freud (1856-1939), psikanalitik yaklaşımı benimsemiş kuramcılar içinde en çok bilinenidir. Freud' a göre kişiliği yaşamın ilk altı yılında geçirilen mantık dışı güçler, bilinç dışı motivasyonlar, biyolojik ve içgüdüsel dürtüler etkilemektedir. Freud, kuramını içgüdüler üzerine kurmuştur ve tüm yaşam içgüdülerinin enerjisi manasında libido terimine yer vermiştir. Her çocuk libido adı verilen bu enerji ile doğar. Bu kurama göre kişinin yaşamdaki en büyük amacı acıları engellemek ve zevk almaktır (Corey, 2008).

Psikanalitik kurama göre kişilik id, ego ve süper ego olmak üzere üç yapının etrafında şekillenmektedir. İd; kalıtsal olarak gelen ve içgüdüleri kapsayan kişiliğin özgün ve en ilkel sistemidir. Yeni doğan bebek id olarak düşünülür. İd zevk ilkesine göre çalışır ve bütün arzularının doyurulmasını ister. Başka bir deyişle ruhsal enerji kaynağı olan id talepkar ve ısrarcıdır. Zaman içinde olgunlaşmaz; ister ve harekete geçer. Dış dünyanın gerçeğiyle ilişkili olan ego ise gerçeklik ilkesine göre çalışır. Ego kişiliğin gerçekçi, akılcı ve mantıklı tarafıdır. Gerçek dünya ile id arasında denge işlevi görür ve uyumu sağlar. Organizmadan gelen iç dürtüler ile çevresel beklentiler arasında arabulucu rol üstlenir. Kişiliğin yargılayıcı bölümü olan ve vicdan anlamına gelen süperego ise ebeveynlerden geçen ahlaki davranışların bir örneği olarak işler. Yapılan bir davranışın iyi ya da kötü olduğunu ahlaki yönden değerlendirir. Süper ego psikolojik ödüllendirme ve cezalandırma ile yakından ilişkilidir. Ödüllendirme kendine saygı duyma, cezalandırma ise kendini küçük görme duygusuyla ilişkilendirilmektedir (Akyol, 2005; Berk, 2003; Colounger, 2004; Corey, 2008). Yaşamın ilk yıllarında süper ego oldukça zayıftır; çocuk baskın olan ide göre davranışlar sergiler. Çocuğun yaşı ilerledikçe süper ego gelişir ve çocuğun toplum tarafından onay gören davranışlar sergilemesini sağlar (Morris, 2002).

Psikanalitik yaklaşım, yaşamın ilk yıllarının kişilik gelişiminde oldukça önemli olduğunu vurgular ve doğumdan yetişkinliğe kadar kişilik gelişimini aşamalar halinde açıklar. Okul öncesi dönem Freud'un psikoseksüel gelişim dönemlerinden fallik döneme (3-6 yaş) ve gizil dönemin (6-12 yaş) ilk başlarına denk gelmektedir (Corey, 2008). Fallik dönemde cinsel ve saldırgan duygular ön plandadır. Çocuk cinsel organının uyarılmasından fiziksel haz almaktadır. Çocuklar kendi bedenlerini tanımak isteğinde olurlar ve bu yüzden cinsel organla oynama ve bundan haz duyma sıklıkla görülebilir. Çocuk bu hazzı banyodayken veya altı değiştirilirken deneyimleyebilir (Akyol, 2005).

Freud'a göre okul öncesi yıllara denk gelen fallik dönem çocuğun cinsel kimlik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Çocuk karşıt cinsiyetteki anne-babasına bilinçaltında bir cinsellik geliştirir. Bu cinsellik duygusu anne-babanın otoriter tavriyle baskılanır ve çocuğun çelişki yaşamasına sebep olur (Corey, 2008). Bu dönemde çocuklar karşı cinsten olan ebeveynine daha çok sevgi gösterisinde bulunurlar. Erkek çocuklar annelerini sevgi objesi olarak görürler ve anneye karşı

hayranlık duyarlar. Babayı kendilerine rakip olarak görürler ve babayı ortadan kaldırmak isterler. Bu istek çocukta kaygı uyandırır. Arzularını bastırmaya çalışan çocuk babayla özdeşim kurar. Erkek çocukların bilinçsiz olarak yaşadığı bu duruma Oedipus Kompleksi denir. Kız çocuklar ise babaya ilgi duyarak anneyi kıskanırlar ve ortadan kaldırmaya çalışırlar. Çocuğun babaya duyduğu arzuyu bastırıp annesiyle özdeşim kurması sürecine Elektra Kompleksi denir (Berk, 2003; Colounger, 2004).

Fallik dönemde, anne ve babanın çocukta ortaya çıkan cinsellik duygularına karşı verdikleri sözlü ve sözsüz tepkiler çocuğun cinsel davranışlarını ve duygularını etkilemektedir (Corey, 2008). Çocuğun yaşanan çelişkiyi çözüme ulaştırması ve kendi cinsinden ebeveyni ile özdeşim kurması kimlik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Kendi cinsinden ebeveyni ile özdeşim kuran ve onu model alan çocuk zaman içinde toplumsal rolleri, sosyal değerleri ve kuralları öğrenmeye başlar (Cüceloğlu, 1998). Yetişkinlerin rollerini ayırt etmeye başlayan çocuk, yetişkinlerin davranışlarına ilişkin merak geliştirir ve araştırmalar yapar. Hayal ve oyunlarında bu rollere ilişkin denemelerde bulunarak kendi cinsinden ebeveyninin rollerini üstlenmeye başlar (Cinirlioğlu, 2001).

Fallik dönemin ardından gelen ve latent dönem olarak da adlandırılan gizil dönemde cinsel içgüdüler ve libido enerjisi aktif değildir. Dinlenme dönemi olan bu sakin dönemde çocuğun cinsel ilgisi; okula, oyun arkadaşlarına ve spora yönelir. Gizil dönem çocuğun dışa açıldığı, başka kişilerle ilişkiler kurduğu, oyunlar oynadığı bir dönem olmasından dolayı çocuğun sosyalleşmesi açısından oldukça önemlidir (Berk, 2003; Corey, 2008).

Ebeveyn tutumlarının yanı sıra anne ve babanın kişilik özellikleri de çocuğun kişilik gelişimini etkilemektedir. Anne ve babanın çocuğu yetiştirirken kullandığı ödül ve cezaların, disiplin yöntemlerinin çocuğun davranışları üzerinde etkisi büyüktür. Bunun yanında, Freud'un teorisinde belirtildiği gibi çocuğun aynı cinsten ebeveyni ile özdeşim kurması ve toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmesi çocuğun kişilik gelişimi açısından gereklidir (Aydın, 1997).

Psikanalitik yaklaşımı benimseyen bir diğer kuramcı Erik Erikson bazı yönlerden Freud'un görüşlerini benimsemiş olmasına rağmen bazı yönlerden Freud'un görüşlerinden ayrılmaktadır. Erikson Freud'a benzer olarak kişilik

gelişiminin herkesçe yaşanan belirli aşamalar sıralaması içinde geliştiğini öne sürerken Freud'dan farklı olarak psikodinamik yaklaşımın yanında psikososyal bir yaklaşımı da savunur. Erikson'a göre kişilik gelişimi sadece yaşamın ilk yıllarında gerçekleşmez. Kişilik kişinin doğumundan ölümüne kadar sürdürür. Diğer bir deyişle Erikson kişilik gelişimini ele alınırken kritik yaştan öte yaşam-boyu gelişim ilkesini göz önünde bulundurur (Güngör, 2005).

Erikson, gelişimin kişinin kendisi ve sosyal çevresiyle denge kurması sonucu gerçekleştiğini savunur. Öyle ki gelişim çözülmesi gereken belirli krizlere bölünmüş olan ve hayat boyu süren bir süreçtir. Erikson, yaşam sürecini belirli çatışmaların/bunalımların yaşandığı sekiz döneme ayırmıştır. Her çatışma/bunalım döneminin biri olumlu, biri olumsuz olmak üzere iki ayrı çözümü vardır. Herhangi bir dönemde yaşanan olumsuz çözümlenme yaşamın sonraki dönemlerini de etkilemektedir (Senemoğlu, 2005).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında okul öncesi dönem (3-6 yaş) "girişime karşı suçluluk" olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde çocuk öğrenmeye istekli ve oldukça meraklıdır. Çocuk beceriler edinmeye başlar ve bir işi sonuçlandırmak için çabalar. Girişimlerde bulunan çocuğun gelişebilmesi için çevresi tarafından desteklenmesi son derece önemlidir (Güngör, 2005). Bu dönemde çocuk için en önemli husus yeterlilik ve girişim duyguları geliştirebilmektir. Çocuğa girişimleri seçme konusunda özgürlük tanındığı takdirde çocuk kendine karşı olumlu görüş geliştirebilir ve amacı doğrultusunda ilerleyebilir. Karar vermesine ve girişimde bulunmasına izin verilmeyen ve çok fazla kontrol edilen çocuk suçluluk duygusu geliştirir ve yaşamının ileriki yıllarında da başkalarının kendisi yerine kararlar almasını bekler (Corey, 2008). Çocuğun oyunlarında sergilediği gerçek hayata dair rol denemeleri bu dönemde ciddi şekilde önemlidir. Çocuk oyun sayesinde gelecekte olabileceği rollerin provasını gerçekleştirir (Berk, 2003).

Sheppy (2009)'a göre çocuğun kişilik gelişimi oldukça önemlidir ve bu gelişim çocuğun güven geliştirmesiyle ilgilidir. Dowling (2005), kişilik gelişimini üç faktörle açıklar. Bu üç faktör; benlik kavramı, özgüven ve kendini bilmedir. Benlik kavramı kişinin kendisiyle ilgili farkındalık sahibi olması ile açıklanmaktadır. Çocuk ihtiyaçlarını karşılayan, onu rahat ettiren ve ona bakım veren kişiyle bir bağlanma süreci yaşamaktadır. Çocuk büyüdükçe ve geliştikçe kendisinin ayrı bir varlık

olduğunu keşfeder ve bakım veren kişiden ayrılma sürecine girer. Çocuk için kaygı verici olan ayrılma süreci bakım veren kişi tarafından desteklendiği takdirde çocuk kendinin kişiliğiyle biricik olduğunu fark etmeye başlar. Bu süreç çocuk yaklaşık 18 aylık iken meydana gelir. Okul öncesi dönemde çevresindeki diğer insanların katkısıyla çocuk kendini başkasının gözünden görmeye başlar ve davranışlarını buna göre şekillendirir (Akt. Sheppy, 2009).

2.1.5. Duygusal Gelişim

Çocuğun duygusal gelişimi; fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimine paralel olarak gelişmektedir. Özellikle bilişsel ve dil gelişimindeki hızlanmalarla birlikte çocuklar; duygularını açıklamaya, çevresindekilerin istek ve duygularını anlamaya, kendini başkalarının yerine koymaya ve duygu alışverişi yapmaya başlarlar (Güngör, 2005). Çocukluk döneminde duygusal gelişim; teorik olarak işlevselcilik teorisi ve dinamik sistem teorisinin birleşimi olarak ele alınabilir. Öyle ki çocuk yaşamın ilk yıllarından itibaren farklı duygu durumlarını deneyimleyebileceği, dinamik geçişler içeren bir çevreyle karşılaşır. Bu çevre çocuk olgunlaştıkça değişebilir. Diğer bir deyişle çocuğun duygusal gelişimi içinde yaşadığı kültürel bağlamı içine alan sosyal deneyimlerini yansıtmaktadır (Saarni, 2011).

Okul öncesi dönemde çocuğun duygusal yönden gelişmiş olması oldukça önemli bir husustur (Sheppy, 2009). Long (2005); bebeklerin 6 ana duyguya sahip olarak doğduğunu savunmaktadır. Bunlar korku, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık, iğrenme ve meraktır. Korku kızgınlık ve iğrenme gibi olumsuz duygular çocukların tehlikeli durumlardan korunmasını sağlar. Mutluluk, şaşırma ve merak gibi olumlu duygular ise çocuğun çevreyi tanımasına yardımcı olur (Akt. Sheppy, 2009).

Duygusal gelişimin temelleri yaşamın ilk yıllarında çocuğun kendine bakım veren kişiyle ilişkisine dayanmaktadır. Bowlby (1969)'un duygusal bağlanma kuramı, birey ile kendisine yakın hissettiği anne veya bakıcı kişi arasındaki duygusal bağlılık üzerinde durmaktadır. Bu kurama göre bağlanma çocukta güven duygusunu geliştirip duygusal yaşantılarını düzenlemesine yardımcı olur ve çocuğun duygularını ifade etmesine katkı sağlar. Bakım veren kişi ile sıcak ve samimi ilişki sonucu çocuğun güvenli bağlanması çocuğun sosyo-duygusal gelişimi için oldukça önemlidir (Goldberg, 2000; Hank, 2001). Bağlanma teorisine göre çocuğun bakım,

beslenme, korunma ve güven gibi ihtiyaçları bakım veren kişi tarafından karşılanmalıdır. Aksi takdirde ocuk bağlanma bozukluğu yaşayacaktır (Zeanah ve Smyke, 2005). Bağlanmadaki bozukluklar olumsuz ebeveyn tutumlarıyla ilişkilendirilmektedir (Minnis ve ark., 2007).

Bowlby tarafından formüle edilen ve Ainsworth tarafından geliştirilen duygusal bağlanma kuramına göre duygusal bağlanmanın dört temel örüntüsü vardır (Naber ve ark., 2007). Güvenli bağlanma, bebeğin bağlandığı bireye güvendiği, sağlıklı duygusal bağlanmadır. Bu bağlanma türünde bakım veren kişi çocuğun ihtiyaçlarına uygun şekilde cevap verir ve çocuğa keşfedeceği ortamlar sunar ve onu cesaretlendirir. Güven esasına dayalı bu ilişkide ocuk bağlandığı kişiden zaman zaman ayrı ayrı kalabilmektedir; çünkü ocuk kendi ebeveynin zamanı geldiğinde geri döneceğini bilmektedir. Güvenli bağlanan ocuk bir yabacıyla kalmaktansa kendi ebeveynini tercih edebilir ve bu durumda ağlayabilir. Ancak ebeveynini tekrar gördüğü zaman ağlamayı bırakır ve onunla kolayca iletişime geçer, oyun oynar. Bir diğer bağlanma türü güvensiz-kaçınan bağlanmadır. Güvensiz-kaçınan bağlanma gösteren çocuklar dışarıdan gözlemlendiğinde oldukça bağımsız grnrlere. Bu ocuklar ebeveynleri onları terk ettiğinde bir sorun yaşamazlar, kızgınlık gösterme gibi bir tepkide bulunmazlar. Ebeveyn tekrar ortama girdiğinde de bir tepki ya da ebeveynle gitme eğilimi göstermezler. nc bağlanma türü olan güvensiz-kaşı koyucu bağlanmada ise bebekler ayrılmadan önce bağlandıkları kişiye sımsıkı sarılırlar, ayrılmak istemezler. Bir başka deyişle bakım veren kişiden yakınlık beklerler ancak bu yakınlığı bulamazlar. Bağlandıkları kişiden ayrıldıklarında aşırı düzeyde kaygılanırlar. Bağlanılan kişi geri döndüğünde ise itme, vurma gibi davranışlarla kızgınlık ve kaşı koyan tavırlar sergilerler. Bu bebekler, uzun süre ağlamaya devam ederler ve kolay sakinleştirilemezler. Son olarak örgütlenmemiş bağlanma türünde ise çocuklar bakım veren kişiye kaşı birbirinden tutarsız ve kaşık davranışlar sergilemektedirler. Bu bağlanma türünde ocuk bakım veren kişi yanındayken dahi kaygı ve stresiyle baş edemez. Bu ocuklar kuşağa alındıklarında herhangi bir duygu göstermeden donuk bir şekilde başa yöne bakabilirler ya da sakinleştirildikten sonra ağlayabilirler (Berk, 2003).

Bağlanmanın çocukların duygusal gelişimine etkisi oldukça büyüktür. Huebner ve Thomas (1995), yaptıkları araştırma sonucunda güvenli bağlanan çocukların; daha yüksek düzeyde sosyal yetkinliğe, benlik bilincine ve strese karşı dirence sahip olduğunu belirtmişlerdir. Kochanska (2001), üç yaş altı 112 çocuktan oluşan örneklem ile yürüttüğü boylamsal çalışma sonucu farklı bağlanma stillerine sahip çocukların yaklaşık 14 aylıkken duygusal yönden farklılıklar göstermeye başladıklarını belirtmiştir. Bu çalışmaya göre güvensiz-karşı koyucu bağlanma gösteren çocukların yaşadıkları en baskın duygu korkudur ve bu çocuklar neşeli değildir. Bu çocuklar güvenli bağlanan çocukların tersine, eğlence için başlatılan etkinliklerde bile sıkıntılı tavırlar sergilemişlerdir. Çocuklar iki sene ve üç sene sonra tekrar incelendiğinde güvenli bağlanan çocukların kızgınlık duygusunda azalma; güvensiz bağlanan çocukların olumsuz duygularında ise artış olduğu bulunmuştur. Öyle ki güvensiz-kaçınan bağlanma gösteren çocukların daha çok korktukları ve daha az neşelendikleri; örgütlenmemiş bağlanma gösteren çocukların ise daha çok kızgınlık gösterdikleri görülmüştür.

Sroufe (2005) yaptığı araştırma sonucunda, güvenli bağlanma ile çocuğun özgüveni ve duygu düzenlemesi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bakım veren kişi ile güvensiz bağlanmaya ve kaygılı bir ilişkiye sahip çocukların ileriki yıllarda daha bağımlı oldukları ve daha düşük düzeyde öz güvene sahip oldukları bulunmuştur. Yapılan gözlem ve öğretmen raporları; daha erken dönemde yetişkinden bağımsız olan güvensiz-kaçınan ve güvensiz-çelişkili bağlanma gösteren çocukların, daha ileriki çocukluk dönemlerinde yetişkine daha bağımlı ve özgüveni düşük çocuklar haline geldiğini göstermiştir. Güvenli bağlanma gösteren çocuklar; olaylar karşısında esnek olma, stres oluşturan durumlarla duygusal olarak mücadele edebilme gibi becerileri daha çok sergilerken; güvensiz bağlanma gösteren çocuklar kısıtlanmışlık, daralma ve bilinmeyen ortamlarda kaygılı olma gibi duygular yaşamaktadırlar. Okul öncesi dönemde yapılan oyun alanı gözlemleri güvenli bağlanma gösteren çocukların yaşitlarıyla ilişki kurma ve sürdürme, coşkulu ve neşeli olma hususunda oldukça iyi olduklarını; daha az sinirlendiklerini, daha az hayal kırıklığı yaşadıklarını ve kolay pes etmediklerini göstermiştir.

Çocuğun duygusal gelişimi, fiziksel ve bilişsel gelişimine paralel olarak gelişme gösterir. Özellikle dil ve bilişsel yönden gelişmeyle birlikte çocuk duygularını açıklamaya, başkalarının duygu ve isteklerini anlamaya ve duygu alışverişinde bulunmaya başlar (Güngör, 2005). Gooch ve arkadaşlarına (2003) göre; dil gelişimiyle birlikte arkadaşlarıyla oyunlar oynamaya başlayan çocuk, paylaşma ve kendi duygularını anlamaya ihtiyaç duyar (Akt. Sheppy, 2009). Yaşamın ilk yıllarında her şeyi ilk defa deneyimleyen çocuk duygularındaki değişimler sonucu kendinde ve çevresinde nelerin değiştiğini anlamaya çalışır. Bu dönemde çocuk duygu durumundaki iniş-çıkışları ve başkalarının duygu ve düşüncelerindeki değişimleri fark etmeye başlar. Bu süreç çocuğun en yakın çevresi olan ev ortamında aile bireylerinin duygularının sonuçlarını ve bireylerin duygularını kelimelerle ifade edişini gözlemlemesiyle gelişir. Çocuk, gözlemleri sonucu aile bireylerini model alarak kendi duygularını ifade etmeye başlar (Sheppy, 2009).

Duygular küçük çocuklarda genellikle öfke, sevinç, üzüntü, şaşkınlık gibi çok temel düzeydedir (Barnes, 1995). Çocuğun yaşı ilerledikçe duygusal deneyimleri karmaşıklaşır ve duygu ifadeleri gittikçe artar (Denham, 1998). Okul öncesi dönemde çocuğu diğer bireylerle etkileşimi artar. Böylece çocuk sosyal geçişleri ve ondan beklenen uygun davranışları anlamaya başlar. Bu dönemde çocuk arkadaşlarıyla benzer duyguları hissetme, yardım etme, empati yapabilme gibi durumları deneyimler (Saarni, 2011). Günlük yaşam deneyimleri kazandığı bu dönemde çocuk, annesine hala gereksinim duymakla birlikte baba veya başka kişilerle etkileşime geçer ve duygusal paylaşımda bulunur. Duygusal denetim şekillenmeye başlar ve çocuk baskın duygularını dışa vurur. Artan bilişsel gelişim ve dil gelişimine paralel olarak çocuk duygularını dışa vurmanın toplum tarafından kabul edilebilir şekillerini keşfetmeye ve kullanmaya başlar (Güngör, 2005).

2.1.6. Sosyal Gelişim

İnsanlar doğumlarından itibaren diğer bireylerle birlikte olmakta ve sosyal paylaşımlarda bulunmaktadır. Sosyal gelişim; kişiler arası ilişki kurmayı, duyguları anlamayı, etkili düşünebilmeyi ve içinde bulunulan kültüre uyum sağlamayı içermektedir (Caufield, 1996). İnsanın uyumunda ve mutlu bir yaşam sürmesinde sağlıklı sosyal etkileşimin payı oldukça büyüktür (Grusec ve Lytton, 1988). Çocuk doğumundan itibaren sosyal yaşamda aktif olarak yer almaktadır.

Bebekler daha yaşamlarının ilk haftalarında diğer insanlarla etkileşimde bulunurlar. Bu etkileşim büyük oranda bebek ve ebeveynleri arasında gerçekleşmektedir (Caufield, 1996). Grusec ve Lytton (1988)'e göre çocuğun davranışını iki önemli grup etkilemektedir. Bu gruplardan ilki aile ikincisi akranlardır. Ailenin rolü ilk yıllarda daha fazla iken akranların rolü ilerleyen dönemde daha fazladır.

Çocuğun sosyal gelişimi özellikle kendine birinci derece bakım veren kişilerle bağlanma sürecinden etkilenmektedir. Çocuğun dünyayı keşfedebilmesi için ebeveyn-çocuk arasındaki bağlanmanın güvenli olması gerekmektedir. Bu keşif ve sosyalleşme sürecinde diğer çocuk ve yetişkinlerle kurulan karşılıklı etkileşimler sonucu çocuk sosyal yönden gelişim gösterir (Cowie, 1995; Oden, 1987). Bakım veren kişilerle güvenli bir bağlanma süreci geçiren çocukların kendine daha fazla güvendikleri, zorluklara karşı daha fazla direnç gösterdikleri ve böylece sosyal yönden daha yetkin bireyler oldukları bilinmektedir (Huebner ve Thomas, 1995).

Ailede bakım veren yetişkinlerin yanı sıra kardeşler de çocuğun sosyalleşme sürecini etkilemektedir. Kardeşe sahip olmak, çocuğun başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama gibi sosyal becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Kardeşe oynanan rol canlandırmalar ve oyunlar yolu ile çocuğun çatışma çözme ve başkalarını anlama gibi becerileri gelişmektedir (Dunn, 2002).

Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimini etkileyen diğer bir unsur akran ilişkileridir. Akranlarıyla iletişim kurmaya başlayan çocuğun kişiler arası iletişim kurma becerisi artar. Çocuk kendini anlamaya başlar ve böylece çocuğun kendine olan güveni artar (Moyles, 1989). Bunun yanında, akranlarla iletişimde bulunması çocuğun sosyal olarak öğrenmesini beraberinde getirir (Kostelnik, 2006). Erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal gelişiminde, akranlarla oynanan oyunların rolü oldukça büyüktür. Çocuk, oyun sayesinde dünyayı keşfeder ve kişilerle iletişim kurar. Çocuk oyunlarda yetişkin rolüne girer ve bu rolü deneyimleyerek korkularıyla baş etmeye başlar. Oyun sayesinde çocukların kendine güveni artar ve böylece çocuklar zorluklara karşı direnç kazanırlar (Gingsburg, 2007). Oyun yoluyla çocuklar; grup halinde çalışma, paylaşma, problem çözme, kendini koruma, karar verme ve ilgi alanlarını keşfetme, grubun üyesi ya da lideri olma gibi beceriler geliştirirler (Hurwitz, 2003; Erickson, 1985; Pellegrini, 1998; akt. Gingsburg, 2007).

2.2. DUYGU DÜZENLEMeye İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Duygu Kavramı-Tanımı

Duyguların ortaya çıkması ve gelişmesi insanoğlunun hayatta kalma mücadelesi ile başlamıştır. Öyle ki ilk insanlar var olmak için gerekli olan savaşıma, kaçma, sabit durma gibi eylemleri duygu durumlarına göre gerçekleştirmişlerdir (Sheppy, 2009).

Duygu kavramı çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Genel olarak duygu belirli bir nesne, olay ya da kişilerin, kişinin iç dünyasında uyandırdığı izlenimler olarak tanımlanmaktadır (Enç, 1980). Frijda (1986) ise duyguyu değişime hazır olmayı ve içsel öğelere bağlı olarak ilişkileri sürdürmeyi içeren edilgen hareket hazırlığı ve doğal hareket kontrolü olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Goleman (2007), duyguyu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak ele almıştır.

Başal (2004), duyguyu iç veya dış çevreden gelen etkilerin bireyde haz ya da elem türünden izlenimler oluşturması olarak tanımlamaktadır. Duygunun sürekliliği, yoğunluğu ve yerleşik oluşu kişinin davranışlarına etkide bulunmaktadır. Öyle ki bireyin hayat boyu yaptığı etkinlikleri duyguları ile birlikte gerçekleşmektedir. Bireyler çevresindeki canlı ve cansız varlıklarla etkileşim kurarken haz ya da elem yönünde, az ya da çok düzeyde duygu yoğunluğu yaşamaktadırlar (Başal, 2004, s.115).

Duygular; kişinin içinde var olan değerleri harekete geçirir, davranışlarını şekillendirir ve çevrelerini etkiler (Cooper, 1999). Duygular, kişinin çevreye uyum sağlaması ve hayatını sürdürebilmesi için oldukça önemlidir (Watson ve Clark, 1994).

2.2.2. Duyguların Önemi

İnsanlar sadece düşünce varlıkları değildir. Aynı zamanda duygusal varlıklardır. Öyle ki insanın duyguları bazı durumlarda düşüncelerinin üzerinde denetim kurmaktadır (Güngör, 2005). Duygular, kişinin çevreye uyum sağlaması ve hayatını sürdürebilmesi için oldukça önemli rol oynamaktadır (Watson ve Clark, 1994). Cooper (1999), duyguların kişinin içinde var olan değerleri harekete geçirdiğini ve böylece kişinin davranışlarını şekillendirerek çevresini etkilediğini savunur. Benzer şekilde Başal (2004), duygunun sürekliliği, yoğunluğu ve yerleşik oluşunun; kişinin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği davranışlarına etkide bulunduğunu belirtir.

Korku kızgınlık ve iğrenme gibi olumsuz duygular insanların tehlikeli durumlardan korunmasını sağlar. Mutluluk, şaşırma ve merak gibi olumlu duygular ise insanın çevreyi tanımaya yardımcı olur. Öyle ki kızgınlık duygusu insanlara haksızlığa karşı koyma gücü verebilir ya da merak duygusu insanı yeni şeyler öğrenmek için harekete geçirebilir (Long, 2005; akt. Sheppy, 2009). Yaşamın ilk yıllarında gelişen yabancı kişilere karşı duyulan kaygı çocuğu ebeveynine yaklaştırır ve onu olası tehlikelerden korur (Berk, 2003).

Yaşam deneyimlerinin düzenlenmesinde duyguların rolü oldukça büyüktür. Duyguların yer almadığı bir hayat renksiz ve monoton olacaktır. Aynı zamanda duygular kişinin davranış biçiminde iteleyici veya güdüleyici bir role sahiptir. Duygular, kişilerarası ilişkilerde kişileri birbirine yaklaştırabilir ya da uzaklaştırabilir. Bunun yanında, duygular birtakım sorunların da nedeni olabilir. Karnesinde zayıf olan bir çocuğun toplumsal yaşamında duygusal hayal kırıklığı yaşaması ve bu durumdan olumsuz etkilenmesi bu duruma örnek verilebilir. Bunun yanında; korku, öfke, güven eksikliği gibi olumsuz duygular yaşayan çocuk uygun biçimde tepkiler göstermeyebilir (Güngör, 2005).

2.2.3. Duygu Kuramları

Duygu oluşumunu açıklamaya yönelik çeşitli kuramlar öne sürülmüştür. Kuramların bazıları bireylerin bedensel durumları ve hissettiği duygular arasındaki ilişkiyi vurgularken bazıları duygu ve davranışların birbirini nasıl etkilediği üzerinde durmaktadır. Bu bölümde duygunun oluşumunu inceleyen çeşitli yaklaşımlar ve kuramlar ele alınmaktadır.

Davranışçı yaklaşıma göre duygusal tepkiler çocuğun gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Davranışçı yaklaşımı savunan Watson'a göre yeni bir uyarıcıya gösterilen duygusal tepkiler klasik koşullanma sonucu öğrenilebilmektedir. Onbir yaşında bir çocuk olan Albert'in tüylü beyaz bir fareyi görünce verdiği korku tepkisi bu duruma örnek olarak verilebilir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar bebeklerin gülme ve ağlama gibi tepkilerinin bakıcılarının kullandığı ceza ve ödül kullanımıyla değiştiğini göstermiştir. Bu durum bebeklerin duygularının edimsel koşullanma sonucu şekillendiğini göstermektedir (Berk, 2003).

Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre çocuklar çevrelerinde bulunan diğer insanların belli durumlarda sergiledikleri duygu ifadeleri ile bu ifadeleri ortaya çıkaran durum arasında ilişki kurarlar. Daha sonra çevrelerinde gözlemledikleri duygusal tepkileri model alma yoluyla öğrenirler (Berk, 2003). Bu durumu daha iyi açıklayabilmek için Bandura'nın 1960 yılında gerçekleştirdiği üç deneye bakalım. Deneylerin ilkinde masadaki oyuncakla oynaması için üç çocuk odaya alınmıştır. Birinci çocuğun karşısına oturan model elindeki oyuncak bebekle sakin bir biçimde oynarken ikinci çocuğun karşısındaki model oyuncak bebekle saldırgan bir biçimde oynamıştır. Üçüncü çocuk ise karşısında model olmaksızın bebekle tek başına oynamıştır. Daha sonra çocuklar ayrı bir odaya alınarak oyuncaklarla nasıl oynadıkları gözlemlenmiştir. Gözlem sonucunda saldırgan modelle oynayan çocuğun diğer çocuklara göre daha saldırgan oyun biçimi sergilediği görülmüştür (Biehler, 1978). İkinci deneyde gruplara ayrılmış çocuklar oyuncak bebekle saldırgan biçimde oynayan gerçek insanlar, bir filmde oynayan insanlar ve çizgi film karakterlerini izlemişlerdir. Deney sonucunda en fazla saldırgan davranışı çizgi film karakterini izleyen çocukların sergilediği görülmüştür. Bunu sırasıyla filmde oynayan insan modellerini izleyen çocuklar ve gerçek insan modellerini izleyen çocuklar takip

etmiştir (Koç, 2005). Üçüncü deneyde 4-6 yaş çocuklardan oluşan bir grup üç ayrılarak beş dakikalık bir kısa filme maruz bırakılmıştır. Bu filmde bir yetişkin “bobo doll” isimli bir ayıyla saldırganca oynamaktadır. Filmin sonunda birinci grupta bir yetişkin içeri girerek modele “sen güçlüsün, şampiyonsun” gibi sözel ödüller vermiştir. İkinci grupta “aynı şeyi tekrar yaparsan ben de seni döverim” gibi sözel ceza verilmiştir. Üçüncü grupta ise yetişkin hiçbir tepkide bulunmamıştır. Daha sonra çocuklar filmdeki oyuncak ayının ve çiftlik hayvanlarının olduğu bir odaya alınmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda filmdeki modelin ceza ya da ödül almasının çocukların davranışlarını etkilediği görülmüştür. Öyle ki saldırganlığın cezalandırıldığını izleyen çocukların; ödül verildiğini ve hiç tepki verilmediğini izleyen çocuklardan daha az saldırgan davranışlar sergilediği sonucuna varılmıştır (McGraw, 1980; Slavin, 2000; akt. Koç, 2005). Bu deneylerden hareketle çocukların duygu ve davranışlarının çevrelerinde bulunan modellerden etkilendiği söylenebilir.

Duygular üzerine önemli çalışmalar gerçekleştiren Lazarus (1991) duyguyu mevcut yaşanan olayın insanın kendi kişisel durumuna etki etmesi olarak görmektedir. Lazarus (1991)’in ilişki modeline göre kişi çevreden ya da bedenden gelen bilgiyi değerlendirmekte ve bu değerlendirme sonucunda duygu oluşturmaktadır. Bu modele göre duygusal tepkiyi şekillendiren bilişler; duyguyu ortaya çıkaran koşullar ile baş edebilme süreçleri arasındaki ilişki tarafından şekillendirilmektedir. Bilişsel süreçlerin duygunun ortaya çıkmasında önemli bir rolü vardır. Lazarus’a göre güdülenmenin duygu oluşumunda önemli bir rolü vardır. Duygular bireyin hedeflerine ulaşmak için çabalayıp durduğu dinamik bir sürecin parçasıdır (Saarni, 1999).

Bilişsel süreçlerin duygu oluşumunu yönetip yönetmediği tartışılan bir hususur. Goleman (1995) bu konuda bazen duygunun bilişten önce bazen de bilişin duygudan önce geldiğini vurgulamıştır. Bu iki önemli sistem hem yetişkinlerde hem de çocuklarda uyum içinde çalışmaktadır. Duygu oluşum sürecinde ilk olarak otonom sinir sistemi kişinin hayatındaki önemli bir değişiklik tarafından uyarılır. Bu değişiklik kişinin kendi davranışlarından, çevresel bir olaydan hatta hatıralardan kaynaklanabilir. Daha sonra bu uyarım kortikal değerlendirmeden geçirilir ve bireyde duygu oluşur (Denham, 1998).

Williams James ve Carl Lange duyguların oluşumunu açıklayan ortak bir kuram ortaya atmışlardır. Bu kurama göre duygular kasların gerilmesi, titreme, kalp çarpıntısı, solunum hızının değişmesi gibi bir takım organik değişikliklerin duyulmasından meydana gelmektedir. Dış tepkiler duygunun başlıca kaynağını ve bu tepkilerin gözlenmesi de duygusal deneyimi oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle, hissedilen duygular; duygu süresince bedende oluşan değişimlerin birey tarafından algılanması ile meydana gelir. Bu teori ışığında, ormanda bir ayı gören ve canını kurtarmak için kaçan bir insan düşünecek olursak bu insanın kaçtığı için korktuğunu düşünebiliriz (Bernstein ve ark., 1991; akt. Ergin, 2003). Kısaca özetleyecek olursak James-Lange kuramına göre yaşadığımız duygular, belli duyular üreten fizyolojik değişikliklerin sonucu ortaya çıkmakta ve bu duyular, beyin tarafından özel duygusal deneyimler olarak yorumlanmaktadır. Bu kurama göre bedenimiz çevrenin belirli özelliklerine tepkide bulunur ve bedenimizin bu tepkisinin farkına vardığımız zaman heyecan duyarız (Cüceloğlu,1998).

Duyguları açıklamaya yönelik ortaya atılan bir diğer kuram 1920'lerde Walter B. Cannon tarafından ortaya konulmuştur. Cannon-Bard kuramı fizyolojik uyaranların tek başına duyguların algılanmasına öncülük ettiği görüşünü reddeder. Bu teoriye göre, hipotalamus ve talamus duygusal değişikliklerin düzenlenmesinde oldukça etkili bir rol oynamaktadır. Öyle ki duygusal bir durum önce talamusta yorumlanır ve eş zamanlı olarak hem serebral kortekse hem de hipotalamusa iletilir. Hipotalamus ise eş zamanlı olarak fizyolojik değişiklikleri ortaya çıkararak sinir sistemini uyarır ve beyin kabuğuna sinirsel akım göndererek heyecan deneyiminin fark edilmesini sağlar. Bu kuram ışığında kaçmak için ilk adımı atmadan önce korkunun hissedilebileceği yani duyguların merkezi temelli olduğu söylenebilmektedir (Ekman ve Davidson, 1994; Cüceloğlu, 1998).

Duyguların oluşumunu açıklayan bir diğer kuram olan Schachter-Singer kuramına göre duygunun ana kaynağını dış etkiler oluşturur. Duruma ilişkin bilişsel yorumlar duyguyu tanımlamak için gereklidir. Bu kurama göre ilk basamak durumun algılanması ikinci basamak ise bedenin bu duruma tepki vermesidir (Bernstein ve ark., 1991; akt. Ergin, 2003). Schachter - Singer kuramı, James-Lange kuramından

farklı olarak duyguların kortekste yapılandırıldığını vurgulamıştır. Korteks kişinin beklentileri ve sosyal durumu ile uyumlu olarak çevreden gelen uyaranlara karşı bilişsel yanıtlar üretir. Yani duygular durumun yorumlanması ile ilgilidir ve yorumlar bilişsel sistemler tarafından kontrol edilmektedir (Palanalp, 1999).

Arnold-Lindsey Kuramı aynı zamanda aktivasyon kuramı adı ile de anılmaktadır. Bu kurama göre, belli bir uyaran bir uygulama meydana getirmekte, bu uygulama talamus ve hipotalamus üzerinden kortekse aktarılmaktadır. Korteks bu uyaran karşısında hipotalamustaki dinamik uyarı örneğini serbest bırakmakta ve böylece periferdeki duygu anlatımını açığa çıkarmaktadır. Bu arada periferdeki değişiklik tekrar talamus-hipotalamus üzerinden kortekse bildirilerek olay algılanmaktadır ve bu algı korteks düzeyinde yerleşik olan duygusal tutumu meydana getirmektedir (Kandel ve ark. 2002; akt. Yurt, 2006).

2.2.4. Duyguların Sınıflandırılması

Duyguları tanımı üzerinde farklı görüşler olduğu gibi duyguların sınıflandırılması hususunda da farklı görüşler vardır. Alan yazın tarandığında duyguların nasıl sınıflandırılacağına dair çeşitlilikler görülmektedir.

Long (2005)'e göre insanlar 6 ana duyguya sahip olarak doğarlar. Bunlar korku, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık, iğrenme ve meraktır (Akt. Sheppy, 2009). Farklı kültürlerden pek çok araştırmacı bu sınıflamayı kabul etse de bazıları merak duygusunun yerini üzüntü duygusunun alması gerektiğini savunmaktadır. Farklı olarak Izard (1992), ana duygu sayısının beş (kaygı, depresyon, sevgi, düşmanlık, nefret) olduğunu ileri sürerken, Goleman (1999) sekiz ana duygunun (öfke, korku, mutluluk, şaşkınlık, tikslenme, üzüntü, empati, kaygı) olduğunu belirtmiştir (Ekman, 2003; akt. Sheppy, 2009).

Arımuğam (2011), duyguların yüz ifadelerini kullanımına göre sınıflandırılması konulu araştırmasında sevgi ve korku olmak üzere iki temel duygunun olduğundan bahsetmektedir. Daha sonra bu iki temel duyguya dayanarak duygular olumlu ve olumsuz duygular olarak sınıflandırılabilir. Farklı duygu durumlarında temel olumsuz duygulardan öfke duygusu; kızgın, kaygılı, sinirli, dargın, kırılmış, üzgün gibi alt duygu durumlarını içerir. Temel olumlu duygulardan

mutluluk duygusu ise sevinçli, hevesli, hayran, doyuma ulaşmış, memnun, tatmin gibi alt duygu durumlarını içerir. Yine temel olumsuz duygulardan olan iğrenme duygusu; küçümseme, bitkin, sıkılmış, huysuz gibi alt boyutları içerir.

Başal (2004), duygulara ilişkin genel bir sınıflama yaparak duyguları üç bölüm olarak sınıflamıştır:

1. *İnsanı saldırgan davranışa yönelten duygular*: Öfke, nefret, kıskançlık, düşmanlık, kızgınlık gibi duygular.
2. *İnsanı yasaklayıcı ve savunucu davranışlara yönelten duygular*: Korku, sıkıntı, üzüntü, bıkkınlık, keder, hüzn gibi duygular.
3. *İnsanı sevindirici davranışlara yönelten duygular*: Haz, sevgi, mutluluk, merak gibi duygular.

Bazı çalışmalarda duygular oluşum süreçlerine göre birincil ve ikincil duygular olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Birincil duygular mutluluk, üzüntü gibi daha temel duygulardır ve bir olay sonucunda refleksel olarak ortaya çıkarlar. Birincil duygular utanç, iğrenme, nefret, haz gibi bir takım ara duygu gruplarını kapsamaktadır. İkincil duygular ise birincil duygular üzerinden yürütülen zihinsel işleyişlerle ortaya çıkarlar ve birkaç duygunun karışımından oluşabilirler. Birincil duygular doğuştan getirilip, daha çok limbik sistemle ilişkiliyken; ikincil duygular bireyin yaşam boyu çeşitli deneyimlerle sosyal etkileşimde bulunması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Ekman ve Davidson, 2004).

Lazarus ve Lazarus (1994), bireyin duygularını şu şekilde çeşitli sınıflara ayırmıştır:

1. *Olumsuz duygular*: öfke, kıskançlık
2. *Varoluşsal duygular*: kaygı-korku, suçluluk, utanç
3. *Uygun olmayan yaşam koşulları nedeniyle uyarılan duygular*: rahatlama, umut, üzüntü, çöküntü
4. *Uygun yaşam koşulları nedeniyle uyarılan duygular*: mutluluk, gurur, sevgi
5. *Empatik duygular*: minnettarlık, şefkat

Özellikle olumsuz duygulardan olan öfke kişiler arası ve sosyal problemlere neden olabilir. Öfke duygusunu çok yaşayan bir insanın iş yaşımı ve ait olduğu kültüre uyumu olumsuz etkilenir. Toplumdaki kişiler öfke duygusunu nasıl yöneteceğini bilmezse şiddet içeren durumlar ortaya çıkar. Varoluşsal duygular (kaygı-korku, suçluluk, utanç) ise; kim olduğumuz, hayat ve ölüme dair neye inandığımız, var oluş sebebimiz, hayata ne gibi anlamlar yüklediğimiz ile ilgilidir. Uygun olmayan yaşam koşulları nedeniyle uyarılan duygulardan rahatlama, olumsuz bir durum ortadan kalktığıında ortaya çıkar. Kişi bu olumsuz durumun bir daha olmamasını ümit eder ancak olabileceği ihtimalini de göz önünde bulundurur (Lazarus ve Lazarus, 1994).

Üzüntü ve çökkünlük duyguları ise daha çok kişinin geri dönülmez bir kayıp yaşaması durumunda ortaya çıkar. Uygun yaşam koşulları nedeniyle uyarılan duygular (mutluluk, gurur, sevgi); duygu dünyamızın olumlu ve canlandırıcı yanlarıdır. Bizi olumsuz duygulardan koruyarak yaşam kalitemizi artırır. Empatik duygular genellikle bir drama ya da sanatsal olay karşısında ortaya çıkar. Karşımızdaki kişi acı çekerken şefkat duymamız, ya da içten bir hediye aldığımızda minnettarlık duymamız empatik duygularla ilgilidir. Bu duygular empati duymamızı sağlar (Lazarus ve Lazarus, 1994).

2.2.5. Duyguları Etkileyen Faktörler

Duyguların hangi faktörlerden etkilendiğine dair pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Güngör (2005), duyguları etkileyen etmenleri olgunlaşma, çevre, dil ve iletişim becerileri, toplumsallaşma, kişilik ve mizaç, güdülenme olmak üzere altı başlık altında ele almıştır:

1. *Olgunlaşma*: Çocuğun beyni ve bedeni olgunlaştıkça işlevsel yapısı da değişir ve karmaşıklaşır. Belleğin olgunlaşmasıyla düş yetisi artar ve çocuğun duygusal tepkileri çeşitlenir. Bunun yanında iç salgı bezlerinden salgılanan adrenalın gibi hormonlar kişinin duygu durumunda önemli etkiye sahiptir.
2. *Çevre*: Çocuğun içinde bulunduğu çevre duygusal gelişimini etkilemektedir. Çocuğun kendini güven içinde hissetmesi, sevgi görmesi, dışlanmaması, ilgi görmesi çocuğun duygusal gelişimini olumlu olarak etkiler. Çevre tarafından dışlanan, umursanmayan ve alay edilen çocukların duygusal gelişimi olumsuz etkilenir.

3. *Dil ve İletişim Becerileri*: Küçük yaşlarda ağlama ve gülme gibi tepkilerle duygularını ifade eden çocuk, dil ve iletişim becerileri arttıkça duyguları üzerine daha çok konuşmaya başlar.

4. *Toplumsallaşma*: Her ne kadar duygusal tepkiler kendiliğinden ortaya çıksa da bu tepkiler çocuğun toplumsallaşmasının bir sonucudur. Uygun şekilde sınırlandırılmış ve rol modeller gören çocuk duygularını toplumsal olarak kabul edilebilir şekilde dışa vurmayı öğrenmektedir.

5. *Kişilik ve Mizaç*: Her çocuk bireysel farklılıklara sahiptir ve bu durum duygusal gelişimi etkilemektedir. Kişilik ve mizaç özellikleri kişiden kişiye değişiklik göstermekle birlikte çocukları “sinirli”, “saldırgan” gibi duygusal yargılarla eşleştirmek doğru bir yaklaşım değildir.

6. *Güdülenme*: Duygu ve güdülenme birbiriyle ilişkilidir. Duygu ile birlikte bir davranışta bulunma isteği ortaya çıkmaktadır. Duygular çocuğu eyleme geçirerek güdülenmeyi artırır ve çocuğun nasıl bir eylemde bulunacağına dair rol oynar.

2.2.6. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olsa da her geçen yıl artmaktadır ve duygu düzenlemenin tanımı genel ortak noktaların yanı sıra çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik duygu düzenleme becerisinin bilişsel ve sosyal becerilerle yakından ilişkili olmasından kaynaklanabilir. Duygu düzenleme fizyolojik, bilişsel ve davranışsal düzeyde karmaşık bir süreçtir (Rydell, Berlin, & Bohlin, 2003). Genel olarak duygu düzenleme kişinin amacına ulaşması için duygu durumunu rahat olduğu bir seviyede tutması için kullandığı stratejilerdir (Eisenberg ve ark., 1995; Thompson, 1994).

Duygu düzenleme; kişinin bir amaca ulaşırken içsel duygu durumlarını ve duyguyla ilişkili fizyolojik süreçlerini başlatma, sürdürme, ayarlama veya bunların oluşumunu, yoğunluğunu ve süresini değiştirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2000, s. 137). Cicchetti, Ganiban ve Barnett (1991)’e göre duygu düzenleme bireyin duygusal durumlara uyum sağlama sürecinde

duygularını yeniden yapılandırması, kontrol etmesi, ayarlaması ve değiştirmesi sürecidir. Thompson (1994) ise duygu düzenlemeyi bir amaca ulaşmada duygusal tepkileri ortamın koşullarına uyum gösterecek şekilde gözleme, değerlendirme ve değiştirebilme becerisi olarak tanımlamıştır (s. 28).

Duygu düzenleme kişinin olumlu ve olumsuz duyguları başlatma, sürdürme ve ayarlama becerisini içerir (Grolnick, McMenemy ve Kurowski, 2003). Bu tanımlara ek olarak; Campos, Mumme, Kermoian ve Campos (1994) duygu düzenlemede kişinin amaca ulaşırken geçirdiği nörolojik, fiziksel ve bilişsel süreçlere vurgu yapmıştır.

Duygu düzenleme provokatif bir durum karşısında kişinin duygusal tepkisini değiştirebilmesidir (Hubbard ve Coie, 1994). Duygu düzenleme kötü ve istenmeyen duygularla ve bu duyguları oluşturan durumlarla baş edebilme ile yakından ilişkilidir. Kişi olumsuz bir durumla baş etmeye çalışırken hedefi olumsuz duyguları azaltmaktır. Bunun yanında duygu düzenleme duyguların şiddetini arttırma, azaltma, gizleme, belli etmeme gibi becerileri kapsamaktadır (Denham, 1998).

Olumlu duyguların yanı sıra öfke korku, üzüntü gibi olumsuz duygular bile kişinin hayatını sürdürmesinde önemli role sahiptir (Hyson, 2004). Duygu düzenleme hem olumlu hem olumsuz duyguları ayarlama becerisini gerektirmektedir (Bridges, Denham ve Ganiban, 2004; Bronson, 2000). Duygu düzenlemesi “kötü” hislerin ortadan kaldırılmasının ötesinde pozitif duyguları güçlendirme ve negatif duygularını değiştirmesini içermektedir. Duygu düzenleme süreçleriyle pozitif ve negatif duygular arttırılabilir, bastırılabilir ya da ayarlanabilir. Bu durum duygudan sonra sergilenecek davranışın nasıl olacağında oldukça önemlidir (Hyson, 2004). Hem olumlu hem olumsuz duygunun dışa vurumunu uygun şekilde yönetmek, duygu sonucu sergilenecek davranışları kontrol etmek ve böylece sosyal açıdan uyumlu davranışlar göstermek duyguların düzenlenmesiyle gerçekleşmektedir (Bronson, 2000).

2.2.7. Çocukluk Döneminde Duyguların Gelişimi

Duygular küçük çocuklarda genellikle öfke, sevinç, üzüntü, şaşkınlık gibi çok temel düzeydedir (Barnes, 1995). Çocuğun yaşı ilerledikçe duygusal deneyimleri karmaşıklaşır ve duygu ifadeleri gittikçe artar. Duyguları ifade etme, anlama ve düzenleme becerilerine sahip olmak çocuğun diğerleriyle olan etkileşimi, kendine yönelik farkındalık geliştirmesi ve böylece yaşamından memnun olabilmesi için son derece önemlidir. Bu beceriler çocuğun hem kendi içinde hem de başkalarıyla birlikte var olduğu dünyada mutlu olmasında rol oynar (Denham, 1998). Bu bölümde çocukluk döneminde duyguları anlamamanın, duyguları ifade etmenin ve duyguları düzenlemenin gelişimine yer verilmektedir.

2.2.7.1. Duyguları Anlamamanın Gelişimi

Lane ve Schwartz (1987), duyguların farkındalığını kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıma becerisi olarak ele almışlardır. Bu beceri kişinin duyguları birbirinden ayırt etmesini sağlar ve kişinin kendisi ya da başkasının duygusu hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. Duyguları fark etme, kişinin hayatta deneyimler edinmesi ve bu deneyimler hakkında düşünmesi sonucunda gelişmektedir.

Çocuklarda duygusal farkındalık bilişsel becerilerin gelişmesine paralel olarak gelişim gösterir. Yaşamın 7-10 aylarında çocuklar yüz ifadelerini organize örüntüler şeklinde algılamaya başlarlar. Bebekler karşılarında konuşan kişinin ses tonundan ve yüz ifadesinden hangi duyguyu hissettiğini çıkarabilirler. Başkasının yüz ifadesine bakarak kendi yüz ifadeleriyle cevap verirler. Bu durum bebeklerin duygu ifadelerini anlamlandırdıklarının göstergesidir. Bunun yanında, bebeklerin güvensiz hissettikleri ortam ve durumlarda güvendikleri kişiden duygusal bir mesaj beklemesi onların duyguları fark edip anlamlandırmaya başladıklarını kanıtlamaktadır (Berk, 2003).

Çocuklar okul öncesi dönemde; mutluluk, üzüntü, korku, öfke gibi pek çok duygunun durumsal belirleyicilerini anlayabilmektedir. Mutluluk ve korku duygusunu anlamak öfke ve üzüntü duygusunu anlamaktan daha önce gelişmektedir. Yaşları büyüdükçe çocuklar gurur, utanç, suçluluk, kıskançlık, endişe gibi daha karmaşık duyguları ve bu duyguların ortaya çıkmasına sebebiyet veren durumları

anlamaya başlarlar. Okul öncesi dönemde olan 6 yaş grubu küçük çocuklar daha çok duyguların daha çok gözlenebilir bileşenlerine odaklanırken; yaşı büyük (11 yaş) çocuklar kişinin duygularının altında yatan zihinsel süreçleri anlayabilirler (Harris, Olthof, Terwogt ve Hardman, 1987; Harris, Olthof ve Terwogt, 2006).

Birçok araştırma çocukların tanıdık olmayan bir ortamda, tanımadığı yeni bir oyuncakla ve yabancı kişilerle karşılaştığında ebeveyninden gelen duygulardan etkilendiğini ortaya koymuştur. Ebeveynin mutlu olması, korkması ya da sinirlenmesi çocuğun ortamdaki tutumunu etkilemiştir (Repacholi, 1998; Sorce ve ark., 1985; Striano ve Rochat; 2000; akt. Berk, 2003). Bu durum çocukların tehlikelerden korunmasında ve yeni şeyler öğrenmesinde oldukça önemlidir. Örneğin ebeveynin duygu ifadesinden dolayı çocuk ateşe yaklaşmaz ve olası kötü bir sonuçtan korunabilir (Repacholi ve Gopnik, 1997; akt. Berk, 2003). Sonuç olarak çocuklar karşıdan gelen duygu ifadelerine tepkide bulunmanın yanında bu ifadeleri anlamlandırarak kendi davranışlarına yön verirler (Berk, 2003).

Odom ve Lemond (1972), okul öncesi dönemde olan çoğu çocuğun mutluluk, üzüntü, öfke ve korkuyu temsil eden yüz ifadelerini ayırt edebildiğini belirtmiştir. Harris ve Saarni (1989) ise çocukların duyguları anlamada daha karmaşık bir süreç yaşadıklarını, duyguları anlarken sadece yüz ifadelerinden çıkarım yapmadıklarını öne sürmüştür. Buna paralel olarak Kostenbaum ve Galmen (1995), okul öncesi dönem çocuklarının karmaşık duyguları fark etme ve anlamaları üzerine yaptıkları araştırmada 4 ve 5 yaş çocuklarının karmaşık duyguları anlayabildiklerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada salt tek bir duyguyu gösteren yüz ifadeleri yerine hikaye içine yedirilmiş karmaşık duyguları (hem mutlu hem üzgün vb.) gösteren yüz ifadeleri kullanılmıştır.

Ebeveynle geliştirilen ilişkinin niteliği çocuğun duyguları anlama becerisini etkilemektedir. Ebeveyniyle güvenli bağlanma geliştirmiş çocukların duyguları anlamada güvenli bağlanma geliştirmeyen çocuklardan oldukça iyi olduğu bilinmektedir. Bu noktada güvenli bağlanılan ebeveynin çocuğuyla duygularla ilgili

daha çok konuşması önemli rol oynamaktadır (Zoller ve Couchoud,1994; Laible ve Thompson, 1998, 2000; akt. Berk, 2003). Çocuklarının duygusal durumlarına cevap veren ve duygusal durumları onlara açıklayan; yani çocuğun duygularına daha iyi rehberlik eden ebeveynlerin çocuklarının duyguları anlamada daha iyi oldukları bulunmuştur (Denham, Copeland, Strandberg, Auerbach ve Blair, 1997).

2.2.7.2. Duyguları İfade Etmenin Gelişimi

Duyguları ifade etme becerisi duyguları anlama, duygusal durumları ve bu durumların nedenlerini tanıma ve karşılıklı ilişkileri tanıma becerisini içermektedir ve çocuğun kendi duygularını tanımasıyla yakından ilişkilidir (Harris, 1993; Saarni, 1999; akt. Ergin, 2003). Lewis ve Michalson (1983), bireyin kendini tanıması ve kendine dair farkındalığının artmasıyla, başka alanlarda gelişimin görülmesiyle duyguların anlamlı bir şekilde ifade edilmeye başladığını belirtmiştir.

Pek çok araştırmacı bebeklerin duyguları nasıl ifade ettikleri ve başkalarının duygularını nasıl yorumladıklarına dair gözlemler gerçekleştirmiştir. Erken çocukluk döneminde çocuğun duygusal yaşamı sadece memnuniyet verici uyarana ilgi göstermesinden ve hoş olmayan uyarandan uzak durmasından ibaret değildir. Zaman içinde çocuğun duyguları daha belirgin ve organize bir şekilde ortaya çıkar (Camras, 1992; Fox,1991; akt. Berk, 2003). Bebekler yaklaşık altı aylık olduklarında yüz ifadeleri, ses tonları ve duruşları çevresel etmenlere göre farklılaşır. Bebeğin kendisiyle oyun oynayan ebeveynine neşe içinde gülümsemesi, agulaması ve rahat bir duruş sergilemesi ve böylece adeta eğleniyorum mesajı vermesi bu duruma örnek olabilir. Benzer şekilde bebeğin ihtiyaçlarına cevap vermeyen ebeveynine karşı beni alın dercesine ağlaması da bu durumu açıklar (Weinberg ve Tronick, 1994; Yale ve ark., 1999; akt. Berk, 2003). Bebek yaklaşık olarak altı aylık olduğunda duygu ifadeleri daha belirgin ve iyi bir şekilde organize olmuştur. Bu ifadeler bize bebeğin içsel durumu hakkında bilgi sunar (Berk, 2003).

Küçük çocuklar duygularını tarif etmede iyi olmadıkları için tam olarak hangi duyguyu hissettiklerini anlamak kolay değildir. En çok yüz ifadeleri küçük çocukların ne hissettiğine dair bilgi verir. Bunun yanında, vücut hareketleri ve

çıkardıkları sesler de çocuğun duygularını anlamamıza yardımcı olur (Ekman ve Friesen,1972). Temel duygulardan olan mutluluk, öfke ve korku üzerine yapılan araştırmalar oldukça fazladır. Berk (2003), erken çocukluk döneminde duygu ifadelerinin gelişimini şu şekilde ele almıştır (s. 177):

Doğum: duygular daha çok memnuniyet verici uyarana ilgi gösterme ve hoş olmayan uyarandan uzak durma şeklindedir.

2-3 ay: Sosyal gülümseme, yetişkinlerin yüz ifadelerine karşılık verme görülür.

3-4 ay: Hareketli ve renkli uyaranlara gülme, kahkaha atma görülür.

6-8 ay: Duygu ifadeleri daha belirgin ve iyi bir şekilde organize olmuştur. Daha çok durumda sinirlenmeye başlar. Yabancılardan korkma durumu yavaş yavaş ortaya çıkar. Bakım veren ebeveyne bağlanma oldukça belirginleşir ve ayrılma kaygısı kendini gösterir.

8-12 ay: Bebekler yüz ifadelerinin organize örüntüler şeklinde algılar. Duyguları anlama ve anlamlandırma artar.

18-24 ay: Utanma, suçluluk ve gurur gibi duygular ortaya çıkar. Duyguları içeren kelime hazinesi artar. Konuşmalarda duygu ifadeleri artar. Duygusal düzenleme gelişir. Çocuk başkalarının duygularının kendi duygularından farklı olabileceğini düşünebilir. Empati yapabilme yavaş yavaş belirir.

Temel duyguların yanı sıra utanma, suçluluk ve gurur gibi daha üst düzey duygular yaklaşık bir buçuk yaş civarında çocuğun kendisinin ayrı bir birey olduğunu fark etmesiyle ortaya çıkar. Utanç duygusu 18-24 ay civarında çocuğun kafasını saklaması, kafasını elleriyle kapatması, gözlerini kaçırmasıyla kendini gösterir. Hatalarından dolayı suçluluk hissetme ve başarılarından gurur duyma da bu dönemde ortaya çıkar. Kıskançlık duygusu ise yaklaşık 3 yaş civarında ortaya çıkmaya başlar (Barett,1998; Lewis ve ark.,1989; akt. Berk, 2003). Bu tür duyguların ortaya çıkışında yetişkin yönlendirmesinin rolü büyüktür. Ebeveynin “Oyuncağını kırdığın için suçlusun” ya da “Ne kadar uzun bir kule yaptın” şeklinde bildirimlerde bulunması çocuğun duygularını etkilemektedir. Yaklaşık 3,5 yaşında çocuklar kendilerini duygu ifadeleriyle anlatmaya başlar. Çocuğun “Babam oyuncak aldığımda mutlu olurum” demesi bu duruma örnek gösterilebilir. Yani çocuk kendi duygusal durumunun farkındadır ve ne hissettiğini söyleyebilmektedir (Eder,1989; akt. Berk, 2003).

Duyguları ifade edilmesi okul öncesi dönemde daha karmaşık ve ayrıntılı bir şekildedir. Çocukların duygularının yoğunluğu, sıklığı ve süresi; olumlu ya da olumsuz duyguların hangisini ağırlıklı hissettikleri; provakatif bir durumda hangi hızda duygusallaştıkları; başkalarının duygularını anlama düzeyleri ve tüm bu duygu durumlarını ifade etmelerinde bireysel farklılıklar görülebilir (Hyson, 2004). Çocuğun yaşadığı duygu durumunun yoğunluğu, duyguyu ifade etmesinde kolaylaştırıcı bir faktör olabilir. Bazı durumlarda ise duyguyu ifade etmek oldukça zordur. Örneğin kötü bir günde bir çocuğun öfkesi çok yüksek olabilir. Çevresindeki kişilere bağırıp çağırabilir, ani çıkışlar sergileyebilir. Başka bir çocuk ise aynı durumda daha sakin ve sessiz olabilir. Kızdığına sadece dudaklarını büzme ve kaşlarını düşürme gibi daha az dışavurumun olduğu bir ifade sergileyebilir (Denham, 1998).

2.2.7.3. Duyguları Düzenlemenin Gelişimi

Duyguların çocukların yaşamındaki önemini vurgulayanlar duygu düzenlemesinin de çok mühim olduğunu savunmaktadırlar (Eisenberg 2002; Fabes, Eisenberg, Shepard, Guthrie ve Poulin, 1999; Thompson, 1994; akt. Hyson, 2004). Öyle ki duyguların ne şekilde yönetildiği çocuğun sosyal, duygusal ve kişilik gelişimini etkilemektedir (Sheppy, 2009).

Duygu düzenlemesi “kötü” hislerin ortadan kaldırılmasının ötesinde çocukların pozitif duygularını güçlendirme ve negatif duygularını değiştirmesini içermektedir. Duygu düzenleme süreçleriyle pozitif ve negatif duygular artırılabilir, bastırılabilir ya da ayarlanabilir. Bu durum duygudan sonra sergilenecek davranışın nasıl olacağına oldukça önemlidir (Hyson, 2004). Ebeveynler çocukları duygularını ifade ederken sosyal kabul gören ifadeleri daha çok pekiştirirler. Şöyle ki yaşamın ilk aylarından itibaren ebeveynler çocuklarında gözlemledikleri ilgi, mutluluk, şaşırma gibi olumlu duyguları öfke ve üzüntü gibi olumsuz duygulara oranla daha çok taklit ederler. Böylece çocuğun olumsuz duyguları olumluya çevirmesine katkı sağlarlar (Berk, 2003).

Duygu düzenleme yaşamın ilk aylarında bebeğin başını çevirme ve emme gibi refleks olarak yaptığı davranış örüntülerinde gözlenebilmektedir (Kopp, 1989). Bebeğin bu davranışları bir nevi onun stres verici bir durumdan uzaklaşmasını sağlar (Gilliom ve ark., 2002). Doğumdan sonraki ilk aylarda bebekler oldukça sınırlı düzeyde duygu düzenleme yetisine sahiptirler. Hoşlarına gitmeyen uyaranlardan kaçınma ya da yoğun duygular yaşadıklarında emme davranışında artma sınırlı düzeyde duygu düzenlemenin göstergesidir. Bebekler duygularını düzenleyebilmek için bakım veren kişinin omuzlarına dokunması veya sevecen bir ses tonuyla konuşması gibi yatıştırıcı yönlendirmelere ihtiyaç duyarlar. Diğer bir deyişle henüz kendini rahatlatmak için bir dil geliştirmemiş olan ocuk bu rahatlamayı ebeveynine yolladığı sinyaller sonucunda ebeveyninin onu yatıştırmasıyla gerçekleştirmektedir. Çocuğunun izlediği çizgi filmde korktuğuna dair sinyalleri alan ebeveynin çocuğunu kucaklayarak onu rahatlatması bu duruma örnek gösterilebilir (Berk, 2003).

2-4 aylarda beyin gelişmesiyle birlikte bebeğin uyaranlar karşı toleransı artmaya başlar. Bakım veren kişinin bebekle yüz yüze etkileşimde bulunması, oyunlar oynaması, bebeğin dikkatini uyaranlara çekmesi bebeğin uyaranlar karşısında stres yaşamasını engeller ve duygu düzenlemeyi geliştirir (Field, 1994, akt. Berk, 2003). İlk aylarda kendini rahatlatması için daha çok annesine ihtiyaç duyan bebeğin büyüdükçe anneye olan bağımlılığı azalır. Bebeğin duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişimiyle beraber duygu düzenleme becerisi de artar (Kopp, 1989).

Bir yaş sonunda emekleme ve yürümeyle birlikte çocuklar çeşitli uyaranlara yaklaşabilirler ya da bu uyaranlardan kaçınabilirler. Bu durum çocuğun duygularını düzenleyebilmesi için oldukça önemlidir (Berk, 2003). Olumsuz durumlarda dikkatini başka yöne çevirme ve farklı uyaranlara odaklanabilme 2-3 yaş döneminde çocuğun kullandığı duygu düzenleme stratejilerindedir (Gilliom ve ark., 2002).

Duygu düzenlemesi her ne kadar bebeklik döneminde başlasa da okul öncesi yılların bu gelişimde kritik yıllar olduğu yadsınamaz (Hyson, 2004). Erken çocukluk döneminde çocuklar birçok duyguyu ifade etmelerinin yanı sıra bu duyguları düzenlemeye de başlarlar (Berk, 2003). Okul öncesi dönemde çoğu çocuk grup ortamında bulunur ve bu ortamda bulunmak çocuğun kendi istekleriyle diğerlerinin istekleri arasında denge kurmasını, sıra beklemesini, diğerlerinin duygularını anlamasını ve bu duygulara cevap vermesini gerektirir (Hyson, 2004). Sonuç olarak, çocukların akranlarıyla bir araya geldiği, onlardan kabul gördüğü, çocuğun sosyal uyumuna destek olan okul öncesi yıllar duygu düzenlemesinde büyük önem arz etmektedir.

Okul öncesi dönemde artan dil gelişimi ile beraber çocuğun duygu düzenlemesinde de artış görülür. 3-4 yaşlarında çocuklar içinde bulunduğu rahatsızlık verici duygusal durumu daha olumlu bir duruma dönüştürebilirler. Çocuklar duygu düzenleme için çeşitli stratejiler kullanırlar. Duyuşsal girdiyi kısıtlama yoluyla çocuk kendini rahatlatılabilir. Yüksek bir ses duyduğunda elleriyle kulaklarını kapama ya da korkunç bir görüntü gördüğünde gözlerini kapama bu duruma örnektir. Bir diğer strateji çocukların kendi kendine konuşmasıdır. Çocuğun “Okul bitince annem hemen gelecek” şeklinde kendiyile konuşması buna örnektir. Amaç değiştirme de çocuklar tarafından kullanılır. Çocuğun oyundan dışlanması ve zaten oynamak istemediğini ifade etmesi amaç değiştirmeye örnektir. Çocuklar bu stratejiler kullanarak duygularını düzenlerler ve böylece daha az duygusal patlama yaşarlar (Thompson,1990; akt. Berk, 2003).

Hyson (2004) duygu düzenlemesine sahip çocukların bazı becerilerde daha iyi olduklarını belirtmiştir. Bu çocukların özellikleri şu şekildedir:

1. Kendi duygusal tepkilerini izleyerek, duygularıyla irtibat içinde olurlar.
2. Güçlü pozitif ve negatif duygularla alakalı olarak uygunsuz davranış göstermekten çekinirler.
3. Duygu patlaması yaşadıklarında kendilerini sakinleştirirler, yatıştırırlar veya dikkatlerini dağıtırlar.

4. Çeşitli başa çıkma stratejileriyle kendi duygusal tepkilerinin yoğunluğunu değiştirirler.
5. Önemli hedeflere ulaşmak için duygu, düşünce ve davranışlarını düzenlerler.
6. Başkalarının his ve davranışlarını etkilemek için duygularını kullanırlar.
7. Duyguların sergilenmesi için kültürel standartları izlerler (Hyson, 2004, s: 85).

Duygu düzenleme becerisi yaşla birlikte gelişim göstermektedir. 6 ve 11 yaşındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada çocuklara hayal kırıklığı yaratacak, istenmeyen bir hediye sunulmuştur. 6 ve 11 yaşındaki çocukların duygu ifadelerinde bir takım farklılıklar görülmüştür. Küçük çocuklar gerçek duygularını daha çok belli ederek olumsuz hissettiklerini daha çok dışa vururken, büyük çocuklar duygularını daha az belli etmişler ve dudak ısırma, gülümseme gibi ikincil davranışlar sergilemişlerdir (Saarni, 1984).

Çocukluk döneminde duygu düzenlemenin gelişiminde içsel ve dışsal faktörlerin rolü vardır. Mizaç ve kendini yönetme gibi içsel faktörlerin yanı sıra aile tutumları, kardeş ve akran ilişkileri, içinde yaşanılan kültür gibi dışsal faktörler duygu düzenlemeyi etkilemektedir (Fox ve Calkins, 2003).

Pek çok araştırma kız çocuklarının duygu düzenlemede erkek çocuklara oranla daha iyi olduğunu göstermiştir (Saarni, 1999). Cole, Zahn-Waxler ve Smith (1994) tarafından gerçekleştirilen araştırma bu durumu desteklemektedir. Bu çalışmada 4 ve 5 yaşındaki kız ve erkek çocukların olumsuz duyguları düzenleme ve ifade etme becerilerine bakılmıştır. Çocuklara hayal kırıklığı yaratacak bir hediye sunulmuştur. Kız çocukları bu olumsuz uyaran karşısında erkeklere oranla daha olumlu duygular sergilemişlerdir. Erkek çocukların olumsuz duyguları düzenlemede güçlük çekmeleri daha çok problem davranış sergilemelerine neden olabilmektedir. Garrett-Peters ve Fox (2007), benzer bir deneysel çalışmanın sonucunda erkek çocukların kız çocuklara oranla hayal kırıklığı yaşamaları durumunda olumsuz duygularını davranışlarıyla daha yoğun şekilde dışa vurduklarını bulmuşlardır.

İçinde bulunduğu sosyal çevre çocuğun duygu düzenlemesinde oldukça etkilidir. Çocuk herhangi bir stres durumunda çevresinde bulunan kişilerin tutumlarını model alır. Çevresinde bulunan kişilerin duygularıyla nasıl baş ettiğini gözlemler. Araştırmalar öfke duygusunu yönetmekte zorlanan ebeveynlerin çocuklarının da benzer tür zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır (Eisenberg ve ark., 1999).

Eisenberg, Cumberland ve Spinrad (1998); çocuğa bakım veren kişilerin çocuğun duygularını düzenlemesine katkı sağladığı gibi çocuğun kendi duygu düzenleme şeklini ortaya koymasına da yardımcı olduğunu savunmaktadır. Çocuğun duygu durumuna dair mesajları doğru okuyan ve sıcak ve yatıştırıcı bir şekilde cevap verebilen kişilerin çocuklarının daha sakin, kolay yatıştırılabilir ve keşfetmeye açık olduğu görülmektedir. Bunun yanında çocuğu huzursuzlandığında hemen müdahale etmeyen ve uzun süre bekleyen kişilerin çocuklarının daha stresli olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Nelson ve Bosquet (2000), stres yaşaması durumunda bebeklerini yatıştırmada güçlük çeken ebeveynlerin bebeklerinin beyinlerindeki stresi azaltan yapıların daha az geliştiği ve böylece bu bebeklerin daha kaygılı bir mizaç sergilediklerini belirtmektedir (Akt. Berk, 2003).

Ebeveynin belli durumlarda hissettiği duygular, bu durumlar karşısında verdiği tepkiler çocuğun kendi duygularını düzenlemesini etkiler. Sürekli üzgün bir anneye sahip olan çocuk ilk başta annesiyle iletişime geçmek isteyebilir. Ancak anne kendi sıkıntısından dolayı çocukla ilgilenmezse çocuk zaman içinde duygularını bastırma yoluna gidebilir ve içe kapanabilir (Denham, 1998).

2.3. AKRAN İLİŞKİLERİNE İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Akran İlişkileri Tanımı

Akranlar bir çocukla aynı yaşta ya da olgunluk düzeyindeki diğer çocuklardır (Santrock, 2004). Akran ilişkileri ise; aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı ve sosyal bağlamı paylaşan bireyler arasında karşılıklılık ve devamlılık gösteren etkileşimin bütünüdür (Gülay, 2009a).

Akran ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri zaman zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlar olsa da birbirinin aynı değildirler. Akran ilişkileri tek yönlüdür ve çocuğun bir akran grubuyla ilişkisini içerir. Arkadaşlık ilişkileri ise iki yönlü olup çocuğun bir ya da daha fazla yaşıtıyla kurduğu duygusal bağı içerir. Akran ilişkileri çocuğun akran grubundaki farklı ilişki türlerinden oluşur. Birkaç arkadaşına sahip çocuk herhangi bir akran grubuna dahil olamayabilirken; hiçbir arkadaşı olmayan çocuk da bir akran grubu tarafından kabul görebilir (Parker ve Asher, 1987; Gresham, 1981; akt. Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2001, s. 24).

Rodkin ve Hodges (2003), akran ilişkilerinin dikey ve yatay yapılardan oluştuğunu belirtmektedir. Dikey yapı; sosyal güç ve sosyal konum unsurlarından oluşmaktadır. Sosyal güç; çocuğun akran grubu içerisinde kabul görmüş bir otorite tarafından kabul edilmesidir. Sosyal konum ise çocuğun akran grubu içerisinde sevilme düzeyi ile ilişkilidir. Sosyal konum; sosyal etki ve sosyal tercih boyutlarından oluşmaktadır. Yatay yapı; çoklu sosyal ilişkilerden ve bu ilişkilerin oluşturduğu çoklu ortamları içermektedir. Akran grupları çoklu sosyal ilişkilere örnektir. Akranlar tarafından sevilme gibi sorunlar yatay yapıyla ilişkilidir.

Kosir ve Pecjak (2005), çocukları akran ilişkilerinin dikey yapısını oluşturan sosyal konumu göz önünde bulundurularak dört grupta ele almaktadır:

1. *Popüler Çocuklar:* Bu çocuklar; yüksek düzeyde sosyal tercihe sahiptir. Pek çok kişi tarafından sevilirler ve sosyal etkileri üst düzeydedir.
2. *Reddedilen Çocuklar:* Bu çocuklar; genellikle başka çocuklar tarafından sevilmezler ve düşük sosyal tercihe sahiptir.

3. *Tartışmalı Çocuklar*: Bu çocuklar; bazı durumlarda sevilirken bazı durumlarda sevilmezler, yüksek düzeyde sosyal etkiye sahiptirler.

4. *Ortalama Çocuklar*: Bu çocuklar sevilme ve sevilme değeri arasında ortalama puana sahiptirler (Akt. Gülay, 2009b).

Akran ilişkilerini oluşturan dikey ve yatay yapı birbirini tamamlar niteliktedir. Öyle ki dikey yapıdaki sosyal konum ve sosyal etki, yatay yapıyı oluşturan çoklu ilişkilere etki etmektedir (Gülay, 2009 b).

2.3.2. Akran İlişkilerinin Önemi

Akran ilişkileri çocuğun sosyal gelişimindeki en önemli basamaklardan birini oluşturmaktadır (Berk, 2003). Akranlarla geliştirilen ilişkiler yaşamın farklı dönemlerinde farklı etki ve işlevlere sahiptir (Gülay, 2009b). Erken çocukluk dönemindeki akran ilişkileri çocuğun pek çok gelişim alanını kısa ya da uzun vadeli olarak etkilemektedir. Akranlarla sosyal etkileşim; bilişsel becerilerin, dil edinimi ve daha ileri sosyal becerilerin gelişimi ile bağlantılıdır (Bronson ve ark., 1995).

Çocukluk çağında edinilen arkadaşlıklar yaşamın daha ileri aşamalarında kurulacak ilişkilerin temelini oluşturur. Öyle ki erken deneyimler ileride çocuğun sınıf ve okul gibi ortamlarda akranları tarafından sevilip sevilmeyeceğinin, saldırgan davranışlar sergileyip sergilemeyeceğinin belirleyicisi olabilmektedir (Schneider, 2000).

Sosyal öğrenme teorisi erken dönemde geliştirilen akran ilişkilerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu teoriye göre çocuklar sosyal durumlarda nasıl davranacaklarını akranlarının davranışlarını gözlemleyerek birbirlerinden öğrenirler (Bandura ve Walters, 1963). Bu noktada akranları çocuğun toplum tarafından kabul gören davranışlarını pekiştirici rol oynarlar. Çocuk neyin kabul edilebilir neyin kabul edilemez olduğunu akran grubu içinde deneyimler (Rubin ve ark., 2005).

Akranları ile etkileşimde girişimci olan ve yetişkinlere daha az bağımlı olan çocukların kendilerine ve yeteneklerine daha çok güvendikleri görülmektedir. Bununla beraber, yetişkinler ve akranları tarafından teşvik edilen ve kabul gören çocukların iletişim becerilerinin daha iyi olduğu ve bu çocukların çevrelerine daha kolay uyum sağladıkları saptanmıştır (Bronson ve ark., 1995).

Özellikle gelişimin hızlı olduğu ve kişinin hayatında kalıcı etkiler bırakan okul öncesi yıllarda geliştirilen akran ilişkileri önem kazanmaktadır. Okul öncesi dönemde geliştirilen akran ilişkileri çocuğun hem o dönemde hem de ileriki yıllarda sergileyeceği sosyal ve duygusal uyumun belirleyicisidir. Akran ilişkilerinin güçsüz olması çocuğun psikolojik uyumsuzluklar yaşamasına neden olabilmektedir (Gülay, 2009b). Akran ilişkileri çocuklara kendilerine dair geri bildirim alma, kendini tanıma, sosyal rolleri öğrenme, kendi cinsel kimliğine ilişkin davranışları benimseme gibi sosyal gelişim için oldukça önemli becerilerin gelişimine katkı sağlar (Roffey, Tarrant ve Majors, 1994).

Çocuk yaşamın ilk yıllarında aile ortamında edindiği deneyimden sonra akranlarıyla kurduğu ilişkiler sayesinde daha geniş bir sosyal hayata geçmektedir (Hartup, 1989). Akranlarla kurulan ilişkiler çocuğun ebeveyni ile kurduğu ilişkiden oldukça farklıdır. Ebeveynlerin en önemli rolü çocuğu korumak ve bakım vermektir. Bu nedenle ebeveynler zaman zaman zorlayıcı olsalar da çocukla ilişkilerinde koruyucu olabilirler. Çocuk, ebeveyni ile kurduğu ilişkide daha bağımlı, desteğe ve disipline ihtiyaç duyan konumdadır. Oysa akranlar ebeveynlere kıyasla daha zorlayıcıdır. Akranlarıyla kurduğu etkileşim sayesinde çocuk ancak eşit ilişkilerde deneyimleyebileceği yeni beceriler edinir. Çocuk bu sayede diğer insanlarla uyumlu olmanın gereği olan empati kurma, işbirliği yapma, olumlu rekabet etme gibi pek çok davranışı öğrenir (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2001; Rubin, Bukowski, Parker, 1998).

Akranlarıyla kurduğu karşılıklı etkileşimler sayesinde çocuk samimiyet kurma ve öfkesini denetleme gibi sosyal becerilerini geliştirir (Hartup, 1989). Çocuklar akranlarıyla kurdukları ilişkiler, yetişkinlerle kurdukları ilişkiden farklı olarak eşit bir zeminde karşılıklı saygı ve samimiyeti beraberinde getirir (Sullivan, 1953).

2.3.3. Çocukluk Döneminde Akran İlişkilerinin Gelişimi

Çocuk gelişiminde akran ilişkilerinin rolü oldukça büyüktür. Okul öncesi dönemde çocuğun akranlarıyla kurduğu ilişkilerde bir artış gözlenir. Bu durum çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesine ve sosyal uyumuna katkı sağlar (Mussen ve Conger, 1956). Akranlarla kurulan tüm bu ilişkiler çocuğun gelecekte kuracağı sosyal ilişkilerin temeli niteliğindedir (Erwin, 1993).

Akran ilişkilerinin niteliği yaşa göre farklılıklar göstermektedir. Yaşamın ilk yıllarında başlayan akranlarla ilişki kurma bebeğin doğumdan sonra diğer bebeklerin sesini duyarak ağlamasıyla başlamaktadır. Akran ilişkileri özellikle bebeğin altı aylık olmasından sonra başlar. Daha önceki dönemde bebek akranlarının farkında olduğuna dair davranışları sergilemez. Bebek daha çok altıncı aydan sonra akranlarıyla bakarak, dokunarak; saç çekerek, taklit ederek etkileşime geçer. Bu dönemde bebek akranları ona baktığında ya da dokunduğunda gülümser. 9 ve 13. aylarda bir oyuncak için akranıyla kavga etme, gergin bir şekilde akranını seyretme, vurma gibi saldırganlık içeren davranışların yanı sıra işbirliği içeren davranışlar da görülebilir (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2001; Eckerman, 2004).

Bir yaşında olan bebeklerin yan yana iken bir birleriyle ilişki kurmak istedikleri farklı ilişkiler geliştirdikleri görülür (Berk, 2003; Yavuzer, 2002). Bu dönemde bebekler birbirleriyle kısa süreli temaslarda bulunurlar. Birbirine yaklaşma, bakma, oyuncaklarını paylaşma bu dönemde görülür (Yavuzer, 2002). Bunun yanında yaşamın ilk yılında sosyal farkındalık ve dikkat gelişmeye başlar. Bebekler akranlarına gülümserler ve akranının hareketlerine dikkat ederler (Erwin,1993). Oyunlarda işbirliği bir yaş civarında gözlenmeye başlanır. Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar ise iki yaştan sonra gelişir (Hay ve ark., 2004). 14-18. aylarda çocuklar rekabetin olmadığı ortamlarda akranlarıyla daha sakin bir tavırda yan yana; hatta bazen işbirliği içinde oynayabilirler (Bee, 1992). Çocukluk döneminin ilk iki yılında akran ilişkileri; akranları fark etme ve akranlarla kısa süreli ilişkilerde bulunma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Üç yaştan itibaren çocuklar akran tercihinde bulunmaktadır. Çocuğun sahip olduğu sosyal beceriler ve oyun esnasında sergilediği davranışlar akran gruplarının yapısına etki etmektedir (Gülay, 2009b). Orta çocukluk döneminde, çocuğun arkadaşlığa verdiği önem artar ve “oyun arkadaşı” ifadesinin yerini “en iyi arkadaş” ifadesi almaya başlar (Berk, 2003).

İlk üç senede çocuk kendini yeterince ifade edemediği için akranlarıyla anlaşmazlık yaşadığında fiziksel saldırganlık sergileyebilir (Hay, 2006). 2-4 yaş aralığındaki çocuklar başka çocuklarla bebeklik dönemine göre daha fazla etkileşim içinde bulunurlar. Bu dönemde çocukların oyun oynama sürelerinde artış gözlenir (Roffey, Tarrant ve Majors, 1994).

Çocuklar akran ilişkilerine dair kendilerine özgü ve kalıcı yöntemler geliştirmeye 3 yaş civarında başlarlar. Bu dönemde bazı çocuklar; tartışma, saldırma, karşı gelme gibi olumsuz sosyal tavırlar sergileyebilirler. Bazı çocuklar ise paylaşma, işbirliği yapma, sevgisini gösterme gibi olumlu sosyal tavırlar sergileyebilirler (Yavuzer, 2002).

Dört ve altı yaşları arasında sosyal gelişimle beraber uzun süreli ve daha kalabalık gruplarla oyunlar başlamaktadır. Bu dönemde akran ilişkilerinde problem çözme ve strateji geliştirme gibi daha karmaşık süreçler gözlenebilmektedir. Bu gelişmeler çocuğun sosyal hayatı için oldukça önemlidir (Gülay, 2009b).

Çocuğun okul öncesi kuruma gitmesi onun akranlarıyla ilişkiler geliştirmesini de beraberinde getirmektedir. Gülay (2009b), annelerin iş hayatında aktif rol oynamaya başlaması, geniş ailelerin azalması, boşanma vakalarının artması ve böylece çocuğa ebeveynlerden birinin bakması gibi faktörlerin okul öncesi eğitime yönelimi arttırdığını belirtmektedir. Okul öncesi eğitim almaları çocukların akranlarıyla daha erken ilişki geliştirmelerinde rol oynamaktadır. Bu dönemde akran ilişkilerinin temelleri atılmaktadır.

Okul öncesi dönemde yaş ilerledikçe akran ilişkilerini yapısı gelişmektedir. Bedensel ve zihinsel olgunlaşmayla beraber akranlarla birlikte olunan süre ve oyun artar. Çocuk okulda daha fazla oyun oynama fırsatı bulur ve böylece akranlarına daha çok yaklaşarak etkileşime girer. Oyun gruplarının sayısındaki artış ve işbirlikli grup oyunlarına geçişle birlikte akran ilişkilerinin yapısı karmaşıklaşır (Gülay, 2009b; Mussen ve Conger, 1956).

Okul öncesi dönemde çocuklar daha çok kendi cinsiyetinden akranlara yaklaşmaya meyillidirler. Bu dönemde kızlardan oluşan akran grupları sayıca daha az çocuk içerir. Erkeklerden oluşan akran grupları ise sayıca daha fazla çocuk içerir. Kızlar kendi aralarında daha çok konuşmaya zaman ayırırken; erkekler daha çok

hareketli oyunlar oynarlar (Roffey, Tarrant ve Majors, 1994). Bu dönemde kız çocuklar hem cinslerinin isteklerini daha çok yerine getirirler. Oyuncaklarını erkeklerden ziyade kız çocuklarla paylaşma eğilimi gösterirler (Hay ve ark., 2004).

Boyd ve Bee (2006)'ya göre çocuklar büyüdükçe akran ilişkilerinde güven, duygusal destek ve sadakat gibi özellikleri aramaya başlarlar. Arkadaşlığın gittikçe önemli hale gelmeye başladığı bu dönemde akranlar arasında saldırganlık davranışları da görülmeye başlar (Berk, 2003).

2.3.4. Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Etmenler

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişimini bireysel özellikler, aile ve kültür gibi faktörler etkilemektedir.

2.3.4.1. Bireysel Özellikler

Her çocuk bireysel farklılıklara sahiptir. Çocuğun sahip olduğu bireysel özellikler farklı gelişim alanlarını etkilediği gibi akran ilişkilerini de etkilemektedir. Gülay (2008), akran ilişkilerini etkileyen bireysel özellikleri sosyal çekingenlik, utangaçlık, aşırı hareketlilik, sosyal kaygı, mizaç, kendilik kavramı, zihinsel yeterlik, dil, fiziksel çekicilik ve cinsiyet olarak ele almaktadır.

2.3.4.1.1. Sosyal Çekingenlik

Sosyal çekingenlik, genel olarak akran ilişkilerine sıkça katılmama durumudur (Armer, 2003). Bazı çocuklar sosyal açıdan çekingen davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu durum çocukların daha önce tanımadıkları akranlarıyla bir arada bulunma durumu gibi bilinmez bir durum içinde bulunmalarından ya da akranları tarafından reddedilmelerinden kaynaklanabilmektedir (Asendorpf, 1991). Asendorpf (1991), gerçekleştirdiği boylamsal araştırmada 87 çocuğun tanımadığı akranlarıyla etkileşimini gözlemlemiştir. Ebeveynlerinden alınan bilgiler doğrultusunda ve yapılan gözlemler sonucunda sosyal açıdan çekingen olarak tanımlanan çocukların yalnız ve pasif bir şekilde etkinlikte bulunma süresinin daha uzun olduğu görülmüştür. Diğer yandan ebeveynleri tarafından çekingen olarak tanımlanmayan ve çekingen olduğu gözlenmeyen çocukların ise daha çok sosyal davranış sergiledikleri ve akran etkileşimi içine girdikleri görülmüştür.

Okul öncesi dönemde sosyal açıdan çekingenlik gösteren çocukların sosyal problem çözme ve empati kurma gibi becerilerde daha geride olduğu ve benlik algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu çocukların akran etkinliklerine daha az katıldıkları ve akran reddine daha çok uğradıkları görülmektedir (Chang ve ark., 2005; Christensen ve ark., 2007; Ladd, 2006; Rubin ve ark., 2004; Rydell, Bohlin ve Tharell, 2005; akt. Gülay, 2008).

2.3.4.1.2. Utangaçlık

Akran ilişkilerini etkileyen ve sosyal çekingenliği beraberinde getiren utangaçlık sosyal durumlarda kaygılı ve temkinlikli tepkilerin verilmesi durumudur (Rubin ve ark., 2004). Utangaç çocuklar özellikle alıştıklarının dışında olan yeni sosyal durumlarda (okulun ilk günü, daha önce tanınmayan kişilerin varlığı vb.) kaygılı ve temkinli davranışlar sergilerler (Coplan ve Armer, 2007).

Miller ve Coll (2007) okul öncesi dönemde utangaç çocukların akranları tarafından kabul düzeylerinin düşük olduğunu ve akran grubu içinde yalnız olduklarını belirtmişlerdir. Erken dönemde çocuğun utangaç olması; uyum güçlükleri, kendine güvenmeme, sosyal kaygı, akranları tarafından reddedilme, dışlanma, akademik güçlükler yaşama, okula gitmek istememe gibi problemleri beraberinde getirmektedir (Coplan, Closson ve Arbeau, 2007; Coplan ve ark., 2004, 2008; Gazelle ve Ladd, 2003).

2.3.4.1.3. Aşırı Hareketlilik

Aşırı hareketlilik, gelişimsel olarak uygun olmayan düzeydeki baskıcı, dikkatsiz, hiç durmayan davranışları ifade etmektedir (Keown, 2000). Gülay (2008), tarafından gerçekleştirilen çalışmada erkek çocukların kız çocuklara göre daha hareketli olduğu belirtilmektedir. Çocuğun aşırı hareketli olması akranlarıyla olan ilişkilerini etkileyebilmektedir. Aşırı hareketliliğe sahip olan çocuklar akranları tarafından daha çok reddedilmektedirler ve akranları bu çocuklar hakkında öğretmenlerine daha çok şikayette bulunmaktadırlar (Erhardt ve Hinshaw, 1994). Bunun yanında, aşırı hareketli çocuklar kendi sosyal davranışlarına dair öz değerlendirme yapmada hareketli olmayan akranlarına kıyasla daha çok zorlanmaktadırlar (Wheeler ve Carlson, 1994). Sonuç olarak aşırı hareketlilik çocuğun olumsuz akran ilişkileri geliştirmesine sebebiyet verebilmektedir.

2.3.4.1.4. Sosyal Kaygı

Genel olarak sosyal kaygı varolan ya da olabilecek kişilerarası değerlendirmelerden kaynaklanan kaygı durumudur (Schlenker ve Leary,1982). Bir başka deyişle sosyal kaygı kişinin sosyal etkileşim ortamlarında başkaları tarafından değerlendirileceğini ve yargılanacağını düşünerek rahatsız ve korkulu hissetmesidir (Antony ve Swinson, 2008).

Sosyal açıdan kaygılı olan çocuklar akran ilişkilerinde göz teması kurmaktan kaçınırlar. Bu çocuklar yalnız oynama, sessiz ve pasif olma eğilimindedirler (Bierman, 2005; Roth Ledley ve Heimberg, 2006). Araştırmalar, sosyal açıdan kaygılı çocukların, kaygısız çocuklara göre akranları tarafından reddedilme, akran siddetine maruz kalma gibi olumsuz akran ilişkilerini daha fazla yaşamakta ve kendilerini daha çok yalnız hissettiklerini göstermektedir (Bierman, 2005; Frazier, 2000; Roth Ledley ve Heimberg, 2006).

2.3.4.1.5. Mizaç

Mizaç ağırlıklı olarak biyolojik özellikler ile şekillenen kişinin davranış stillerindeki ve kendini düzenlemedeki durağan farklılıklar olarak ele alınmaktadır (Rothbart, 2011). Bu farklılıklar kişinin duygusal tepkilerini, etkinlik düzeyini, dikkat ve duygularını düzenlemesini etkilemektedir (Rothbart ve Bates, 1998). Ne tür bir mizaca sahip olduğu çocuğun kişisel, duygusal ve sosyal gelişimini etkilemektedir (Berdan, Keane ve Calkins, 2008; David, 2007). Mizaç ağırlıklı olarak biyolojik kaynaklı olup kişinin erken yaşlarda çevre ile girdiği etkileşimlerle şekillenmektedir (Keogh, 2003; Rothbart ve Derryberry, 1981; Thomas ve Chess, 1986).

Çocuğun mizacı akranlarıyla etkileşimini etkilemektedir. Çocuğun akranlarıyla ilişkiler geliştirmesi, çatışma çözmesi, paylaşımında bulunması ve yardımlaşması, okula uyum sağlaması sahip olduğu mizaç ile yakından ilişkilidir (Gleason, Gower, Hohmann ve Gleason, 2005; Rudasill ve Konald, 2008; Sanson, Hemphill ve Smart, 2004; Sterry ve ark., 2010).

Bazı çocuklar kolay mizaca sahip iken bazı çocuklar daha zor bir mizaç yapısına sahiptir. Kolay mizaca sahip olan çocuklar günlük rutine ve yeni ortam ve olaylara kolay uyum sağlarlar ve genellikle neşelidir. Zor mizaca sahip çocuklar ise günlük rutini izlemede düzensizlikler gösterir, yeni ortam ve olaylara kolay uyum sağlayamaz genellikle olumsuz ve yoğun tepkiler verme eğilimindedirler (Thomas ve Chess,1977; akt. Berk, 2003). Kolay mizaca sahip olan ve zor mizaca sahip olan çocukları akran ilişkileri farklılaşmaktadır. Zor mizaca sahip çocuklar daha tepkisel ve kendini düzenlemede daha geridedir (Thomas ve Chess, 1986). Daha iyi kendini düzenleme becerisine sahip olan ve daha az tepkisel olan çocuklar daha olumlu akran ilişkileri geliştirmektedir (Gleason ve ark., 2005; Valiente ve ark., 2003). Kolay mizaca sahip çocuklar ise daha uyumlu, sakinler ve bir durumdan başka duruma daha kolay geçebilmektedirler (Thomas, Chess, Birch, Hertzog ve Korn, 1963). Kolay mizaca sahip çocuklar akranlarıyla daha iyi sosyal ilişkiler geliştirmektedirler. Bu çocuklar oyun arkadaşı olarak daha fazla tercih edilmektedirler (Farver ve Branstetter, 1994). Anneleri tarafından zor mizaca sahip oldukları belirtilen çocukların akranları tarafından daha çok reddedildikleri görülmektedir (Szewczyk-Sokolowski ve ark., 2005).

2.3.4.1.6. Kendilik Kavramı

Kendilik kavramı bireyin kendini diğer bireylerden ayıran davranış, beceri, yeterlilik gibi tüm algılarını içine almaktadır. Öyle ki bebekler 18. aydan itibaren kendisinin farklı olduğunu net olarak anlamaktadır (Kostelnik ve ark., 2006). Çocuğun kendini nasıl algıladığı akran ilişkilerini etkilemektedir. Olumlu kendilik kavramına sahip çocukların sağlıklı, olumlu ilişkiler geliştirmede daha başarılıdırlar. Bu çocukların sosyal açıdan daha yetkin, akademik yönden daha başarılı oldukları ve akranları, öğretmenleri, anne-babalarıyla daha çok etkileşime girdikleri belirlenmiştir (Mpofu ve Thomas, 2006). Olumsuz kendilik kavramına sahip çocuklar ise kendilerine ve diğer kişilere karşı geliştirdikleri memnuniyetsiz ve olumsuz yaklaşımlarından ötürü akran ilişkilerinde zorlanabilmektedirler (Kostelnik ve ark., 2006).

2.3.4.1.7. Zihinsel Yeterlik

Zihinsel yetersizliğe sahip olması çocuğun öfke nöbetleri, olumsuz bakış açısı, sosyal çekingenlik, kaygı, düşük kendilik değeri, kendine ve çevresine zarar verme gibi durumları beraberinde getirebilmektedir. Bu özellikler çocuğun olumlu akran ilişkileri geliştirmesine engel teşkil etmektedir (Honeyman, 2007). Bu çocuklar akranları ile etkileşimi başlatma veya sürdürme için gerekli sosyal ve dil becerilerinde eksiklikleri nedeni ile akran ilişkileri kurmakta zorlanmaktadır. Bu durum onları akranları tarafından reddedilmeye ve böylece yalnızlığa götürebilmektedir. Zihinsel yeterliliği olmayan çocuklar normal gelişim gösteren akranları tarafından daha az tercih edilmekte, zaman zaman akran zorbalığına maruz kalmakta, etkinliklerden dışlanabilmektedirler (Bolich, 2001).

2.3.4.1.8. Dil

Okul öncesi dönemde dil gelişimi ile birlikte fiziksel saldırganlıktan sözel saldırganlığa geçiş görülebilmektedir. Bunun yanında dil gelişimi çocukların çatışmalar karşısında uzlaşmacı çözüm yolları bulmalarına da sebebiyet verebilmektedir (Ladd, Kochenderfer-Ladd ve Coleman, 1996). Bu durumda dil gelişimi akran ilişkilerine hem olumlu hem de olumsuz yönde etki edebilmektedir. Çocuklar artan dil becerileri sayesinde kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Diğer taraftan dildeki gelişme sözel saldırganlığı da arttırabilir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Dil çocukların akranları tarafından kabul edilmesi üzerinde rol oynamaktadır. Çocuklar dili kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade ederek akranlarıyla yakınlaşabilir, akranlarıyla yaşadığı problemleri çözebilir (Kostelnik ve ark., 2006).

2.3.4.1.9. Fiziksel Çekicilik

Fiziksel çekicilik çocuğun akranları hakkında ilk izlenimi oluşturan bir faktördür. Fiziksel çekiciliğin akran ilişkilerine etki ettiğine dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Dion ve Berscheid (1974) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre akranları tarafından fiziksel olarak daha çekici bulunan 4-6 yaş grubu çocuklar, çekici bulunmayan çocuklara oranla akran grubu içinde daha popüler olup daha çok sevilmeaktedirler. Fiziksel olarak daha az çekici bulunan çocukların asosyal davranış

sergileme oranı daha yüksektir. Bunun yanında fiziksel olarak çekici olan çocuklar daha bağımsız ve kendine yeten çocuklar olarak görülmektedir.

Vaughn ve Langlois (1983) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise okul öncesi dönemde olan 59 çocuğun fiziksel çekiciliği 77 lisans öğrencisi tarafından puanlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyometrik durum ile fiziksel çekicilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fiziksel çekiciliğin sosyometrik durumu etkilemesi kız çocuklarında erkek çocuklara oranla daha belirgindir.

Hawley ve arkadaşları (2007) tarafından gerçekleştirilen daha güncel bir çalışmada 3-6 yaş grubu 153 çocuk sınıf öğretmenleri tarafından fiziksel çekicilik, sosyal baskınlık, akran kabulü, saldırganlık ve sosyal beceri bakımından puanlanmıştır. Ayrıca çocukların fiziksel çekicilikleri kendilerini tanımayan yabancılar tarafından fotoğraf gösterme yoluyla puanlanmıştır. Sonuç olarak, öğretmeni tarafından fiziksel olarak daha güzel bulunan çocuklar güç, statü ve sosyal becerilerde daha önde görülmektedir. Hem sosyal hem zorlayıcı stratejileri bir arada kullanabilen saldırgan çocuklar da fiziksel olarak çekici görülmektedirler. Fiziki olarak çekici bulunan bu çocuklar saldırgan olmalarına rağmen akran ilişkilerinde sosyal yönden daha baskın görülmektedirler.

2.3.4.1.10. Cinsiyet

Okul öncesi dönemde çocuklar daha çok kendi cinsiyetinden akranlara yaklaşma eğilimindedirler. Çocukların aynı cinsten akranlarını tercih etmesi üç yaşla birlikte daha da artar. Bu durum ilköğretime kadar daha da sıklaşarak devam eder (Schrepferman ve ark., 2006; akt. Gülay, 2009b). Bu dönemde çocuklar karşı cinsiyetten olan akranlarından uzak durma ve onları değersiz görme eğilimindedirler. Öyle ki çocuklar kendi cinsiyet kimlikleri ile ilgili olarak farklı sosyalleşme süreçlerinden geçerler. Kızlar, toplumdaki kız rolüne uygun davranışlar edinirlerken, erkeklerse toplumdaki erkek rolü davranışları edinirler (Önder, 2005).

Okul öncesi dönemde erkek çocukları daha çok hareketli etkinlikleri tercih ederken kız çocuklar daha çok kendi aralarında konuşmayı tercih ederler. Kız çocuklar destek alma, onay görme, yakın ilişkiler kurma, yardımlaşma gibi özellikler ön plandayken; erkek çocuklar daha çok etkinlik odaklıdır. Erkeklerden oluşan gruplar daha genişken kız çocuklardan oluşan gruplar daha az çocuktan oluşur

(Bierman, 2005; Roffey, Tarrant ve Majors, 1994). Bu dönemde kız çocuklar kendi cinsiyetlerinden olan çocukların isteklerini daha çok yerine getirirler. Oyuncaklarını erkeklerden ziyade kız çocuklarla paylaşma eğilimi gösterirler (Hay ve ark., 2004).

2.3.4.2. Aile

Aile karmaşık bir sistemdir ve bu sistem çocuğun akranları ile geliştireceği ilişkiler üzerinde büyük rol oynar. İlk olarak çocuk ve ebeveyni arasındaki bağlanmanın güvenli olması çocuğun sosyal hayata geçişinde ve akranlarıyla ilişkiler geliştirmesinin temelini oluşturur (Scheneider, Atkinson ve Tardif, 2001). Güvenli bağlanan çocuklar kendilerini daha güvende hissedip inisiyatif olarak çevrelerini keşfederler ve akranlarıyla ilişkiler geliştirirler (Ainsworth, 1973; akt. Ladd, 2001).

Nasıl bir aileye sahip olduğu çocuğun akran ilişkilerine olumlu ya da olumsuz etki edebilmektedir. Olumlu aile ortamında büyüme daha uyumlu ve daha sosyal olmayı beraberinde getirirken; olumsuz aile ortamı sosyal açıdan yetersizliği ve uyumsuzlukları beraberinde getirir. Öyle ki çocuklar akran grubunda yer almada önemli olan becerileri ilk olarak aile ortamında deneyimler. Aile çocuğa gerek model olarak gerek doğrudan öğretmek bu becerileri kazandırmada etkilidir. Çocuk büyüdükçe bu beceriler aile ortamından akran ortamına aktarılır ve genellenir (Ladd, 2001).

Ebeveyn tutumları akranlarla olan ilişkiyi şekillendirebilmektedir. Sıcak ve çocuğun ihtiyaçlarına cevap veren şekilde tutum sergileyen ailede büyüyen çocuklar başkalarına güvenme ve başkalarını anlamada daha başarılı olabilmektedirler (Ladd, 2001). Bunun yanında otoriter bir tutum benimseyen ailede yetişen çocuklar daha saldırgan olma, akranları tarafından bastırılma ve dışlanma eğilimi gösterirler (Patterson,1948).

Annenin duygusal durumu ve kendini algılayış biçimi de çocuğun akranlarıyla olan ilişkisini etkileyebilmektedir. Seçer ve arkadaşları (2012), 5-6 yaş grubu 200 çocuk ve annesi ile yaptıkları araştırmada annelerin öz yeterlik algılarının okul öncesi çocukların akran ilişkilerine etkisini incelemişlerdir. Annenin etkili ve yeterli biçimde annelik yapabildiğine dair inancı olan öz yeterlik algısının çocuğunun akran ilişkilerini bazı yönlerden etkilediği bulunmuştur. Öyle ki annelerin öz yeterlik algısı ile çocuklarının saldırganlık, dışlanma, korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik

ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Annelerin öz yeterlik algıları puanları yükseldikçe çocukların saldırganlık, dışlanma, korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri azalmaktadır. Bunun yanında aile bireylerinde depresyon olması, aile içinde yaşanan ekonomik güçlükler, ebeveynlerin boşanması gibi durumlar da çocuğun akran ilişkilerini dolaylı olarak etkilemektedir (Ladd, 2001).

2.3.4.3. Kültür

Kültürel yapı bireyin sosyal ve davranışsal gelişimini etkilediği gibi akran ilişkilerini de etkilemektedir (Hinde, 1987). Akran grubundaki beklentiler ve değerler içinde yaşanan kültürün değerleriyle şekillenmektedir (Bierman, 2005). İçinde yaşanan kültür çocuğun farklı tipte sosyal etkileşim biçimi ve kişilerarası ilişkiler geliştirmesinde rol oynar. Kültürel değerler, inançlar ve kişinin bu çerçevede edindiği sosyalleşme deneyimleri akran ilişkilerinin işlevini ve organizasyonunu etkiler. Kültürel normlar ve değerler çocuğun çeşitli davranış tiplerini (saldırganlık, utangaçlık veya sosyallik vb.) ne şekilde yorumlayacağını belirler. Çocuk bu şekilde davranışın uygun olup olmadığı yargısına varır. Çocuğun sosyal davranışlar hakkında bu şekilde çıkarım ve değerlendirmeler yapması ikili ya da grup ilişkileri geliştirme sürecine etki eder (Chen, French ve Scheneider, 2006).

Akran ilişkilerinin kültüre göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin DeSauza ve Chen (2005) tarafından yapılan çalışma sonucunda okul öncesi dönemde olan Kanadalı çocukların Çinli çocuklara göre akran ilişkilerine katılmada daha aktif oldukları görülmüştür. Çinli çocukların ise daha çok yalnız ya da paralel şekilde oyun oynadıkları ve daha az sosyal davranış sergiledikleri görülmüştür. Bu durum toplumun sosyal davranış geliştirme sürecinde çocuktan beklediği davranış şekli ile ilişkilidir. Öyle ki Çin kültürüne kıyasla Amerikan kültüründe sosyal davranış daha çok desteklenip teşvik edilmektedir (Akt. Chen, French ve Scheneider, 2006). Çoğulcu toplumlarda bireysellikten ziyade grup kimliği önemlidir. Bu tip kültürde büyüyen çocuklar ortak bir amaç doğrultusunda daha iyi çalışabilirler ve grup üyelerinin iyiliğini düşünürler (Schneider, 2000). İçinde bulunulan kültürde önemli ve geçerli kabul edilen özelliklerle yetişen çocuk, başka bir kültürde aynı özelliğinden dolayı akranları tarafından kabul göremeyebilmektedir (Erten, 2012).

2.3.5. Akran İlişki Tipleri

Akran ilişkileri, çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Akranları tarafından kabul edilme, akranları tarafından reddedilme, akranları tarafından ihmal edilme, akran şiddeti uygulama ve akran şiddetine maruz kalma bunların başlıcalarıdır.

2.3.5.1. Akranları Tarafından Kabul Edilme

Akran kabulü çocuğun akran grubu içindeki ilişkisel durumudur (Ladd, 1999). Akranları tarafından kabul edilme çocuğun akranları tarafından sevilmesiyle ilişkilidir (Bierman, 2004). Cana yakın olma, işbirlikçi olma gibi özelliklere sahip olması çocuğun akranları tarafından kabul edilmesinde oldukça önemlidir (Hartup, 1989). Akran kabulünü yaş, cinsiyet, akademik başarı gibi pek çok faktör etkilemektedir. Alan yazına bakıldığında bu faktörlerin şu şekilde gruplandırıldığı görülmektedir:

Bireysel özellikler: Çocuğun akran grubu içindeki davranış özellikleri (saldırgan ya da asosyal davranış sergilemesi vb.) (Coie, Dodge ve Kupersmidt, 1990); bilişsel becerileri (sosyal problem çözme, başkalarının niyetini anlama vb.) (Dodge ve Feldman, 1990); duygu düzenleme becerisi (Bierman,2004; Fabes ve Eisenberg, 1992); yaşı ve cinsiyeti (Eğercioğlu, 2008).

Akran grubunun özellikleri: Grubun ne tür davranışları kabul edip etmediği vb. (Schneider, 2000).

Çocuğun daha önceki deneyimleri: Nasıl bir ailede büyüdüğü, ebeveyn tutumları, bağlanma şekli vb. (Schneider, 2000).

Diğer durumlar: Akademik başarı vb. (Gifford-Smith ve Brownell, 2003).

Gülay (2010) akran kabulünde önemli olan ve çocuğun iyi ilişkiler geliştirmesinde rolü olan unsurları şu şekilde aktarmaktadır:

1. Sosyal, uyumlu, arkadaş canlısı, sorumluluk sahibi olma
2. Fiziksel çekicilik
3. Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları sıkça gerçekleştirme
4. Düşük düzeyde saldırgan davranışlara sahip olma

5. Gelişmiş oyun becerileri, ahlak anlayışı, popülerlik
6. İşbirlikli davranma, yardımsever, nazik olma
7. Akademik başarı
8. Mizah anlayışı
9. Olumlu ruh hali, iletişim becerileri
10. Sosyal problem çözme becerileri
11. Bilişsel, dilsel yeterliliğe ve empatik bakış açısına sahip olma (Akt. Gülay, 2010).

Okul öncesi dönemde kendini gösteren akranları tarafından kabul edilmenin çocuğun gelişimine kısa ve uzun süreli etkileri vardır. Çocuğun akademik başarıya sahip olması ve okula uyum sağlaması akranları tarafından kabul edilmenin kısa süreleri etkileridir. Bunun yanında, akran kabulünün uzun vadede çocuğun psikolojik ve kişilik gelişimine etki ettiği bilinmektedir (Gülay, 2010).

2.3.5.2. Akranları Tarafından Reddedilme

Akranları tarafından reddedilen çocuklar akranları tarafından daha az sevilirler ya da hiç sevilmezler (Coie, Dodge ve Coppotelli, 1982). Akran reddine maruz kalan kendini yalnız hissederek davranış problemleri sergileyebilir (Bierman, 1987). Bu çocuklar, olumlu sosyal ilişkiler kurmada ve davranışlarını kontrol etmede güçlük çekerler (Coie ve Kupersmidt, 1983).

Genel özelliklerine bakıldığında reddedilen çocukların daha az sosyal ve işbirlikçi davranış sergiledikleri, duygu düzenlemede zorlandıkları, daha çok saldırgan ve rahatsız edici davranış sergileme eğiliminde oldukları, kendini kontrol etmede zorlandıkları görülmektedir (Bierman, 2004). Akran reddi çocuğun grubun dışına itilmesine, şiddet görmesine ve böylece hüsrana, başarısızlık ve kaygı gibi olumsuz duyguları hissetmesine sebebiyet verir (Rubin ve Stewart, 1996).

Akran grubunda kabul görmek çocuklar için tatmin edici bir deneyimdir. Öte yandan, akranlar tarafından reddedilmek veya alaya alınmak çocuğun benlik değeri ve güven duygusu üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir (Yavuzer, 2000). Bunun yanında, reddedilen çocuk ona destek olacak tek bir iyi arkadaşına sahipse bu durumdan daha az zarar görür (Parker ve Asher, 1993).

2.3.5.3. Akranları Tarafından İhmal Edilme

İhmal edilen çocuklar adeta akranları tarafından yok sayılırlar. Bu çocuklar akranları tarafından az ilgi görürler. Akran gruplarında isimleri anılmaz. Bununla beraber bu çocukların akranları tarafından sevilmediği de söylenemez (Coie ve ark., 1982). Bu durum çocukta kaygıya ve akademik problemlere neden olabilir. Akranlarınca reddedilen çocuklara oranla ihmal edilen çocukların durumu daha değişkendir. Öyle ki ihmal edilen çocukların farklı bir akran grubuna girmeleri bu durumu değiştirebilir. Çocuk farklı bir akran grubu içinde daha iyi ilişkiler sergileyebilir (Bierman, 2004).

2.3.5.4. Akran Şiddeti (Zorbalık)

Saldırganlığın bir alt kategorisini zorbalık oluşturmaktadır (Houndoumadi ve Pateraki, 2001). Zorbalık özellikle okula giden çocuklar arasında yaygındır ve okuldaki şiddet olaylarının büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır (Aluede, Adeleke, Omoike ve Afen-Akpaıda, 2008; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, Winter, Verhulst ve Ormel, 2005). Okullarda en yaygın görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının başında gizli konuşma, uygunsuz hareketler, sınıf materyallerinin uygunsuz kullanımı, öğretmene karşı direnç, başkasına ait olan bir şeyi izinsiz alma, başkalarının dersi izlemesini engelleme, söz almadan konuşmayı alışkanlık haline getirme, fısıldaşma, başkalarının dikkatini dağıtma gelmektedir (Erdoğan, 2002).

Olweus (1993), zorbalığı üç ölçüt ile açıklamaktadır. Bunlar; davranışın saldırgan ve zarar verme amaçlı olması, zaman içinde tekrar etmesi ve kişilerarası ilişkide güç dengesizliğinin olmasıdır. Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt, ve Lemme (2006); Olweus'un yer verdiği bu ölçütlere ek olarak zorba davranışın, zorbalığa maruz kalan bireyde uzun süreli kaygı oluşturması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde zorbalık türlerinin farklı şekillerde sınıflandığı görülmektedir. Olweus (1995) zorbalığı birinci tür ve ikinci tür olarak iki gruba ayırmıştır. Birinci tür doğrudan zarar vermeyi içeren fiziksel şiddeti, ikinci tür ise dışlama, küçük düşürme gibi davranışları içeren sosyal şiddeti kapsamaktadır (Akt. Sarıbeyoğlu, 2007). Bunun yanında, pek çok araştırmacı zorbalığı fiziksel, sözel ve psikolojik zorbalık olarak sınıflandırmıştır (Turgut, 2005). Vurma,

tekmeleme, itme, çimdikleme, kıştırma ve dövme fiziksel zorbalığa girmektedir (Olweus, 1993; Elliot, 1992; akt. Turgut, 2005). Başka bir deyişle, fiziksel zorbalık zorba kişinin diğerine karşı uyguladığı fiziksel saldırıları içermektedir (Turgut, 2005). İsim takma, hakaret etme ve dedikodu yayma ise sözel zorbalık olarak ele alınmaktadır (Rigby, 1997). Olweus (1993), alay etme ve tehdit etmenin de sözel zorbalığa girdiğini belirtmiştir. Zarar verme amaçlı jest ve mimikler kullanma, kişinin eşyalarını alma veya saklama veya birini gruptan dışlama ise psikolojik zorbalığa girmektedir (Rigby, 1997).

Zorbalar mizaç olarak daha sinirli yapıdadır ve bu özelliklerini harekete dökerler. Öyle ki zorbalar için saldırganlık baskınlık kazanmak için gerekli görülen, olumlu bir davranıştır (Atlas ve Pepler, 1998). Aluede ve arkadaşları (2008), zorbaların kurbanın hislerine dair empati kurmakta zorlandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Olweus (1984); zorbaların, empati kurmak yerine kurbanın kendilerini kışkırttığını ve zorbalığı hak ettiğini düşündüğünü belirtmiştir (Akt. Walsh, 2005).

Olweus 1993, erkeklerin kızlara oranla gerek mağdur gerekse zorba olarak daha çok zorbalık olaylarının içinde yer aldığını belirtmiştir. Araştırmalar, kızların daha çok ilişkilere dayalı zorbalığa başvurduklarını ortaya koymuştur (Crick ve Grotpeter, 1995; Gabel, 2007). Erkekler daha çok fiziksel zorbalığa başvurmaktadırlar (Gabel, 2007; Smith, Shu and Madsen, 2001). Her iki cinsin başvurduğu zorbalık yöntemi okul öncesi dönemde de farklılaşmaktadır. Erkekler fiziksel, sözel ve hakimiyet kurmaya yönelik zorbalığa başvururken kızlar sözel zorbalığa ve dışlama gibi dolaylı zorbalığa başvurmaktadırlar (Alsaker ve Valkanover, 2001). Gabel (2007) zorbalığın genellikle aynı cinsiyetten olan kişiler arasında görüldüğünü belirtmiştir. Genellikle kız zorbalar kız kurbanları ve erkek zorbalar erkek kurbanları seçmektedirler.

Zorbalığın ilkokul döneminde başladığını söyleyemeyiz. Öyle ki çocuklar yedi yaşından önce zorbalık olaylarına karışmaktadırlar. Okul öncesi sınıflarında da zorbalara ve zorbalar tarafından seçilmiş kurbanlara rastlanmaktadır (Akt. Walsh, 2005). Alsaker ve Valkanover (2001), okul öncesi dönem ve ilköğretim döneminde gerçekleştirilen zorbalık olaylarında bir takım farklılıkların olduğunu belirtmişlerdir. Zorbalığın durdurulması gereken bir eylem olduğuna dair farkındalığın oluşumu ise öğrencilerin okul öncesinden, ilköğretim dönemine geçmeleriyle artmaktadır.

2.3.5.5. Akran Şiddetine Maruz Kalma (Kurban Çocuklar)

Perry, Hodges ve Egan (2001), zorbalarn herkese yönelik saldırgan davranışlarda bulunmadıklarını, belli kişileri hedef seçtiklerini belirtmiştir. Zorba tarafından saldırganlığa maruz kalan hedef kişiye kurban denir. Kurbanlar fiziksel, davranışsal, sosyo-bilişsel yönden ayırt edici özelliklere sahiptirler. Fiziksel olarak; obez, gözlüklü, konuşma güçlüğüne sahip, sakar veya fiziksel engelle sahip olma alay edilerek kurban olma riskini arttırmaktadır. Çeşitli davranışsal özellikler de kurban olmayı kolaylaştırmaktadır. Bazı kurbanlar içine kapanma, endişeli olma, çökkün durma gibi davranışlar gösterirken; bazı kurbanlar dikkat çekme, yorgun olma, tez canlı olma, münakaşacı olma gibi davranışsal özellikler sergilemektedirler (Olweus 1978; akt. Perry, Hodges ve Egan, 2001). Olumsuz benlik algısı, kendini problemlili görme gibi sosyo-bilişsel özellikler de kurban olma riskini arttırmaktadır (Perry ve ark., 2001).

Aluede ve arkadaşları (2008), kurbanların diğer bireylere oranla daha fazla huzursuz, kaygılı ve tetikte olduklarını belirtmiştir. Olweus (1993)'e göre, kurbanlar daha az arkadaşına sahiptirler. Bunun yanında, kurbanlar fiziksel olarak zorbalardan daha zayıftırlar (Aluede ve ark., 2008). Psikolojik olarak ise depresif, kaygılı, utangaç, mutsuz, güvensiz, dışlanmış ve yalnızdırlar (Drake, 2003; akt. Aluede ve ark., 2008; Junoven ve Graham, 2001).

2.4. DUYGU DÜZENLEME VE AKRAN İLİŞKİLERİ

Çocuğun duygusal yönden yetkin olması sosyal yönden yetkin olmasında önemli bir role sahiptir. Duygusal yetkinlik çocuğun geliştireceği sosyal ilişkileri kısa ve uzun vadede etkiler (Denham ve ark., 2003). Araştırmalar duygusal yetkinliğin önemli bir parçası olan duygu düzenleme becerisinin çocuğun sosyal yetkinliğine, olumlu akran ilişkileri geliştirmesine ve sınıf ortamına uyum sağlamasına ve akranları içindeki sosyal konumuna etki ettiğini göstermektedir (Denham ve ark., 2003; Eisenberg ve ark., 2003; Hubbard ve Coie, 1994; Raver ve ark., 1999). Çocuğun duygu düzenleme becerisine sahip olması onun akranlarıyla ilişkisini etkilemektedir. İyi akran ilişkileri geliştirebilmesi için çocuğun duygularını kontrol edebiliyor olması gerekmektedir (Kopp, 1989).

Duygu düzenleme becerisi iyi olan çocuklar daha iyi sosyal becerilere sahiptir ve daha az davranış problemi sergilemektedirler (Eisenberg ve ark., 2001). Duygularını düzenleyemeyen çocuklar ise kurallara uymada ve dikkatlerini sürdürmede zorlanırlar ve daha çok dürtüsel davranışlar sergilerler. Bu durum çocukların akranlarıyla etkileşimine olumsuz etki eder (Eisenberg ve Fabes, 1992). Çocuğun duygularını düzenleyebilmesi sosyal davranışlar geliştirmesinde önemli bir role sahiptir. Duygu düzenleme becerisine sahip olmak; okul öncesi dönemde çocuğun sosyal yönden kabul edilebilir davranışlar geliştirmesine, akranları arasında popüler olmasına ve ortama kolay uyum sağlamasına katkı sağlar (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2002). Stres durumunda duygularını kontrol ederek başkalarıyla ilişkilerini sürdürebilmek ya da başkaları olumsuz duygular hissederken onlara uygun şekilde tepkiler verebilmek sosyal ilişkiler geliştirmede ve bu ilişkileri sürdürmede gereklidir (Eisenberg ve Fabes, 1992).

Özellikle olumsuz duygularını düzenleme becerisine sahip olması çocuğun akranları tarafından istenen bir oyun arkadaşı olmasında önemli bir faktördür (Coie, Dodge ve Kupersmith, 1990). Çocuk, akranlarıyla oynadığı oyunlarda her zaman olumlu duygular hissetmez. Oyunu kaybetme gibi olumsuz durumlarda ortaya çıkan duygularıyla baş edebilmesi akran ilişkileri açısından son derece önemlidir. Öyle ki bu gibi olumsuz durumlarda sakinliğini koruyabilen ve müzakere ederek problem durumu çözmeye çalışan çocuklar daha yüksek düzeyde akran kabulü görürler (Eisenberg ve Fabes, 1992). Benzer şekilde, neşeli olan, gülümseyen, uysal ve rahat tavırlar sergileyen, esprili çocuklar; ani duygu geçişleri olan, kolay sıkılan ve suratsız asık olan çocuklardan akran grubu içinde daha çok kabul görürler (Coie, Dodge ve Kupersmith, 1990). Akran grubu içinde başkalarının düşünce ve önerilerini kabul edebilen, hemfikir olabilen, başka durumlara kolay uyum sağlayabilen çocuklar; kendi düşünce ve isteklerine takılı kalıp başkalarının isteklerini göz ardı eden çocuklardan daha çok sevilirler (Elliott ve Gresham, 1993).

Uygun olmayan ve düzenlenmeden açığa vurulan duygular; çocuğun akranlarıyla etkileşim kurmasını, oyun oynayabilmesini, bir etkinliği sürdürmesini ve bu esnada çıkabilecek olası bir problem durumunu çözebilmesini güçleştirir (Cohen ve Mendez, 2009). Yoğun duyguları etkili bir şekilde düzenleyebilmesi çocuğun sosyal statüsüne etki etmektedir. Heyecan ve öfke gibi yoğun duyguları

düzenleyerek bu tür duyguların üstesinden gelebilen çocuklar aktif oyun sürdürmede daha başarılı olup oyun içinde çatışma ve küçük düşme gibi olumsuz durumlarda uzlaşmacı olabilmektedirler (Hubbard ve Coie, 1994). Daha sık öfkeli davranışlar sergileyen duyu düzenlemede yetersiz kalan çocuklar akran reddine daha fazla maruz kalmaktadırlar. Bu durum özellikle erkek çocuklarda daha yaygındır. Öte yandan akranları içinde popüler olan çocuklar ise daha az öfke içeren davranışlar sergilerler. Bu noktada, çocuğun öfke duygusunu düzenleyerek kontrol edebiliyor olması akranları içindeki sosyal durumunu etkilemektedir (Coie, Dodge, Kupersmidth, 1990).

Çocuğun duygusal yetkinliği ve duygularını nasıl düzenlediği akranlarıyla geliştirdiği ilişkilerin yanında oynadığı oyunlara etki etmektedir. Lindsey ve Colwell (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi dönemde olan çocukların duyguları anlama becerileri çocuklarla görüşme yoluyla değerlendirilmiştir. Bunun yanında; çocukların duyu düzenleme becerileri anneleri tarafından, akranlarıyla ilişkilerindeki duygusal yetkinlik düzeyleri ise öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, duyu düzenleme ve duyguları anlama becerisi yüksek olan çocukların akranlarıyla geliştirdiği ilişkilerde duygusal yönden daha yetkin oldukları görülmüştür. Ayrıca duyguları anlamada iyi olan çocukların fiziksel oyundan ziyade daha çok hayali oyun oynadıkları gözlemlenmiştir.

Rubin, Coplan, Fox ve Calkins (1995); okul öncesi çocuklarda duyu düzenleme becerisi ve sosyal etkileşimin çocukların sosyal uyumu üzerine etkisini araştırmışlardır. Dört yaşında olan 96 çocuk tanımadığı hem cinslerinden oluşan akran grubu içinde gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda düşük sosyal etkileşim ve duyu düzenleme becerisine sahip olan çocukların serbest oyunda daha çok sıkılgan ve kaygılı davranışlar sergilediği görülmüştür.

Raydell, Berlin ve Bohlin (2003) yaptıkları boylamsal araştırmada okul öncesi dönemdeki 151 çocuğun duyu düzenleme becerilerine ve davranışsal uyumuna bakmışlardır. Araştırmanın sonucunda öfke düzeyi yüksek olan, olumlu duyguları düzenleme becerisi düşük olan ve neşeli görünmeyen çocukların daha çok

dışa vurulan problem davranışlar (arkadaşına ya da oyuncaklara zarar verme vb.) sergilediği görülmüştür. Korku düzeyi yüksek olan ve korku duygusunu düzenlemede zayıf olan çocuklarda ise daha çok içsel (kendini suçlama, kendini değersiz görme vb.) problem davranışlar görülmüştür.

Kim ve Cicchetti (2010) tarafından 6-12 yaş arası 421 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen boylamsal araştırma, düşük duygu düzenleme becerisine sahip olmanın dışa vurulan problem davranışlarla ilişkili olduğunu ve bu durumun uzun vadede çocuğun akran reddine maruz kalmasına sebebiyet verdiğini ortaya koymuştur. Aynı çalışma, duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların akranları tarafından daha çok kabul edildiğini göstermektedir. Bu noktada çocuğun duygu düzenleme becerisine sahip olması akranlarıyla geliştireceği ilişkilerin yanında çocuğun ileriki psikolojik durumu için de oldukça önemlidir.

Calkins, Johnson ve Smith (1999), iki yaşında olan 56 çocuk ve annesi ile laboratuvar ortamında yürüttükleri araştırmanın sonucunda duygusal tepkisellik ve duygu düzenlemenin çocukların akranlarıyla geliştirdiği sosyal davranışları etkilediğini ortaya koymuşlardır. Duygusal tepkisellik ve duygu düzenleme çocuğun akranlarıyla çatışma yaşama ya da işbirliği yapmasını yordamaktadır. Hayal kırıklığı yaşama, öfkesini yönetememe gibi durumlar akranlarla çatışmayı beraberinde getirirken; olayı değerlendirerek duyguları düzenleyebilme ise akranlarla işbirliği yapmayı beraberinde getirmektedir.

English ve arkadaşları (2012), duygu düzenlemenin akranlarla sosyal ilişkileri uzun vadede nasıl etkilediğini dört yıl süresince boylamsal olarak araştırmışlardır. Araştırmada duygu düzenleme stratejilerinden olan duyguları bastırma ve olayı yeniden değerlendirmenin gelecekteki sosyal ilişkilere etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak, duygularını bastıran grubun okul döneminde daha zayıf sosyal ilişkiler ve daha az yakın arkadaşlıklar geliştirdiği görülürken; olayı yeniden değerlendirerek duygularını uygun şekilde ifade eden grubun daha güçlü sosyal ilişkiler geliştirdiği ve daha iyi bir sosyal konuma sahip olduğu görülmüştür. Bu durum duygu düzenleme becerisinin bireyin sosyal ilişkilerini uzun vadede etkilediğini ortaya koymaktadır. Duygu düzenleme becerisine sahip olma uzun vadede kişinin akranları tarafından kabul edilmesinde ve gelecek yaşamında sosyal ilişkiler geliştirmesinde etkilidir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma okul öncesi eğitim almakta olan çocuklarda duygu düzenleme becerisi ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010). Bu model çerçevesinde değişkenler arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin düzeyleri ele alınmaktadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden çocukları ve onların öğretmenlerini kapsamaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlemek için uygun/kazara örnekleme metodu kullanılmıştır. Uygun/kazara örnekleme araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını araştırmaya almayı içerir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının uygun sayıdaki katılımcıya kolay şekilde ulaşmasını sağlar (Büyüköztürk ve ark., 2009).

Örneklem; evrenden uygun/kazara örnekleme yöntemiyle seçilen resmi anaokulu ya da anasınıfına devam etmekte olan 880 tane çocuk ve bu çocukların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Uygulamalar; İstanbul ilinden farklı sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak Bahçelievler, Başakşehir, Çatalca, Esenler, Kağıthane, Kartal, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde bulunan toplam 34 resmi okulda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların gerçekleştirildiği okullar şunlardır:

Bahçelievler İlçesi: GSD Eğitim Vakfı İlkokulu, Mevlana İlkokulu, Şirinevler Mehmet Şen İlkokulu, Yayla İlkokulu

Başakşehir İlçesi: Bahçeşehir Anaokulu, TOKİ Kayaşehir İlkokulu

Çatalca İlçesi: Gazi İlkokulu

Esenler İlçesi: 50.Yıl Tuna İlkokulu, Akşemseddin İlkokulu, Kazım Karabekir İlkokulu, Fatih İlkokulu, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu
Kağıthane İlçesi: Çağlayan İlkokulu, Ziya Paşa İlkokulu

Kartal İlçesi: Bedri Rahmi Eyüboğlu İlkokulu

Ümraniye İlçesi: 60. Yıl Cumhuriyet İlkokulu

Üsküdar İlçesi: Ali Fuat Başgil İlkokulu, Burhaniye İlkokulu, Çamlıca İlkokulu, Gazi Mustafa Altıntaş İlkokulu, Fatih İlkokulu, Fuat Baymur İlkokulu, Hilmi Çelikoğlu İlkokulu, IMKB Kız Meslek Lisesi, İcadiye İlkokulu, Kısıklı İlkokulu, Küplüce İlkokulu, Lions İlkokulu, Lütfi Erçin İlkokulu, Milli Eğitim Vakfı İlkokulu, Sabri Artam Vakfı İlkokulu, Yavuztürk İlkokulu, 3. Selim İlkokulu.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından öğretmenlerin çocuk hakkındaki bilgileri doldurmaları için veri toplama amaçlı hazırlanmıştır. Öğretmenin doldurması için hazırlanan bu form çocuk ve çocuğun anne-babasına yönelik sorular içermektedir. Kişisel Bilgi Formu'nda; anne-babanın yaşı, öğrenim durumu, iş durumu ve aylık gelirine cevap arayan soruların yanında çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, okul öncesi eğitim aldığı süre, geçirdiği kaza vb. travmatik bir olayın olup olmadığı, okula uyum sürecinde güçlük yaşama durumu, konuşma güçlüğü olma durumu, herhangi bir soruna dair uzmana yönlendirilme durumu, psikolojik destek alma durumu, çocuğun herhangi bir sosyal etkinliğe katılma durumu ve çocuğun izlediği çizgi film türüne cevap arayan sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Duygu Ayarlama Ölçeği

Duygu Ayarlama Ölçeği (Emotion Regulation Checklist) (DAÖ), Shields ve Cicchetti (1997) tarafından 6-12 yaş grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek; çocuğun anne-babası ve öğretmeni tarafından doldurulabileceği gibi çocuğu tanıyan başka bir yetişkin tarafından da doldurulabilmektedir. 24 maddeden oluşan ölçek; “Değişkenlik/Olumsuzluk” ve “Duygu Ayarlama” olarak iki alt boyutu içermektedir. “Değişkenlik/Olumsuzluk” alt boyutu; duygu durumundaki salınımlar, öfke ile tepki

gösterme, duygusal yoğunluk ve olumlu duyguların ayarlanamaması ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. “Duygu Ayarlama” alt boyutu ise duyguları anlama, eşduyum ve temkinlilik gibi uyum sağlayıcı duygu ayarlamayı ilgilendiren maddeleri içermektedir. “Değişkenlik/Olumsuzluk” alt faktörü 15 maddeden (2., 5., 6., 8., 9., 10., 11., 12., 13.,14., 17., 19., 20., 22., ve 24. madde) oluşmaktadır. “Duygu Ayarlama” olarak adlandırılan alt faktör ise 9 maddeden (1., 3., 4., 7., 15., 16., 18., 21., ve 23. madde) oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “hiçbir zaman (1)” ile “hemen her zaman (4)” arasında değişen Likert Tipi derecelendirme ölçeğine uygun olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin geçerliliği, çocukların duygu ayarlama becerilerini uzman gözlemcilerin değerlendirmeleri ile belirlenmiş ve ölçeğin geçerliliği .77 olarak saptanmıştır (Shields ve Cicchetti, 1997).

Duygu Ayarlama Ölçeği (DAÖ); Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 6-13 yaş grubu 284 (klinik olmayan n=263; klinik n=22) çocuğun katılımı ile gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında özgün ölçekte olduğu gibi iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlere yüklenen maddeler bir madde hariç olmak üzere özgün ölçekle örtüşmüştür (Çorapçı ve ark. 2010; Kapçı ve ark. 2009). Uyarlama çalışmasının sonucunda ölçeğin ölçüt ve ayırt edici geçerliliğe sahip olduğu bulunmuştur. Anne ve baba değerlendirmeleri arasındaki korelasyon ($r = .81$), test-tekrar test kararlılığı ($r = .90$) ve iç tutarlık ($\alpha = .84$) olarak bulunmuştur. Bu analizler sonucunda ölçeğin, 6-13 yaş grubundaki çocukların duygu ayarlama yetkinliğini genel olarak yüksek bir güvenirlikle değerlendirdiği belirlenmiştir.

Ölçeğin alt boyutları ayrı ayrı puanlanabileceği gibi birleştirilmiş bir puan da elde edilebilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği düşük düzeyli duygu ayarlama becerisinin derecesini bildirmektedir (Kapçı ve ark. 2009). Bu çalışmada araştırmacı tarafından örneklem grubu dahilinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alpha değeri .850 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği

Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek; saldırgan davranış, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ve üç tip çekingen davranış (asosyal davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma) ve aşırı hareketlilik olmak üzere 6 tip davranış yapısını içeren alt boyutlardan oluşmaktadır. 44 maddeden oluşan ölçekteki ve alt boyutlar ve madde dağılımları şu şekildedir (Ladd ve Profilet, 1996):

1. Akranlarına karşı saldırganlık (7 madde)
2. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek (10 madde)
3. Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek (7 madde)
4. Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma (9 madde)
5. Akranları tarafından dışlanma (7 madde)
6. Aşırı hareketlilik (4 madde)

Ölçekte bulunan maddeler “Uygun Degil”, “Bazen Uygun”, “Tamamen Uygun” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. “Uygun Degil” yanıtına 0 puan, “Bazen Uygun” yanıtına 1 puan, “Tamamen Uygun” yanıtına 2 puan verilmektedir. Ölçekte, alt ölçeklerin yapısından dolayı genel bir toplam puan elde edilememektedir. Her bir alt ölçek, kendi içinde değerlendirilerek, her bir alt ölçekten elde edilen toplam puan, o ölçeğin temsil ettiği davranışın hangi sıklıkta gerçekleştirildiğini göstermektedir. Ölçeği uygulayan kişilerin herhangi bir özel eğitim alması gerekmemektedir (Ladd ve Profilet, 1996).

Ölçeğe ait iç güvenilirlik çalışmalarının sonucunda her alt ölçeğe ait iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar şu şekildedir (Ladd ve Profilet, 1996):

- Akranlarına karşı saldırganlık: .89 (p < .01)
Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek: .92 (p < .01)
Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek: .87 (p < .01)
Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma: .77 (p < .01)
Akranları tarafından dışlanma: .94 (p < .01)
Aşırı hareketlilik: .88 (p < .01)

Alt ölçeklerin her birine ait test- tekrar test ölçümlerinin sonuçları, iki ölçüm arasında tüm alt ölçeklerin zamana karşı değişmezliğinin ($p < .05$) olduğunu göstermiştir. Yapı geçerliğinde alt ölçeklerin birbirleriyle ilişkileri incelenmiş ve ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu ($p < .05$, $p < .01$, $p < .001$) kanıtlanmıştır (Ladd ve Profilet, 1996). Bunun yanında; yapısal geçerlik çalışmalarında, öğretmen, akran değerlendirmelerine başvurulmuş ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Akranlar, öğretmen değerlendirmeleri ve gözlem sonuçları ile ölçek sonuçları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ($p < .05$, $p < .01$, $p < .001$) saptanmıştır (Ladd ve Profilet, 1996).

Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması Gülay (2008) tarafından yapılmıştır. Öncelikle İstanbul ilinde yaşayan ve anaokuluna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu 120 çocuğun katılımıyla dilsel eş değerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Dilsel eş değerlik çalışmasında, orijinal formların Türkçe'ye çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Çeviri işlemlerinin ardından istatistik işlemleri yapılmıştır ve bu işlemlerin sonucu ölçeğin dilsel eş değerliğe sahip olduğunu göstermiştir (Gülay, 2008).

İstanbul ilinde yaşayan ve anaokuluna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu 746 çocuk ve 35 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen istatistik çalışmalarının sonucunda Türkçe'ye uyarlanmış Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .8078 olduğu görülmüştür ($r = .8078$, $p < .01$). Elde edilen sonuç, ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğunu göstermiştir.

İki hafta arayla ölçeğin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile hesaplanmıştır. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde çok yüksek ($r = .990$) anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermiştir (Gülay, 2008).

Bu çalışmada araştırmacı tarafından örneklem grubu dahilinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alpha değeri .782 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalar İstanbul ilinden farklı sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak Bahçelievler, Başakşehir, Çatalca, Esenler, Kağıthane, Kartal, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde bulunan toplam 34 resmi okulun anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerine veri toplama araçları dağıtılarak yapılmıştır. Veri toplama işlemi öncesinde öğretmenler araştırmanın amacı ve ölçeklerle ilgili bilgilendirilmiştir. Öğretmenler veri toplama araçlarını 4 haftalık süre içinde sınıflarında bulunan öğrencileri düşünerek doldurmuşlardır. Toplamda 1102 çocuğa ait veri toplanmıştır. Bunlardan 120 tanesi yaş grubuna uymadığı, 102 tanesi ise eksik şekilde doldurulduğu için araştırma kapsamına alınmamıştır. Geçerli olan 880 çocuğa ait veri ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma verilerinin elde edilmesi sürecinde daha önceden belirlenmiş ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmış okullarda uygulama yapılmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyen frekans ve yüzde dağılımları bulunmuştur. Puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Sonuç dağılımının normal olmadığını gösterdiği için non-parametrik teknikler uygulanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleri tarafından doldurulan Duygu Ayarlama Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Brown Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerilerinin araştırma kapsamındaki demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, nonparametrik tekniklerden olan Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis teknikleri kullanılmıştır.

Benzer şekilde; okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin alt boyutları olan akranlarına karşı saldırgan davranış, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış, çekingen davranış (asosyal davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı davranış) ve aşırı hareketlilik puanlarının araştırma kapsamındaki demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis teknikleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu araştırma, genel olarak okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ve akran ilişkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında belirlenen alt amaçlar doğrultusunda toplanmış olan verilerin istatistiksel çözümlenmelerinin sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Öncelikle örneklem grubunun genel yapısı hakkında bilgi veren frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Ardından ise araştırmanın alt amaçlarının verilmiş sırasına göre değişkenler arasındaki ilişkiler sunulmuştur.

4.1. DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ

Tablo 4-1: Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kız	445	50,6
Erkek	435	49,4
Toplam	880	100,0

Tablo 4-1’de görüldüğü gibi, örneklem grubu; 445 (%50,6) kız ve 435 (%49,4) erkek olmak üzere toplam 880 çocuktan oluşmaktadır.

Tablo 4-2: Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Öncesi Eğitim Süresi	f	%
1 yıl	685	77,8
2 yıl	162	18,4
3 yıl ve üzeri	33	3,8
Toplam	880	100,0

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan çocuklardan 685 (%77,8)’i bir yıl; 162 (%18,4)’si iki yıl, 33 (%3,8)’ü üç yıl ve üzeri süresince okul öncesi eğitim almaktadır.

Tablo 4-3: Daha Önce Kaza veya Travmatik Olay Geçirme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kaza veya Travmatik Olay Geçirme	f	%
Evet	21	2,4
Hayır	859	97,6
Toplam	880	100,0

Tablo 4-3’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan çocuklardan 21 (%2,4)’i daha önce kaza veya travmatik olay geçirmişken 859 (%97,6)’si daha önce kaza veya travmatik olay geçirmemiştir.

Tablo 4-4: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Uyum Güçlüğü	f	%
Evet	127	14,4
Hayır	753	85,6
Toplam	880	100,0

Tablo 4-4’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan çocuklardan 127 (%14,4)’si okula uyum sürecinde güçlük yaşamışken 753 (%85,6)’ü okula uyum sürecinde güçlük yaşamamıştır.

Tablo 4-5: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Konuşma Güçlüğü	f	%
Evet	57	6,5
Hayır	823	93,5
Toplam	880	100,0

Tablo 4-5’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan çocuklardan 57 (%6,5)’sinin konuşma güçlüğü yaşadığı, 823 (%93,5)’ünün ise konuşma güçlüğü yaşamadığı öğretmenleri tarafından bildirilmiştir.

Tablo 4-6: Herhangi Bir Soruna İlişkin Uzmana Yönlendirilme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Uzmana Yönlendirilme	f	%
Evet	69	7,8
Hayır	811	92,2
Toplam	880	100,0

Tablo 4-6’da; örneklem grubunu oluşturan çocuklardan 69 (%7,8)’unun herhangi bir soruna ilişkin uzmana yönlendirildiği, 811 (%92,2)’inin ise herhangi bir uzmana yönlendirilmediği görülmektedir.

Tablo 4-7: Okulunda Günlük Plan (ders) Dışı, Branş ya da Sınıf Öğretmenleri Tarafından Kulüp ya da Sosyal Etkinlik Çalışmaları Yapılma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
Evet	345	39,2
Hayır	535	60,8
Toplam	880	100,0

Tablo 4-7’de; örneklem grubunu oluşturan çocuklardan 345 (%39,2)’inin okulunda günlük plan (ders) dışı, branş ya da sınıf öğretmenleri tarafından kulüp ya da sosyal etkinlik çalışmaları yapıldığı, 535 (%60,8)’inin okulunda ise bu tür çalışmaların yapılmadığı görülmektedir.

Tablo 4-8: Çocuğun Ders Dışı Sosyal Bir Etkinliğe Katılması Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Sosyal Etkinlik	f	%
Evet	544	61,8
Hayır	336	38,2
Toplam	880	100,0

Tablo 4-8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan çocukların 544 (%61,8)’ü ders dışı sosyal bir etkinliğe katılırken, 336 (%38,2)’sı ders dışı sosyal bir etkinliğe katılmamaktadır.

Tablo 4-9: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Şiddet İçerikli Çizgi Film	f	%
Evet	158	18,0
Hayır	722	82,0
Toplam	880	100,0

Tablo 4-9’a bakıldığında; örneklem grubunu oluşturan çocukların 158 (%18,0)’inin şiddet içerikli çizgi film izlediği, 722 (%82,0)’sinin ise şiddet içerikli çizgi film izlemediği görülmektedir.

Tablo 4-10: Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film	f	%
Evet	725	82,4
Hayır	155	17,6
Toplam	880	100,0

Tablo 4-10'a bakıldığında; örneklem grubunu oluşturan çocukların 725 (%82,4)'inin eğitici-öğretici içerikli çizgi film izlediği, 155 (%17,6)'inin ise eğitici-öğretici içerikli çizgi film izlemediği görülmektedir.

Tablo 4-11: Anne Yaşı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Yaşı	f	%
25 ve altı	32	3,6
26-30	257	29,2
31-35	367	41,7
36-40	170	19,3
41 ve üstü	54	6,1
Toplam	880	100

Tablo 4-11'e göre örneklem grubu oluşturan çocukların annelerinin 32 (%3,6)' si 25 yaş ve altında; 257 (%29,2)'si 26-30 yaş aralığında; 367 (%41,7)'si 31-35 yaş aralığında; 170 (%19,3)'i 36-40 yaş aralığında; 54 (%6,1)'ü 41 yaş ve üstündedir.

Tablo 4-12: Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Eğitim Düzeyi	f	%
Okur-yazar değil	6	0,7
İlkokul Mezunu	327	37,2
Ortaokul Mezunu	148	16,8
Lise Mezunu	251	28,5
Yüksek Okul Mezunu	29	3,3
Üniversite Mezunu	114	13,0
Yüksek Lisans ve Üstü	5	0,6
Toplam	880	100

Tablo 4-12'ye bakıldığında, örneklem grubunu oluşturan çocukların annelerinin 6 (%0,7)'sının okur-yazar olmadığı; 327 (%37,2)'sinin ilkököl; 148 (%16,8)'inin ortaokul; 251 (%28,5)'inin lise; 29 (%3,3)'unun yüksek okul, 114 (%13,0)'ünün üniversite; 5 (%0,6)'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4-13: Baba Yaşı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Yaşı	f	%
25 ve altı	2	0,2
26-30	101	11,5
31-35	365	41,5
36-40	259	29,4
41 ve üstü	153	17,4
Toplam	880	100

Tablo 4-13'e göre örneklem grubu oluşturan çocukların babalarının 2 (%0,2)' si 25 yaş ve altında; 101 (%11,5)'i 26-30 yaş aralığında; 365 (%41,5)'i 31-35 yaş aralığında; 259 (%29,4)'u 36-40 yaş aralığında; 153 (%17,4)'ü 41 yaş ve üstündedir.

Tablo 4-14: Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Eğitim Düzeyi	f	%
Okur-yazar değil	6	0,7
İlkokul Mezunu	205	23,3
Ortaokul Mezunu	171	19,4
Lise Mezunu	317	36,0
Yüksek Okul Mezunu	37	4,2
Üniversite Mezunu	137	15,6
Yüksek Lisans ve Üstü	7	0,8
Toplam	880	100

Tablo 4-14'e bakıldığında, örneklem grubunu oluşturan çocukların babalarının 6 (%0,7)'sının okur-yazar olmadığı; 205 (%23,3)'inin ilkokul; 171 (%19,4)'inin ortaokul; 317 (%36,0)'sinin lise; 37 (%4,2)'sinin yüksek okul, 137 (%15,6)'sinin üniversite; 7 (%0,8)'sinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4-15: Aile Gelir Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Aile Gelir Düzeyi	f	%
Düşük	62	7,0
Orta Altı	121	13,8
Orta	533	60,6
Orta Üstü	149	16,9
Yüksek	15	1,7
Toplam	880	100

Tablo 4-15'e bakıldığında örneklem grubunun 62 (%7,0)' si düşük; 121 (%13,8)'i orta altı; 533 (%60,6)'ü orta; 149 (%16,9)'u orta üstü; 15 (%1,7)'i yüksek gelir düzeyine sahip çocuklardan oluşmaktadır.

4.2. ARAŞTIRMA AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; duygu düzenleyememe ile akran ilişkilerinin her bir alt boyutu arasındaki ilişkiye dönük bulgular ve duygu düzenleyememe ve akran ilişkilerinin her bir alt boyutunun araştırma kapsamındaki demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular olmak üzere iki alt amaç başlığı altında sunulmuştur.

4.2.1. Duygu Düzenleyememe ile Akran İlişkilerinin Her Bir Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Dönük Bulgular

Aşağıda yer alan tablolarda; Duygu Ayarlama Ölçeğinden alınan toplam puanın yüksekliği düşük düzeyli duygu düzenleme becerisini gösterdiği için bulguların sunumunda düşük düzeyli duygu düzenleme becerisi “duygu düzenleyememe” olarak ele alınmıştır.

Tablo 4-16: Duygu Düzenleyememe ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r_s	P
Duygu Düzenleyememe Saldırganlık	880	0,466	0,000
Duygu Düzenleyememe Sosyal Davranış	880	-0,670	0,000
Duygu Düzenleyememe Çekingen Davranış	880	0,624	0,000
Duygu Düzenleyememe Aşırı Hareketlilik	880	0,503	0,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların duygu düzenleyememe ile akran ilişkilerinin saldırganlık alt boyutunun puanları arasındaki ilişiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s=0,466$, $p<.05$).

Duygu düzenleyememe ile akranlara karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = -0,670$, $p < .05$).

Duygu düzenleyememe ile akranlarına karşı çekingen davranış gösterme alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = 0,624$, $p < .05$).

Duygu düzenleyememe ile aşırı hareketlilik alt boyutunun puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = 0,503$, $p < .05$).

Tablo 4-17: Duygu Düzenleyememe ile Çekingen Davranışın Alt Boyutları Olan Asosyal Davranış, Dışlanma ve Korkulu-Kaygılı Davranış Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r_s	P
Duygu Düzenleyememe Asosyal Davranış	880	0,443	0,000
Duygu Düzenleyememe Dışlanma	880	0,481	0,000
Duygu Düzenleyememe Korkulu-Kaygılı Davranış	880	0,557	0,000

Tabloda görüldüğü üzere duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarına karşı asosyal davranış gösterme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = 0,443$, $p < .05$).

Duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarınca dışlanma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = 0,481$, $p < .05$).

Duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarına karşı korkulu kaygılı davranma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s=0,557$, $p < .05$).

4.2.2. Duygu Düzenleyememe ve Akran İlişkilerinin Her Bir Alt Boyutunun Araştırma Kapsamındaki Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 4-18: Cinsiyet Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Kız	445	392,95	174864,50			
Erkek	435	489,14	212775,50	75629,500	-5,616	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-18’de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=75629,500$, $z=-5,616$, $p < .05$). Erkek çocukların duygu düzenleyememe puanları kızlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-19: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Duygu düzenleyememe	1 yıl	685	438,87			
	2 yıl	162	436,52	1,525	2	0,466
	3 yıl ve üzeri	33	493,88			
	Toplam	880				

Tablo 4-19’da görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-20: Daha önce Kaza veya Travmatik Olay Geçirme Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kaza veya Travmatik Olay Geçirme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	21	563,12	11825,50			
Hayır	859	437,50	375814,50	6444,500	-2,239	0,025
Toplam	880					

Tablo 4-20’de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının, daha önce kaza veya travmatik olay geçirme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=6444,500$, $z=-2,239$, $p<.05$). Daha önce kaza veya travmatik olay geçiren çocukların duygu düzenleyememe puanları böyle bir olay yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-21: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Okula Uyum Güçlüğü	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	127	526,53	66869,00			
Hayır	753	425,99	320771,00	36890,000	-4,126	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-21’de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının, okula uyum sürecinde güçlük yaşama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=36890,000$, $z=-4,126$, $p<.05$). Okula uyum güçlüğü yaşayan çocukların duygu düzenleyememe puanları okula uyum güçlüğü yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-22: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Konuşma Güçlüğü	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	57	624,79	35613,00			
Hayır	823	427,74	352027,00	12951,000	-5,664	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-22’de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının, konuşma güçlüğü yaşama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=12951,000$, $z=-5,664$, $p<.05$). Konuşma güçlüğü yaşayan çocukların duygu düzenleyememe puanları konuşma güçlüğü yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-23: Herhangi bir Soruna ilişkin Uzmana Yönlendirilme Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Uzmana Yönlendirilme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	69	603,79	41661,50			
Hayır	811	426,61	345978,50	16712,500	-5,562	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-23’de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının, herhangi bir soruna ilişkin uzmana yönlendirilme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=16712,500$, $z=-5,562$, $p<.05$). Uzmana yönlendirilen çocukların duygu düzenleyememe puanları uzmana yönlendirilmeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-24: Herhangi bir Yerden Psikolojik Destek Alma Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Psikolojik Destek Alma	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	23	584,57	13445,00			
Hayır	857	436,63	374195,00	6542,000	-2,756	0,006
Toplam	880					

Tablo 4-24'te görüldüğü üzere çocukların duygu düzenleyememe puanlarının, psikolojik destek alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=6542,000$, $z=-2,756$, $p<.05$). Herhangi bir yerden psikolojik destek alan çocukların duygu düzenleyememe puanları psikolojik destek almayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-25: Çocuğun Ders Dışı Sosyal Bir Etkinliğe Katılması Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Sosyal Etkinlik	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	544	442,98	240979,50			
Hayır	336	436,49	146660,50	90044,500	-0,368	0,713
Toplam	880					

Tablo 4-25'te görüldüğü üzere çocukların duygu düzenleyememe puanlarının, ders dışı sosyal bir etkinliğe katılma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=90044,500$, $z=-0,368$, $p>.05$).

Tablo 4-26: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Şiddet İçerikli Çizgi Film	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	158	559,55	88409,50			
Hayır	722	414,45	299230,50	38227,500	-6,504	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-26’da görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının, şiddet içerikli çizgi film izleme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=38227,500$, $z=-6,504$, $p<.05$). Şiddet içerikli çizgi film izleyen çocukların duygu düzenleyememe puanları şiddet içerikli çizgi film izlemeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-27: Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Duygu Düzenleyememe Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	725	421,45	305551,50			
Hayır	155	529,60	82088,50	42376,500	-4,811	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-27’de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının, eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=42376,500$, $z=-4,811$, $p<.05$). Eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleyen çocukların duygu düzenleyememe puanları eğitici-öğretici içerikli çizgi film izlemeyen çocuklardan anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 4-28: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Duygu Düzenleyememe	25 ve altı	32	473,00	2,909	4	0,573
	26-30	257	459,61			
	31-35	367	430,34			
	36-40	170	430,90			
	41 ve üstü	54	429,58			
	Toplam	880				

Tablo 4-28’de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-29: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Duygu Düzenleyememe	Okur Yazar Değil	6	370,25	10,975	6	0,089
	İlkokul	327	451,67			
	Ortaokul	148	456,67			
	Lise	251	416,57			
	Yüksekokul	29	549,93			
	Üniversite	114	421,00			
	Y. Lisans ve Üstü	5	326,80			
	Toplam	880				

Tablo 4-29’da görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-30: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Duygu Düzenleyememe	25 ve altı	2	623,50	2,079	4	0,721
	26-30	101	463,99			
	31-35	365	435,73			
	36-40	259	439,10			
	41 ve üstü	153	436,36			
	Toplam	880				

Tablo 4-30’da görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-31: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Duygu Düzenleyememe	Okur Yazar Değil	6	443,58	9,888	6	0,129
	İlkokul	205	465,95			
	Ortaokul	171	441,03			
	Lise	317	423,16			
	Yüksekokul	37	534,55			
	Üniversite	137	419,04			
	Y. Lisans ve Üstü	7	387,71			
	Toplam	880				

Tablo 4-31’de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-32: Duygu Düzenleyememe Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Duygu Düzenleyememe	Düşük	62	467,97			
	Orta Altı	121	460,12			
	Orta Üstü	533	431,64	2,166	4	0,705
	Orta	149	443,30			
	Yüksek	15	455,63			
	Toplam	880				

Tablo 4-32’de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-33: Cinsiyet Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Kız	445	389,67	173403,50			
Erkek	435	492,50	214236,50	74168,500	-6,257	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-33’de görüldüğü gibi, çocukların saldırgan davranış puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=74168,500, z=-6,257, p<.05). Erkek çocukların saldırgan davranış puanları kız çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-34: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Okula Uyum Güçlüğü	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	127	466,49	59244,00			
Hayır	753	436,12	328396,00	44515,000	-1,299	0,194
Toplam	880					

Tablo 4-34'de görüldüğü gibi, çocukların saldırgan davranış puanlarının, okula uyum sürecinde güçlük yaşama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=44515,000$, $z=-1,299$, $p>.05$).

Tablo 4-35: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Konuşma Güçlüğü	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	57	524,89	29918,50			
Hayır	823	434,66	357721,50	18645,500	-2,703	0,007
Toplam	880					

Tablo 4-35'te görüldüğü gibi, çocukların saldırgan davranış puanlarının, konuşma güçlüğü yaşama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=18645,500$, $z=-2,703$, $p<.05$). Konuşma güçlüğü yaşayan çocukların saldırgan davranış puanları konuşma güçlüğü yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-36: Herhangi bir Soruna ilişkin Uzmana Yönlendirilme Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Uzmana Yönlendirilme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	69	527,85	36421,50			
Hayır	811	433,07	351218,50	21952,500	-3,101	0,002
Toplam	880					

Tablo 4-36’da görüldüğü gibi, çocukların saldırgan davranış puanlarının, herhangi bir soruna ilişkin uzmana yönlendirilme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=21952,500$, $z=-3,101$, $p<.05$). Uzmana yönlendirilen çocukların saldırgan davranış puanları uzmana yönlendirilmeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-37: Çocuğun Ders Dışı Sosyal Bir Etkinliğe Katılması Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Sosyal Etkinlik	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	544	428,99	233373,00			
Hayır	336	459,13	154267,00	85133,000	-1,782	0,075
Toplam	880					

Tablo 4-37’de görüldüğü üzere çocukların saldırgan davranış puanlarının, ders dışı sosyal bir etkinliğe katılma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=85133,000$, $z=-1,782$, $p>.05$).

Tablo 4-38: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Şiddet İçerikli Çizgi Film	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	158	583,08	92127,00			
Hayır	722	409,30	295513,00	34510,000	-8,118	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-38’de görüldüğü gibi, çocukların saldırgan davranış puanlarının, şiddet içerikli çizgi film izleme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=34510,000$, $z=-8,118$, $p<.05$). Şiddet içerikli çizgi film izleyen çocukların saldırgan davranış puanları şiddet içerikli çizgi film izlemeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-39: Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	725	415,91	301533,00			
Hayır	155	555,53	86107,00	38358,000	-6,473	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-39’da görüldüğü gibi, çocukların saldırgan davranış puanlarının, eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=38358,000$, $z=-6,473$, $p<.05$). Eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleyen çocukların saldırgan davranış puanları eğitici-öğretici içerikli çizgi film izlemeyen çocuklardan anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 4-40: Saldırgan Davranış Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Saldırgan Davranış	25 ve altı	32	483,78	2,161	4	0,706
	26-30	257	446,82			
	31-35	367	430,26			
	36-40	170	448,77			
	41 ve üstü	54	428,32			
	Toplam	880				

Tablo 4-40’da görüldüğü gibi, çocukların saldırgan davranış puanlarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-41: Saldırgan Davranış Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Saldırgan Davranış	Okur Yazar Değil	6	324,00	7,887	6	0,247
	İlkokul	327	427,33			
	Ortaokul	148	425,71			
	Lise	251	452,24			
	Yüksekokul	29	514,72			
	Üniversite	114	463,06			
	Y. Lisans ve Üstü	5	345,00			
	Toplam	880				

Tablo 4-41’de görüldüğü gibi, çocukların saldırgan davranış puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-42: Annenin Çalışması Değişkenine Göre Saldırgan Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Anninin Çalışması	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Evet	193	475,52	91775,50			
Hayır	687	430,66	295864,50	59536,500	-2,259	0,024
Toplam	880					

Tablo 4-42’de görüldüğü gibi, çocukların saldırgan davranış puanlarının, annenin çalışması değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=59536,500, z=-2,259, p<.05). Annesi çalışan çocukların saldırgan davranış puanları annesi çalışmayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-43: Saldırgan Davranış Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Saldırgan Davranış	25 ve altı	2	315,75			
	26-30	101	465,27			
	31-35	365	434,75			
	36-40	259	438,30	1,810	4	0,771
	41 ve üstü	153	443,23			
	Toplam	880				

Tablo 4-43’de görüldüğü gibi, çocukların saldırgan davranış puanlarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-44: Saldırgan Davranış Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Saldırgan Davranış	Okur Yazar Değil	6	588,42	10,887	6	0,092
	İlkokul	205	431,41			
	Ortaokul	171	431,54			
	Lise	317	428,50			
	Yüksekokul	37	536,84			
	Üniversite	137	455,66			
	Y. Lisans ve Üstü	7	536,36			
Toplam	880					

Tablo 4-44’de görüldüğü gibi, çocukların saldırgan davranış puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-45: Saldırgan Davranış Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Saldırgan Davranış	Düşük	62	472,50	8,100	4	0,088
	Orta Altı	121	433,37			
	Orta Üstü	533	428,74			
	Orta	149	461,46			
	Yüksek	15	575,27			
	Toplam	880				

Tablo 4-45’de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-46: Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Kız	445	480,66	213892,00			
Erkek	435	399,42	173748,00	78918,000	-4,763	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-46’de görüldüğü gibi, çocukların sosyal davranış puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=78918,000$, $z=-4,763$, $p<.05$). Kız çocukların sosyal davranış puanları erkek çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-47: Sosyal Davranış Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Sosyal Davranış	1 yıl	685	442,14			
	2 yıl	162	450,08	3,651	2	0,161
	3 yıl ve üzeri	33	359,42			
	Toplam	880				

Tablo 4-47’de görüldüğü gibi, çocukların sosyal davranış puanlarının okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-48: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Okula Uyum Güçlüğü	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	127	413,96	52572,50			
Hayır	753	444,98	335067,50	44444,500	-1,278	0,201
Toplam	880					

Tablo 4-48’de görüldüğü gibi, sosyal davranış puanlarının, okula uyum sürecinde güçlük yaşama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=44444,500$, $z=-1,278$, $p>.05$).

Tablo 4-49: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Konuşma Güçlüğü	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	57	328,46	18722,00			
Hayır	823	448,26	368918,00	17069,000	-3,458	0,001
Toplam	880					

Tablo 4-49’da görüldüğü gibi, çocukların sosyal davranış puanlarının, konuşma güçlüğü yaşama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=17069,000$, $z=-3,458$, $p<.05$). Konuşma güçlüğü yaşayan çocukların sosyal davranış puanları konuşma güçlüğü yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 4-50: Herhangi bir Soruna ilişkin Uzmana Yönlendirilme Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Uzmana Yönlendirilme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	69	352,96	24354,00			
Hayır	811	447,95	363286,00	21939,000	-2,994	0,003
Toplam	880					

Tablo 4-50’de görüldüğü gibi, çocukların sosyal davranış puanlarının, herhangi bir soruna ilişkin uzmana yönlendirilme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=21939,000$, $z=-2,994$, $p<.05$). Uzmana yönlendirilen çocukların akranlarına karşı sosyal davranış puanları uzmana yönlendirilmeyen çocuklardan anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 4-51: Çocuğun Ders Dışı Sosyal Bir Etkinliğe Katılması Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Sosyal Etkinlik	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	544	436,66	237545,50			
Hayır	336	446,71	150094,50	89305,500	-0,572	0,567
Toplam	880					

Tablo 4-51’de görüldüğü üzere çocukların sosyal davranış puanlarının, ders dışı sosyal bir etkinliğe katılma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=89305,500$, $z=-0,572$, $p>.05$).

Tablo 4-52: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Şiddet İçerikli Çizgi Film	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	158	348,73	55099,50			
Hayır	722	460,58	322540,50	42538,500	-5,034	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-52’de görüldüğü gibi, çocukların sosyal davranış puanlarının, şiddet içerikli çizgi film izleme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=42538,500$, $z=-5,034$, $p<.05$). Şiddet içerikli çizgi film izleyen çocukların sosyal davranış puanları şiddet içerikli çizgi film izlemeyen çocuklardan anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 4-53: Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Sosyal Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	725	462,68	335439,50			
Hayır	155	336,78	52200,50	40110,500	-5,624	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-53’de görüldüğü gibi, çocukların sosyal davranış puanlarının, eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=40110,500$, $z=-5,624$, $p<.05$). Eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleyen çocukların sosyal davranış puanları eğitici-öğretici içerikli çizgi film izlemeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-54: Sosyal Davranış Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Sosyal Davranış	25 ve altı	32	378,94	3,733	4	0,443
	26-30	257	425,46			
	31-35	367	451,50			
	36-40	170	447,64			
	41 ve üstü	54	451,34			
	Toplam	880				

Tablo 4-54'de görüldüğü gibi, çocukların sosyal davranış puanlarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-55: Sosyal Davranış Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Sosyal Davranış	25 ve altı	2	227,00	6,236	4	0,182
	26-30	101	395,72			
	31-35	365	446,54			
	36-40	259	436,88			
	41 ve üstü	153	464,57			
	Toplam	880				

Tablo 4-55'de görüldüğü gibi, çocukların sosyal davranış puanlarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-56: Sosyal Davranış Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Sosyal Davranış	Okur Yazar Değil	6	443,58	9,888	6	0,129
	İlkokul	205	465,95			
	Ortaokul	171	441,03			
	Lise	317	423,16			
	Yüksekokul	37	534,55			
	Üniversite	137	419,04			
	Y. Lisans ve Üstü	7	387,71			
	Toplam	880				

Tablo 4-56'da görüldüğü gibi, çocukların sosyal davranış puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-57: Sosyal Davranış Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Sosyal Davranış	Düşük	62	456,92	3,741	4	0,442
	Orta Altı	121	438,12			
	Orta Üstü	533	449,06			
	Orta	149	405,50			
	Yüksek	15	435,17			
	Toplam	880				

Tablo 4-57'de görüldüğü gibi, çocukların sosyal davranış puanlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-58: Cinsiyet Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Kız	445	423,90	188637,00			
Erkek	435	457,48	199003,00	89402,000	-1,969	0,049
Toplam	880					

Tablo 4-58’de görüldüğü gibi, çocukların çekingen davranış puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=89402,000$, $z=-1,969$, $p<.05$). Erkek çocukların çekingen davranış puanları kız çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-59: Çekingen Davranış Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Çekingen Davranış	1 yıl	685	430,87			
	2 yıl	162	474,95	4,487	2	0,106
	3 yıl ve üzeri	33	471,23			
	Toplam	880				

Tablo 4-59’da görüldüğü gibi, çocukların çekingen davranış puanlarının okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-60: Daha önce Kaza veya Travmatik Olay Geçirme Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kaza veya Travmatik Olay Geçirme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	21	575,55	12086,50			
Hayır	859	437,20	375553,50	6183,500	-2,477	0,013
Toplam	880					

Tablo 4-60'da görüldüğü gibi, çocukların çekingen davranış puanlarının, daha önce kaza veya travmatik olay geçirme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=6183,500$, $z=-2,477$, $p<.05$). Daha önce kaza veya travmatik olay geçiren çocukların çekingen davranış puanları böyle bir olay geçirmeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-61: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Okula Uyum Güçlüğü	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	127	530,30	67855,50			
Hayır	753	424,68	319784,50	35903,500	-4,519	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-61'de görüldüğü gibi, çocukların çekingen davranış puanlarının, okula uyum sürecinde güçlük yaşama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=35903,500$, $z=-4,519$, $p<.05$). Okula uyum güçlüğü yaşayan çocukların çekingen davranış puanları okula uyum güçlüğü yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-62: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Konuşma Güçlüğü	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	57	639,08	36427,50			
Hayır	823	426,75	351212,50	12136,500	-6,130	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-62’de görüldüğü gibi, çocukların çekingen davranış puanlarının, konuşma güçlüğü yaşama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=12136,500$, $z=-6,130$, $p<.05$). Konuşma güçlüğü yaşayan çocukların çekingen davranış puanları konuşma güçlüğü yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-63: Herhangi bir Soruna ilişkin Uzmana Yönlendirilme Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Uzmana Yönlendirilme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	69	599,96	41397,00			
Hayır	811	426,93	346243,00	16977,000	-5,456	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-63’de görüldüğü gibi, çocukların çekingen davranış puanlarının, herhangi bir soruna ilişkin uzmana yönlendirilme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=16977,000$, $z=-5,456$, $p<.05$). Uzmana yönlendirilen çocukların çekingen davranış puanları uzmana yönlendirilmeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-64: Herhangi bir Yerden Psikolojik Destek Alma Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Psikolojik Destek Alma	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	23	617,11	14193,50			
Hayır	857	435,76	373446,50	5793,500	-3,394	0,001
Toplam	880					

Tablo 4-64'te görüldüğü üzere çocukların çekingen davranış puanlarının, psikolojik destek alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=5793,500$, $z=-3,394$, $p<.05$). Herhangi bir yerden psikolojik destek alan çocukların çekingen davranış puanları psikolojik destek almayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-65: Çocuğun Ders Dışı Sosyal Bir Etkinliğe Katılması Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Sosyal Etkinlik	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	544	426,63	232089,00			
Hayır	336	462,95	155551,00	83849,000	-2,070	0,038
Toplam	880					

Tablo 4-65'te görüldüğü üzere çocukların çekingen davranış puanlarının, ders dışı sosyal bir etkinliğe katılma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=83849,000$, $z=-2,070$, $p<.05$). Ders dışı sosyal bir etkinliğe katılan çocukların çekingen davranış puanları ders dışı sosyal bir etkinliğe katılmayan çocuklardan anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 4-66: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Şiddet İçerikli Çizgi Film	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	158	496,28	78411,50			
Hayır	722	428,29	309228,50	48225,500	-3,061	0,002
Toplam	880					

Tablo 4-66'da görüldüğü gibi, çocukların çekingen davranış puanlarının, şiddet içerikli çizgi film izleme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=48225,500$, $z=-3,061$, $p<.05$). Şiddet içerikli çizgi film izleyen çocukların çekingen davranış puanları şiddet içerikli çizgi film izlemeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-67: Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Çekingen Davranış Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	725	428,94	310985,00			
Hayır	155	494,55	76655,00	47810,000	-2,932	0,003
Toplam	880					

Tablo 4-67'de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının, eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=47810,000$, $z=-2,932$, $p<.05$). Eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleyen çocukların çekingen davranış puanları eğitici-öğretici içerikli çizgi film izlemeyen çocuklardan anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 4-68: Çekingen Davranış Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Çekingen Davranış	25 ve altı	32	511,83	5,801	4	0,214
	26-30	257	441,15			
	31-35	367	425,12			
	36-40	170	465,12			
	41 ve üstü	54	422,16			
	Toplam	880				

Tablo 4-68’de görüldüğü gibi, çocukların çekingen davranış puanlarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-69: Çekingen Davranış Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Çekingen Davranış	Okur Yazar Değil	6	540,75	11,320	6	0,079
	İlkokul	327	467,66			
	Ortaokul	148	418,37			
	Lise	251	418,27			
	Yüksekokul	29	514,66			
	Üniversite	114	416,38			
	Y. Lisans ve Üstü	5	434,70			
Toplam	880					

Tablo 4-69’da görüldüğü gibi, çocukların çekingen davranış puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-70: Çekingen Davranış Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Çekingen Davranış	25 ve altı	2	227,00	6,236	4	0,182
	26-30	101	395,72			
	31-35	365	446,54			
	36-40	259	436,88			
	41 ve üstü	153	464,57			
	Toplam	880				

Tablo 4-70’de görüldüğü gibi, çocukların çekingen davranış puanlarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-71: Çekingen Davranış Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Çekingen Davranış	Okur Yazar Değil	6	250,92	7,828	6	0,251
	İlkokul	205	443,99			
	Ortaokul	171	415,39			
	Lise	317	454,59			
	Yüksekokul	37	394,96			
	Üniversite	137	455,75			
	Y. Lisans ve Üstü	7	418,29			
	Toplam	880				

Tablo 4-71’de görüldüğü gibi, çocukların çekingen davranış puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-72: Çekingen Davranış Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Çekingen Davranış	Düşük	62	504,48			
	Orta Altı	121	452,07			
	Orta Üstü	533	429,60	5,454	4	0,244
	Orta	149	440,26			
	Yüksek	15	472,60			
	Toplam	880				

Tablo 4-72’de görüldüğü gibi, çekingen davranış puanlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-73: Cinsiyet Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Kız	445	374,54	166672,50			
Erkek	435	507,97	220967,50	67437,500	-8,050	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-73’de görüldüğü gibi, çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=67437,500, z=-8,050, p<.05). Erkek çocukların aşırı hareketlilik puanları kızlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-74: Okula Uyum Sürecinde Güçlük Yaşama Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Okula Uyum Güçlüğü	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	127	472,19	59968,00			
Hayır	753	435,16	327672,00	43791,000	-1,570	0,116
Toplam	880					

Tablo 4-74’de görüldüğü gibi, çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, okula uyum sürecinde güçlük yaşama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=43791,000$, $z=-1,570$, $p>.05$).

Tablo 4-75: Konuşma Güçlüğü Yaşama Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Konuşma Güçlüğü	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	57	581,89	33168,00			
Hayır	823	430,71	354472,00	15396,000	-4,490	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-75’de görüldüğü gibi, çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, konuşma güçlüğü yaşama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=15396,000$, $z=-4,490$, $p<.05$). Konuşma güçlüğü yaşayan çocukların aşırı hareketlilik puanları konuşma güçlüğü yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-76: Herhangi bir Soruna ilişkin Uzmana Yönlendirilme Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Uzmana Yönlendirilme	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	69	575,33	39697,50			
Hayır	811	429,03	347942,50	18676,500	-4,746	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-76’da görüldüğü gibi, çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, herhangi bir soruna ilişkin uzmana yönlendirilme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=18676,500$, $z=-4,746$, $p<.05$). Uzmana yönlendirilen çocukların aşırı hareketlilik puanları uzmana yönlendirilmeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-77: Şiddet İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Şiddet İçerikli Çizgi Film	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	158	578,16	91350,00			
Hayır	722	410,37	296290,00	35287,000	-7,771	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-77’de görüldüğü gibi, çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, şiddet içerikli çizgi film izleme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=35287,000$, $z=-7,771$, $p<.05$). Şiddet içerikli çizgi film izleyen çocukların aşırı hareketlilik puanları izlemeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4-78: Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film İzleme Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Eğitici-Öğretici İçerikli Çizgi Film	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Evet	725	422,37	306218,00			
Hayır	155	525,30	81422,00	43043,000	-4,732	0,000
Toplam	880					

Tablo 4-78’de görüldüğü gibi, çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=43043,000$, $z=-4,732$, $p<.05$). Eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleyen çocukların aşırı hareketlilik puanları eğitici-öğretici içerikli çizgi film izlemeyen çocuklardan anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 4-79: Aşırı Hareketlilik Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	Kaykare	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Aşırı Hareketlilik	25 ve altı	32	478,84			
	26-30	257	453,44			
	31-35	367	423,38	3,572	4	0,467
	36-40	170	445,63			
	41 ve üstü	54	456,43			
	Toplam	880				

Tablo 4-79’da görüldüğü gibi, çocukların aşırı hareketlilik puanlarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-80: Aşırı Hareketlilik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Aşırı Hareketlilik	Okur Yazar Değil	6	593,67			
	İlkokul	327	443,56			
	Ortaokul	148	419,87			
	Lise	251	452,32	8,614	6	0,196
	Yüksekokul	29	511,47			
	Üniversite	114	406,39			
	Y. Lisans ve Üstü	5	440,00			
	Toplam	880				

Tablo 4-80’de görüldüğü gibi, çocukların aşırı hareketlilik puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-81: Annenin Çalışması Değişkenine Göre Aşırı Hareketlilik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Annenin Çalışması	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Evet	193	443,56	85607,00			
Hayır	687	439,64	302033,00	65705,000	-0,196	0,845
Toplam	880					

Tablo 4-81’de görüldüğü gibi, çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, annenin çalışması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U=65705,000, z=-0,196, p>05).

Tablo 4-82: Aşırı Hareketlilik Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Aşırı Hareketlilik	25 ve altı	2	481,50	5,323	4	0,256
	26-30	101	461,21			
	31-35	365	448,29			
	36-40	259	411,74			
	41 ve üstü	153	456,40			
	Toplam	880				

Tablo 4-82’de görüldüğü gibi, çocukların aşırı hareketlilik puanlarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-83: Aşırı Hareketlilik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Duygu Düzenleyememe	Okur Yazar Değil	6	498,42	4,648	6	0,590
	İlkokul	205	455,59			
	Ortaokul	171	436,13			
	Lise	317	431,88			
	Yüksekokul	37	502,46			
	Üniversite	137	422,97			
	Y. Lisans ve Üstü	7	361,64			
	Toplam	880				

Tablo 4-83’de görüldüğü gibi, çocukların duygu düzenleyememe puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5. 1. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla yorumlanarak tartışılmaktadır.

Araştırmada duygu düzenleyememe ile akranlarına karşı saldırgan davranış gösterme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, çocukların duygu düzenleyememesi ile saldırgan davranışlarının birlikte artıp azaldığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, çocuğun duygu düzenleme becerisi arttıkça saldırgan davranışlarında azalma görülmektedir. Başal (2004); öfke, nefret, kıskançlık, düşmanlık ve kızgınlık duygularının bireyi saldırgan davranışlara yönelttiğini belirtmektedir. Özellikle bu tür olumsuz duyguları düzenleme becerisi yüksek olan birinin; kendi duygularını tanımada, ifade etmede, olumlu duygularını güçlendirmede ve olumsuz duygularını değiştirmede iyi olacağı düşünülebilir. Bu noktada, çocuk kendini üzen ya da öfkeli durumlarda (oyunu kaybetme, oyuncasının elinden alınması vb.) akranlarına veya çevresine saldırmak ve zarar vermek yerine uygun şekilde kendini ifade ederek uzlaşma ve sorun çözme yoluna gidebilir. Erdoğan (2002), yaşanan sorunların hasıraltı edilmeyerek ve çözümün her iki tarafça benimsenerek, işbirliği içinde çözülmesinin iletişimin sağlıklı olmasında oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda; duygu düzenleme becerisinin kişinin yaşadığı olumsuz durumu veya çatışmaları saldırgan bir davranışa başvurmaksızın, karşı tarafla sağlıklı bir şekilde iletişime geçerek çözmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Eisenberg ve Fabes (1992), stres oluşturan bir durumda duygularını düzenleyerek sakin kalabilen ve sorununu müzakere eden çocukların saldırgan davranışa başvurmadan problemi çözebildiklerini ve böylece akranları tarafından daha çok kabul gördüklerini belirtmektedir. Benzer şekilde; Coie, Dodge, ve Kupersmith (1990), çocuğun özellikle öfke duygusunu kontrol edebilmesinin öfke içeren saldırgan davranışların önüne geçmede önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgulardan hareketle, toplumdaki saldırgan tutumdan kaynaklanan şiddet olaylarının önlenmesinde duygu düzenleme becerisinin ne kadar önem teşkil ettiği görülmektedir.

Duygu düzenleyememe ile akranlara karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durumda duygu düzenleyememe arttıkça çocuğun sosyal davranış göstermesi azalmaktadır. Duygularını düzenleyebilen çocuklar akran grubu içinde utanma, kaygı gibi olumsuz duyguların üstesinden gelerek daha sosyal ve girişken olabilirler. Bunun yanında, duygu düzenleme becerisi iyi olan çocukların başkalarının duygularını daha iyi anlayacağı, özellikle akranlarını üzen bir durumda empati yaparak ve yardımı amaçlayarak onlarla iletişime geçeceği düşünülebilir. Calkins, Johnson ve Smith (1999), okul öncesi dönemde olan 56 çocuk ile gerçekleştirdikleri araştırmada duygu düzenlemenin çocukların akranlarıyla geliştirdiği sosyal davranışları olumlu olarak etkilediği sonucuna varmışlardır. Öyle ki duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar olayları bir süzgeçten geçirerek akranlarıyla daha çok işbirliği yapmaktadırlar. English, John, Srivastava ve Gross (2012) tarafından gerçekleştirilen dört yıl süreli boylamsal araştırma da benzer sonuçlar vermektedir. Araştırmaya katılan duygu düzenleme becerisi yüksek çocukların, yaşadıkları deneyimleri tekrar değerlendirerek duygularını ifade edebildikleri ve bu sayede daha güçlü sosyal ilişkiler geliştirdikleri görülmüştür.

Duygu düzenleyememe ile akranlarına karşı çekingen davranış gösterme puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Lazarus ve Lazarus (1994)'ün varoluşsal duygular olarak sınıfladığı kaygı-korku, suçluluk, utanç duygularını düzenleyemeyen ve yaşadığı bu duyguların üstesinden gelemeyen çocukların çekingen davranışlar sergileyeceği düşünülebilir. Bu durumda çocuk yaşadığı duyguların yoğunluğu sebebiyle akranlarının yanına gitmeye ve onlarla iletişim başlatmaya çekinebilir. Öyle ki pek çok öğretmenden, sınıflarında bir kenarda tek başına oturan ve akranlarından uzak duran öğrencileri olduğunu duymak mümkündür. Bu çocuklar, utanç ve kaygı gibi duygularını düzenlemede yetersiz kaldıklarından dolayı bu olumsuz duyguların seviyesini düşürmekte veya bu duyguların yerine olumlu duyguları koymada zorlanabilirler. Böylece, akranlarıyla bir etkinliğe katılmak istedikleri halde karşı taraftan davet gelmeden girişimde bulunmakta zorluk çekebilirler.

Yapılan araştırma; duygu düzenleyememe ile çekingen davranış toplam puanı arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koyduğu gibi çekingen davranışın alt boyutları olan asosyal davranış, dışlanma ve korkulu-kaygılı davranış arasındaki ilişkiyi de vermektedir (Tablo 17). İlk olarak; araştırma sonucunda duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarına karşı asosyal davranış gösterme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Duygularını düzenleyememe arttıkça çocukların akranlarına karşı sosyal davranışlardan kaçınması da artmaktadır. Çocuğun hissettiği değersizlik ya da utanç gibi olumsuz duyguların yoğunluğu nedeniyle akranlarıyla oyun oynamaktan kaçınması bu duruma örnek verilebilir. Trentacosta ve Shaw (2009)'ın düşük gelirli aileden gelen 112 birey ile çocukluktan ergenliğe boylamsal olarak yürüttüğü araştırmanın sonuçlarının, bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Bu çalışmada; çocukluk döneminde duygu düzenleyememenin, ergenlik döneminde ortaya çıkan asosyal davranışların dolaylı olarak yordayıcısı olduğunu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Pope ve Bierman (1999); 145 erkek çocukla boylamsal olarak yürüttükleri araştırma sonucunda duygu düzenleyememenin çocuğun ileride asosyal davranışlar geliştirmesi için bir risk faktörü olduğundan söz edilmektedir. İkinci olarak; yapılan çalışmada duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarınca dışlanma puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Duygularını düzenlemeden açığa vuran çocukların akranları tarafından daha az kabul görmesi ve akran reddine uğraması olağandır. Örneğin takım halinde oyun oynarken çocuğun öfkeli olduğu her durumda yoğun tepkiler vermesi oyunun akışını bozabilir ve bu durum akranlar tarafından hoş karşılanmayabilir. Yine bu bulguya paralel olarak Pope ve Bierman (1999)'ın ve Trentacosta ve Shaw (2009)'ın çalışmalarında; erken çocuklukta duygu düzenleyememenin ergenlik döneminde akranlar tarafından dışlanmaya ve akran reddine sebebiyet verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak; duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarına karşı korkulu-kaygılı davranış puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çocuğun duygusunu düzenleyememesi, hissettiği yüksek korku ve kaygı seviyesini aşağıya çekememesine yol açabilir. Bu durum da çocuğun akranlarıyla ilişkisi esnasında korku ve kaygısını dışarıya vuran davranışlar

sergilemesine sebebiyet verebilir. Rubin ve arkadaşları (1995) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın benzer sonuçlar verdiği görülmektedir. Okul öncesi dönemde olan çocuklarla yapılan bu çalışmada, duyu düzenleme becerisi düşük olan çocukların özellikle akranlarıyla serbest oyun zamanında kaygılı ve sıkıntılı oldukları ve akranlarına karşı çekingen davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Duygu düzenleyememe ile aşırı hareketlilik alt boyutunun puanları arasında puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Aşırı hareketli olup, yerinde duramayan çocuklar akranlarla yapılan uzun süreli ve dikkat sürdürmeyi gerektiren etkinliklerde zorlanabilirler. Sıra bekleme ve kurallara uyma konusunda sabırsız davranabilirler. Aynı zamanda bu çocuklar hissettikleri yoğun duyguları ayarlamadan hemen gösterme eğiliminde olabilirler. Benzer şekilde; Shaw, Stringaris, Nigg ve Leibenluft (2014) bu konuyla ilgili mevcut literatürü tarayarak ortaya koydukları araştırmalarında, hiperaktivite bozukluğu olan çocukların yaşam boyunca duyu düzenlemede zorluklar yaşadıklarını ve bu durumun bozukluğa katkı sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, aşırı hareketli çocuklarla çalışırken duyu düzenleme ile ilgili terapötik yaklaşımların gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Yine bu bulguya paralel olarak; Walcott ve Landau (2004) dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan ve olmayan 6-11 yaş aralığında 49 erkek çocukla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda hayal kırıklığı yaratan ve akran mücadelesi gerektiren bir etkinlik esnasında çocukların duyu düzenleme becerisini karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak; hiperaktivitesi olan gruptaki çocukların hiperaktivitesi olmayan çocuklara kıyasla kendini denetleme ve duygularını düzenleme bakımından daha geride olduklarını ortaya koymuşlardır.

Çocukların duyu düzenleyememe, saldırgan davranış, sosyal davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Erkek çocukların duyu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının kızlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan kız çocukların sosyal davranış puanları erkek çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir. Erkek çocukları daha düşük duyu düzenleme becerisine sahip oldukları için daha saldırgan davranmaya veya çekingen davranmaya meyilli olabilirler. Kapıcı ve arkadaşları

(2009)'un 6-12 yaş grubu 263 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada, benzer şekilde erkek çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Yine Fujiki, Brinton ve Clarke (2002), normal gelişen erkek çocukların duygu düzenlemede kız çocuklardan geride olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada, özellikle öfke gibi olumsuz duyguları düzenlemede güçlük çeken erkek çocuklarının akranlarına karşı saldırgan tutum sergiledikleri düşünülebilir. Araştırmaların çoğu akranlarla olan ilişkilerde erkek çocukların daha çok fiziksel saldırganlığa (vurma, itme vb.); kızların ise daha çok ilişkisel saldırganlığa (dedikodu, dışlama vb.) başvurduklarını desteklemektedir (Alsaker ve Valkanover, 2001; Crick ve Grotpeter, 1995; Gabel, 2007; Smith, Shu and Madsen, 2001). Bu durumda, fiziksel saldırganlık daha gözle görülebilir olduğu için erkek çocukları daha saldırgan olarak algılanıyor olabilir. Çekingen davranış bakımından erkek çocukların daha yüksek puanlar almasının kızların daha çok sosyal davranış göstermesi bulgusu ile örtüştüğü görülmektedir. Kız çocukları kendilerini sözel olarak daha iyi ifade edebildikleri ve duygu düzenlemede daha başarılı (Kapçı, 2009) oldukları için daha çok sosyal davranışta bulunuyor olabilirler. Diğer yandan erkek çocukların sosyal davranış göstermede zorlanması çekingenliği de beraberinde getirecektir. Bunun yanında, öğretmenler erkek çocuklarındaki çekingenliği daha fazla problem olarak görüyor olabilirler. Öyle ki Akseer, Bosacki, Rose-Krasnor ve Coplan (2014), Kanadalı öğretmenlerin sınıflarındaki çekingen kız ve erkek çocuklarına yönelik algılarını değerlendirmişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin erkek çocuklarının çekingen olmasını daha büyük bir sorun olarak gördükleri tespit edilmiştir. Erkek çocukların aşırı hareketlilik puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna gelince; bu durumun pek çok araştırma sonucuyla benzer çıktığı söylenebilir. Bu sebepten dolayı alan yazında çocuklarda aşırı hareketlilik ile ilgili pek çok çalışmanın örneklem grubunun sadece erkek çocuklardan oluştuğu görülmektedir (Erhardt ve Hinshaw, 1994; Hoza ve ark., 2000; Keown, 2000). Benzer şekilde, Uluyurt (2012) tarafından 5-6 yaş grubu 720 çocukla yaptığı araştırma sonucunda erkek çocukların daha hareketli olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim alma süresine göre duygu düzenleyememe, sosyal davranış ve çekingen davranış puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuç çocuğun bir sene, iki sene ya da üç sene okul öncesi eğitim almasının çocuğun duygu düzenlemesine ve sosyal davranış

göstermesine etki etmediğini göstermektedir. Oysa daha uzun süre okul öncesi eğitim almış çocuklarda bu bulgunun tam tersi yönde olması, eğitim alma süresi arttıkça duyguları düzenleme ve sosyal davranış becerisinin artması beklenmektedir. Elde edilen sonucun anlamlı olmaması; okullarda bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler için daha fazla zaman ayrılması ve daha fazla bu becerileri içselleştirmeye yönelik pekiştirme çalışmalarının yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

Daha önce kaza veya travmatik olay geçirme değişkenine göre duygu düzenleyememe ve çekingen davranış puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Daha önce kaza veya travmatik olay geçiren çocukların duygu düzenleyememe ve çekingen davranış puanları böyle bir olay geçirmeyen çocuklardan daha yüksektir. Bu durum çocuğun aniden gerçekleşen ve yüksek düzeyde korku ve kaygı oluşturan bir durum yaşamasının izlerinin gelecek yaşamına taşındığını gösterebilir. Carvalho ve arkadaşları (2004), yaptıkları araştırma sonucunda erken dönemde yoğun stres yaşamayan, duygu düzenlemede güçlükleri beraberinde getirdiğini ve çocuğun gelecek hayatında bir takım psikolojik sıkıntılar yaşamasında risk faktörü oluşturduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Badour ve Feldner (2013), travmatik olayların duygusal tepkisellik ve duygu düzenleyememeyi beraberinde getirdiğini ve travma sonrası stres bozukluğuna sebebiyet verebildiğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgulardan hareketle, çocuğun travma sonrasında stres yaşamasının onu akranları içine girmeye daha isteksiz hale getirdiği ve bu yüzden çocuğun çekingen davranışlar sergilediği düşünülebilir.

Çocukların duygu düzenleyememe ve çekingen davranış puanlarının okula uyum sürecinde güçlük yaşama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Okula uyum güçlüğü yaşayan çocukların duygu düzenleyememe ve çekingen davranış puanları, okula uyum güçlüğü yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir. Bunun yanında, saldırgan davranış, sosyal davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının okula uyum sürecinde güçlük yaşama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bazı çocukların daha utangaç yapıda oldukları ve çekingen davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu durumda çocuklar yabancı bir ortam olan okula gitmekten ziyade aileleriyle kalmayı isteyebilirler. Duygularını düzenleyemediği için utanç duygusunun üstesinden gelemeyen ve bu yüzden çekingen tutum sergileyen çocuklar oyun başlatma veya oyuna girmekte

zorlanırlar. Bu çocuklar, öğretmenlerinin ya da başka bir arkadaşının girişimi olmaksızın etkinliklere dahil olmada güçlük yaşarlar ve okula adapte olabilmek için daha uzun süreye gereksinim duyarlar. Bu durum, çocuğun okulda severek vakit geçirmesine dolayısı ile okula gelme isteğine olumsuz yönde etkide bulunabilir, okula uyumunu zorlaştırabilir. Benzer şekilde; Suchodoletz ve arkadaşları (2009) duygularını kontrol etmede daha geride olan okul öncesi dönem çocuklarının okula geçiş döneminin daha zor ve uzun olduğunu belirtmektedir. Yine yapılan araştırmanın sonucundan hareketle; sosyal olan, hareketli yapıda olan ve saldırgan tutumlar sergileyen çocukların okula uyumda zorlanmadığı söylenebilir.

Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, sosyal davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının konuşma güçlüğü yaşama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Konuşma güçlüğü yaşayan çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanları konuşma güçlüğü yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek iken sosyal davranış puanları anlamlı düzeyde düşüktür. Konuşma, fiziksel ve zihinsel bir süreç olup kişinin karşısındakine iletmek istediği mesajı aktarmasını sağlar (Erdem, 2013). Çocuğun konuşma sürecinde bir takım güçlükler yaşaması anlaşılabilirliğini düşürerek, iletilen mesajın karşısındaki kişi tarafından eksik ya da hiç algılanmamasına sebebiyet verecektir. Tekrarlayan anlaşılamiyor olma deneyimleri çocukta öfke, çaresizlik, değersizlik ve kaygı gibi olumsuz duygulara sebebiyet verebilir. Bu durum çocuğun “nasıl olsa beni anlamıyorlar” diye düşünerek kendini sosyal ortamlardan çekmesine, akranlarının bulunduğu ortamda çekingen tavırlar sergilemesine yol açabilir. Diğer yandan, çocuk konuşma güçlüğü nedeniyle isteklerini ifade edemediği için öfke duygusunu yoğun düzeyde yaşayabilir. Öfke duygusunu düzenleyemediği takdirde çocuk etrafa ya da karşısındaki kişiye karşı saldırgan davranışlar sergileyebilir. Benzer şekilde; Fujiki, Brinton ve Clarke (2002), tarafından özgül dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların duygu düzenleme becerilerini karşılaştırarak yapılan araştırma sonucunda özgül dil bozukluğu olan çocukların duygu düzenleme becerisinin anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Bunun yanında; Arnold ve arkadaşları (2011); okul öncesi dönemde kekeme olan çocukların, kekeme olmayan gruba kıyasla duygu düzenleme stratejilerini daha az kullanmaları nedeniyle konuşmaları esnasındaki takılma oranlarında artış gözlemlendiğini belirtmektedir.

Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış, aşırı hareketlilik ve sosyal davranış puanlarının herhangi bir soruna ilişkin uzmana yönlendirilme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Uzmana yönlendirilen çocukların; duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanları uzmana yönlendirilmeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek iken sosyal davranış puanları anlamlı düzeyde düşüktür. Benzer şekilde; herhangi bir yerden psikolojik destek alan çocukların duygu düzenleyememe ve çekingen davranış puanları psikolojik destek almayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir. Araştırmanın bulgularının birbiriyle tutarlı olduğunu göstermekte olan bu durum; duygu düzenleme bakımından yetkin olmayan çocukların problem davranış sergileme olasılığının daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. Duygu düzenleme becerisi düşük olan, saldırgan davranış, çekingen davranış sergileyen veya aşırı hareketli olduğu gözlenen çocukların öğretmenleri tarafından uzmana yönlendirildiği görülmektedir. Duygu düzenlemede güçlük çeken ve çekingen davranışlarda bulunan çocukların psikolojik destek alma oranının daha yüksek olması; duygu düzenleme ve sosyal becerilere sahip olmanın çocuğun psikolojik durumunun iyi olmasında ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış ve sosyal davranış puanlarının ders dışı sosyal bir etkinliğe katılma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, çekingen davranış puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ders dışı sosyal bir etkinliğe katılan çocukların çekingen davranış puanları, ders dışı sosyal bir etkinliğe katılmayan çocuklardan anlamlı düzeyde düşüktür. İlk olarak duygu düzenleyemeyen, saldırgan davranışlar gösteren ya da tersi şekilde sosyal davranışlar sergileyen çocukların katıldıkları sosyal etkinlik sırasında da bu durumu sürdürdükleri görülmektedir. Diğer taraftan sosyal etkinliğe katılan çocukların çekingen davranış puanlarının daha düşük olduğu bulgusu; sosyal bir etkinliğe katılmanın çocuğun akranlarıyla daha çok bir arada olmasına fırsat verdiği için çekingen davranışları azaltmada etkili olduğunu düşündürmektedir. Öyle ki çekingen çocuklar, tamamen serbest oyun tarzı etkinliklerden ziyade yarı yapılandırılmış etkinliklerde kendilerini daha rahat hissedebilirler. Tamamen serbest olan oyun tarzı etkinliklerde bu çocukların akranlarının yanına gitmesi ve etkileşim başlatmaları zor olabilir. Oysa ki drama, dans, spor, müzik ve satranç gibi sosyal etkinliklerde yetişkin çocuklara ne yapacaklarını, kuralları anlatmakta ve bir takım

yönergeler vermektedir. Belli kurallar ve bir yönerge çerçevesinde akranlarla iletişim kurmanın çocuk için daha belirli ve kolay olacağı; bu yüzden çocuğun daha az çekingen tavırlar sergileyeceği düşünülebilir.

Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, sosyal davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının şiddet içerikli çizgi film izleme ve eğitici-öğretici çizgi film izleme değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Şiddet içerikli çizgi film izleyen çocukların bu tür çizgi film izlemeyen çocuklara göre duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanları anlamlı düzeyde yüksek iken; sosyal davranış puanları daha düşüktür. Eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleyen çocukların bu tür çizgi film izlemeyen çocuklara göre duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanları anlamlı düzeyde düşük iken sosyal davranış puanları daha yüksektir. Günümüzde insanlar birbirine karşı git gide yabancılaşmakta ve bu durum insanların birbirlerine karşı olan güven duygularını azaltmaktadır. Bu durum, anne ve babaların çocuklarının evin dışında oyun oynama isteklerine sınırlama getirmesine neden olmaktadır (Başal, 2007). Daha çok evde vakit geçiren çocukların televizyon başında vakit geçirdikleri düşünülebilir. Artan televizyon kanalları çocuklara yönelik programların da çeşitli olmasını beraberinde getirmektedir. Televizyon programı olarak eğitici-öğretici çizgi filmlerin yanı sıra şiddet içeren çizgi filmlerin sayısında azımsanmayacak düzeydedir. Küçük çocuklar en çok model alarak öğrenirler. Bu noktada, çocukların sergiledikleri davranışlar izlediği çizgi film karakterlerinin davranışlarıyla örtüşme gösterebilir. Sürekli kavga eden bir karakteri severek izleyen çocuk bu davranış modelini özümseyerek saldırgan tavırlar sergileyebilir. Diğer yandan, izlediği eğitici- öğretici çizgi filmdeki karakterin sürekli yardım ettiğini gören çocuk gerçek yaşamda arkadaşlarına yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar geliştirebilir. Duygu düzenleme becerisi bakımından düşünecek olursak; çizgi film karakterlerinin problem veya çatışma durumlarında nasıl tepkiler verdiği, öfkelendiklerinde neler yaptıkları çocuğun bu becerisine etki edebilir. Literatüre bakıldığında, özellikle şiddet içeren yayınları izlemenin saldırganlık ve şiddet olaylarını arttırdığına dair araştırmalar (Paik & Comstock, 1994; Wood, Wong ve Chachere, 1991) göze çarpmaktadır.

Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, sosyal davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının; anne yaşı ve baba yaşı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle anne ve babanın yaşından ziyade çocukla etkileşim niteliğinin önemli olduğu söylenebilir. Öyle ki yaşı ileri olmasına rağmen çocuklarla dinamik bir şekilde iletişim kurabilen, oyun oynayabilen ve onların seviyesine inebilen yetişkinler vardır. Yine yaşı genç olmasına rağmen yoğun iş temposundan dolayı çocuğuyla yeterli vakit geçiremeyen ebeveynler de olabilir. Diğer taraftan, Uluyurt (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Araştırma sonucunda anne-baba yaşı azaldıkça sosyal davranış gösterme puanlarının arttığı; anne yaşa arttıkça aşırı hareketlilik ve çekingen davranışın arttığı; baba yaşı arttıkça saldırgan davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının arttığı bulunmuştur.

Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının; anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu durum duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanları üzerinde farklı değişkenlerin (cinsiyet, şiddet içerikli çizgi film izleme vb.) daha etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde Gülay (2008); anne ve baba eğitim düzeyine göre saldırganlık, aşırı hareketlilik, dışlanma ve korkulu-kaygılı olma puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığını bulmuştur. Farklı olarak Kapçı ve arkadaşları (2009), anne eğitim düzeyinin düşük olmasının duygu düzenleyeme becerisi bakımından bir dezavantaj olduğunu belirtmiştir. Yine Uluyurt (2012) tarafından, anne- baba eğitim düzeyi arttıkça sosyal davranış puanlarının arttığı; anne eğitim düzeyi düştükçe çekingen davranışın alt boyutlarından olan dışlanma, korkulu kaygılı davranış puanlarının ve aşırı hareketlilik puanlarının arttığı; baba eğitim düzeyi arttıkça ise dışlanma ve aşırı hareketlilik puanlarının azaldığı bulunmuştur.

Çocukların saldırgan davranış puanlarının, annenin çalışması değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Annesi çalışan çocukların saldırgan davranış puanları annesi çalışmayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir. Anneleri çalışan çocukların genellikle ya büyükanne ve büyükbabalar ya da bakıcılar tarafından büyütüldükleri görülmektedir. Büyükanne-büyükbaba veya bakıcılar tarafından büyütülen çocukların istediklerini elde etmek için sınırları daha

fazla zorladıkları, istedikleri çizgi filmleri -ki bunlar bazen şiddet içerikli de olabilmektedir- izleyebildikleri, şiddet içeren bilgisayar oyunları ile oynayabildikleri düşünülmektedir. Bu araştırmada, şiddet içerikli çizgi film izleyen çocukların saldırgan davranış gösterme puanlarının daha yüksek olduğunun bulunması bu durumla paralellik göstermektedir. Sonuç olarak anne-baba çalıştığı için bakıcı veya büyükanne-büyük baba ile büyüyen çocukların daha tavizkar bir ortamda ve daha disiplinden uzak bir şekilde büyüdüğü ve bu durumun saldırgan davranış gösterme olasılığını arttırabileceği söylenebilir.

Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve sosyal davranış puanlarının; aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Aile gelir düzeyinin yüksek olması alım gücünü de beraberinde getirir. Bu durum çocuğa; özel odaya, çeşitli oyuncaklara, bilgisayara sahip olma gibi avantajlar sağlayabilir. Ancak çocuğun duygu düzenleme ve iyi akran ilişkileri geliştirme gibi becerilere sahip olması için ailesinin yüksek gelirli olması şart değildir. Aile bireyleri arasındaki ilişkinin niteliğinin, birlikte geçirilen zamanın kalitesinin ve ailedeki bireylerin çatışmaları uzlaşarak çözmesinin çocuğun duygu düzenlemesine ve olumlu akran ilişkileri geliştirmesine daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. SONUÇ

Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmada duygu düzenleyememe ile akranlarına karşı saldırgan davranış gösterme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
2. Duygu düzenleyememe ile akranlara karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
3. Duygu düzenleyememe ile akranlarına karşı çekingen davranış gösterme puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4. Duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarına karşı asosyal davranış gösterme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5. Duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarınca dışlanma puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

6. Duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarına karşı korkulu-kaygılı davranma puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

7. Duygu düzenleyememe ile aşırı hareketlilik puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

8. Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, sosyal davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Erkek çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının kızlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan, kız çocukların sosyal davranış puanları erkek çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

9. Okul öncesi eğitim alma süresine göre duygu düzenleyememe, sosyal davranış ve çekingen davranış puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

10. Daha önce kaza veya travmatik olay geçirme değişkenine göre duygu düzenleyememe ve çekingen davranış puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Daha önce kaza veya travmatik olay geçiren çocukların duygu düzenleyememe ve çekingen davranış puanları böyle bir olay geçirmeyen çocuklardan daha yüksektir.

11. Çocukların duygu düzenleyememe ve çekingen davranış puanlarının okula uyum sürecinde güçlük yaşama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Okula uyum güçlüğü yaşayan çocukların duygu düzenleyememe ve

çekingen davranış puanları okula uyum güçlüğü yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir. Bunun yanında; saldırgan davranış, sosyal davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının okula uyum sürecinde günlük yaşama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

12. Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, sosyal davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının konuşma güçlüğü yaşama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Konuşma güçlüğü yaşayan çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanları konuşma güçlüğü yaşamayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek iken sosyal davranış puanları anlamlı düzeyde düşüktür.

13. Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış, aşırı hareketlilik ve sosyal davranış puanlarının herhangi bir soruna ilişkin uzmana yönlendirilme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Uzmana yönlendirilen çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanları uzmana yönlendirilmeyen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek iken sosyal davranış puanları anlamlı düzeyde düşüktür.

14. Çocukların duygu düzenleyememe ve çekingen davranış puanlarının psikolojik destek alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Herhangi bir yerden psikolojik destek alan çocukların duygu düzenleyememe ve çekingen davranış puanları psikolojik destek almayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

15. Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış ve sosyal davranış puanlarının ders dışı sosyal bir etkinliğe katılma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, çekingen davranış puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Sosyal bir etkinliğe katılan çocukların çekingen davranış puanları ders dışı sosyal bir etkinliğe katılmayan çocuklardan anlamlı düzeyde düşüktür.

16. Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, sosyal davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının şiddet içerikli çizgi film ve eğitici-öğretici çizgi film izleme değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Şiddet içerikli çizgi film izleyen çocukların bu tür çizgi film izlemeyen çocuklara göre duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanları anlamlı düzeyde yüksek iken sosyal davranış puanları daha

düşüktür. Eğitici-öğretici içerikli çizgi film izleyen çocukların bu tür çizgi film izlemeyen çocuklara göre duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanları anlamlı düzeyde düşük iken sosyal davranış puanları anlamlı düzeyde yüksektir.

17. Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, sosyal davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının; anne yaşı ve baba yaşı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

18. Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının; anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

19. Çocukların saldırgan davranış puanlarının, annenin çalışması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Annesi çalışan çocukların saldırgan davranış puanları, annesi çalışmayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.

20. Çocukların duygu düzenleyememe, saldırgan davranış, çekingen davranış ve sosyal davranış puanlarının; aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Sonuç olarak; araştırmada duygu düzenleyememe ile akran ilişkilerinin alt boyutları olan akranlarına karşı saldırgan davranış gösterme, akranlarına karşı çekingen davranış gösterme ve aşırı hareketlilik puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarına karşı asosyal davranış gösterme, akranlarınca dışlanma ve akranlarına karşı korkulu-kaygılı davranış puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleyememe ile akran ilişkilerinin alt boyutlarından olan akranlara karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, duygu düzenleme becerisi arttıkça sosyal davranış puanlarının arttığı; saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının ise azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte; çocukların akran ilişkileri ve duygu düzenleme becerileri cinsiyet, izlenen çizgi film türü, okula uyum güclüğü gibi değişkenlere göre farklılaşmakta; anne-baba yaşı ve aile gelir düzeyi gibi değişkenlere göre ise farklılaşmamaktadır.

Elde edilen bu sonuçlardan hareketle, duyguları düzenlemenin çocukların olumlu akran ilişkileri geliştirmesinde ve olumsuz akran ilişkilerinin önlenmesinde rol oynadığı söylenebilir. Hem duygu düzenleme becerisi hem akranlarla ilişkiler kurma becerisi özellikle okul öncesi dönemde hızla gelişmektedir. Okul öncesi yıllarda gelecek yaşamda sosyal ilişkiler geliştirmede son derece önemli olan akran ilişkilerinin temelleri atılmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, erken çocukluk döneminde akran ilişkilerinin olumlu olmasında duygu düzenlemenin adeta bir ön beceri niteliğinde olduğunu ortaya koymaktadır. Duygu düzenleme becerisine sahip olması, çocuğun akranlarına karşı sosyal davranışlar sergilemesini ve akranları tarafından sevilerek kabul görmesini beraberinde getirmektedir. Çocuğun duygu düzenleme becerisine sahip olmasının, akran ilişkilerinin iyi olmasına ve böylece sosyal yaşamının zengin olmasına büyük katkı sağladığı düşünülmektedir.

5.3. ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda şu öneriler sunulmaktadır:

1. Okul öncesi eğitim programlarının çocukların akran ilişkileri ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir.
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında; öğretmenler tarafından uygun eğitim ortamları (etkinlik köşeleri vb.) ve materyaller hazırlanarak çocukların işbirliği, empati, dayanışmayı gerektiren ve akranlara yardımcı amaçlayan sosyal davranışları geliştiren etkinliklere ağırlık verilmesi önerilmektedir.
3. Yapılan araştırma okul öncesi dönemde olan ve İstanbul ilinde ikamet eden 5-6 yaş grubu çocukları ile sınırlıdır. Farklı illerde ve farklı yaş gruplarındaki çocukların akran ilişkileri ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi önerilmektedir.
4. Bu araştırmada çocuğun ne tür çizgi film izlediği bilgisi öğretmeninden alınmıştır. Bu bilginin çocuğun anne-babasından alınmasıyla gerçekleştirilen araştırmaların yapılması önerilmektedir.
5. Literatürde sınırlı sayıda olmasından dolayı duygu düzenleme becerisi ve akran ilişkileri ile ilgili boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir.

6. Gerek duygu düzenlemeyi gerek akran ilişkilerini geliştirmek için programların geliştirilmesi ve bu programların etkililiğini araştıran deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

7. Bu araştırmada akran ilişkileri ile duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Duygu düzenleme becerisi ile problem çözme becerileri, anne-baba tutumları, akademik başarı vb. değişkenlerin ilişkisinin araştırılması önerilmektedir.

8. Akran ilişkilerini geliştirme amacıyla okullarda öğretmenlerden oluşturulan bir komisyon kurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu komisyonun hazırlayacağı plan dahilinde, okullarda oyun grupları ve ders dışı sosyal etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

9. Oyun çocuğun kendini ifade edebildiği, yeteneklerini fark ettiği, potansiyelini kullanabildiği, becerilerini geliştirebildiği önemli bir faaliyettir. Özellikle açık havada oynanan saklambaç, yakartop, seksek gibi oyunları oynayan çocukların daha az saldırgan davranışlarda bulunduğu ve empati düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Çankaya, 2014). Bu yüzden, okul bahçelerinin fiziki olarak yeterli büyüklükte ve çocukların güven içinde oynayabilecekleri şekilde düzenlenmesi, bahçe zeminine çocukların grup halinde oynayabilecekleri seksek vb. oyun sahalarının çizilmesi önerilmektedir.

10. Okul yönetimi tarafından, öğretmen ve ailelere yönelik çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve akran ilişkilerinin önemini ve bu becerilerin nasıl geliştirileceğinin anlatıldığı eğitimler planlanması önerilmektedir.

11. Sınıf öğretmenlerine; çocukların sosyal konumlarına dair gözlem yaparak ve çeşitli teknikleri kullanarak sınıflarındaki çocukların akran ilişkilerinin yapısını değerlendirmeleri ve böylece akranları tarafından kabul görmeyen, dışlanan ve şiddet gören çocuklara yönelik çalışmalar gerçekleştirmeleri önerilmektedir. Bu hususta sınıf öğretmenlerinin okul psikolojik danışmanı ve çocuğun ailesi ile işbirliğine gitmeleri önem taşımaktadır.

12. Önleyici çalışmalar kapsamında; okullarda psikolojik danışman tarafından çocuklara duygu türleri, duyguları ifade etme, duyguları düzenleme, akran ilişkileri konularında eğitimler verilmesi önerilmektedir.

13. Okul psikolojik danışmanın sınıf öğretmenleriyle irtibat halinde olarak akran ilişkileri ve duygu düzenleme açısından risk grubunda olan çocukları belirlemesi önem teşkil etmektedir. Duygu düzenleme becerisini ve akran ilişkilerini geliştirmek için okul rehberlik servislerinde bu çocuklarla grup çalışmaları yapılması önerilmektedir.

14. Ailelere; gelişimsel anlamda çocuğun sosyal ve duygusal becerilerine olumlu katkı sağlayacak tutumları tanımak, geliştirmek ve benimsemek amacıyla okullarda düzenlenen anne-baba okulu eğitimlerine ve diğer seminerlere katılmaları önerilmektedir.

15. Özellikle oyun çağında olduğu düşünülen çocukların, ne tür ve ne kadar süre çizgi film izlediklerinin sonraki dönemlerdeki gelişimlerini etkileyebileceği göz önünde bulundurularak bu durum aileler tarafından kontrol altına alınmalıdır. Çocuğun şiddet içerikli çizgi filmleri izlememesine, izlediği çizgi filmlerin eğitici-öğretici olmasına dikkat edilmelidir. Çizgi filmlerdeki olaylar ve karakterlerin duygu düzenleme stratejileri hakkında çocuk ile etkileşime geçilerek sohbet edilmesi önerilmektedir.

16. Çocuklar pek çok beceriyi model alarak öğrenirler. Anne ve babalara, sosyal davranışların kazanılmasında modelin çok önemli olduğunu unutmayarak çocuklarına duygu düzenleme ve akran ilişkileri geliştirmeye yönelik olumlu model olmaları önerilmektedir.

17. Ebeveynler çocuklarıyla olası senaryolar (alışveriş merkezinde kaybolma, arkadaşının en sevdiği oyuncağını kırması vb.) üzerine konuşabilirler. Böylece çocuğun olası durumlara karşı hazırlıklı olmasına ve bir olumsuzlukla karşılaştığında duygularını düzenlemesine katkı sağlanması önerilmektedir.

18. Ailelere; çocuklarının ilgisi doğrultusunda akran ilişkileri geliştirebilmesine ve farklı duyguları deneyimlemesine olanak sağlayan sosyal faaliyetlere katılım için çocuklarına imkan sağlaması ve sosyal faaliyet olanaklarını değerlendirmeleri önerilmektedir.

19. İl ve ilçe belediyelerinin, çocukların akranlarıyla birlikte vakit geçirmesini sağlayacak oyun alanlarını genişletmesi ve çocukların güvenli bir şekilde oynayabilmesi için imkan sağlayan parkların sayısını arttırması önerilmektedir.

20. İl ve ilçe belediyelerinde çocukların akranlarıyla beraberliğini pekiştirecek ve onları sosyal yönden geliştirecek projelere daha çok ağırlık verilmesi önerilmektedir. Çocuk ve gençlerin gelişimine katkı sağlayacak spor, sanat, müzik gibi sosyal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi amacıyla hizmet veren çocuk ve gençlik merkezlerinin niteliği ve niceliğinin arttırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

21. Basın-yayın kuruluşlarının çocuklara yönelik programların hazırlanma aşamasında çocuk gelişimi uzmanlarından danışmanlık almasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Şiddet içeren çizgi filmlerin yayından kaldırılması, eğitici-öğretici içerikli programlara ağırlık verilmesi ve bu durumun daha sıkı biçimde denetime tutulması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akseer, T., Bosacki, S. L., Rose-Krasnor, L. ve Coplan, R. J. (2014). Canadian elementary school teachers' perceptions of gender differences in shy girls and boys in the classroom. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(2), 100-115.

Akyol, A. K. (2005). Bilişsel gelişim. Ulusoy, A. (Ed). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Akyol, A. K. (2005). Psikoseksüel gelişim. Ulusoy, A. (Ed). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. Juvonen, J. & Graham, S. (Eds.). *Peer harassment in school, 175–195*. New York: Guilford Press.

Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D. & Afen-Akpaide, J. (2008). A review of the extend, nature, characteristics and the effects of bullying behavior. *Journal of Instructional Psychology, 35*(2), 151-159.

Antony, M. M., Swinson, R. P. (2008). *The shyness and social anxiety workbook*. Canada: Accesible Publishing Systems PTY, Ltd.

Arımugam, D. (2011). Emotion classification using facial expression. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 2*(7), 92-98.

Armer, M. (2003). *A longitudinal investigation of the stability and outcomes of shyness from preschool to early elementary school*. Unpublished master thesis, Carleton University, Canada.

Arnold, H. S., Conture, E. G., Key, A. P. F., Walden, T. (2011). Emotional reactivity, regulation and childhood stuttering: A behavioral and electrophysiological study. *Journal of communication disorders, 44*(3), 276-293.

Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*, 62, 1460-1474.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Nolen, S. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Y. Alogan, Çev.) Ankara: Arkadaş.

Atlas, R. S. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.

Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları.

Bacanlı, H. (2002). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Badour, C. L., Feldner, B. T. (2013). Trauma-related reactivity and regulation of emotion: Associations with posttraumatic stress symptoms. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 44(1), 69-76.

Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569-586.

Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.

Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Barnes, P. (1995). *Personal, social, and emotional development of children*. Cambridge: Blackwell Publishers.

Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji: "Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?"* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 243-266.

Bee, H. (1992). *The developing child*. New York: Harper Collins College Publishers.

Bee, H. L., Mitchell, S. (1984). *The developing person: A life-span approach*. New York: Harper & Row.

Berdan, L. E., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2008). Temperament and externalizing behavior: Social preference and perceived acceptance as protective factors. *Developmental Psychology*, 44(4), 957-968.

Berk, L. E. (2003). *Development through the lifespan* (3. Baskı). USA: Pearson Education Inc.

Biehler, R. F. (1978). *Psychology applied to teaching*. Houghton Mifflin Company: Boston.

Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.

Bierman, K. L. (1987). The clinical significance and assessment of poor peer relations: Peer neglect vs. peer rejection. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 8, 233-240.

Bolich, B. J. (2001). Peer tutoring and social behaviors: A review. *International Journal of Special Education*, 16(2), 16-30.

Boyd, D. & Bee, H. (2006). *Lifespan development*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75, 340-345.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. NewYork: The Guilford Press.

Bronson, M. B., HauserCram, P., & Warfield, M. E. (1995). Classroom behaviors of preschool children with and without developmental disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*, 371-390.

Büyüköztürk , Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Calkins, S. D., Gill, K., Johnson, M. C. & Smith, C. (1999). Emotional reactivity and emotion regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development, 8*, 310-341.

Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. Fox, N. A. (Ed.). *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Chicago Press.

Carvalho, F. S., Beblo, T., Schlosser, N., Terfehr, K., Otte, C., Löwe, B., Wolf, O. T., Spitzer, C., Driessen, M., & Wingenfeld, K. (2014). The impact of self-reported childhood trauma on emotion regulation in borderline personality disorder and major depression. *Journal of Trauma Dissoacition 15*(4), 384-401.

Caufield, R. (1996). Infants and toddlers: Social and emotional development in the first two years. *Early Childhood Education Journal, 24*(1), 55-58.

Chen, X., French, D.C. ve Scheneider, B. H. (2006). Culture and peer relationships. Chen, X., French, D.C. & Scheneider, B. H. (Eds.). *Peer relations in cultural context*. England: Cambridge University Press.

Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. Garber, J. & Dodge, K. A. (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation* (s.s. 15-48). New York: Cambridge University Press.

Cinirliolu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cohen, J. S., Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmith, J. G. (1990). Peer group behavior and social status. Asher, S. R. & Coie, J. D. (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

Coie, J., D., Kupersmidt, J. B. (1983). A behavior analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.

Cole, L., Morgan, J. J. B. (2001). *Çocukluk ve gençlik psikolojisi* (B. H. Vassaf, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology*, 30, 835-846.

Colininger, S.C. (2004). *Theories of personality: Understanding persons (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Cooper, J. M. (1999). *Reason and emotion: Essays on ancient moral psychology and ethical theory*. New Jersey: Princeton University Press.

Coplan, R. J., & Arbeau, K.A. (2008). The stresses of a “brave new world”: Shyness and school adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education, 22*, 377–389.

Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A “multitude” of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives, 1*, 26–32.

Coplan, R.J., Closson, L., & Arbeau, K. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 988–995.

Coplan, R. J., Prakash, K., O’Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you “want” to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology, 40*, 244–258.

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.) Ankara: Mentis Yayıncılık.

Cowie, H. (1995). Child care and attachment. Barnes, P. (Ed.). *Personal, social and emotional development of children* (ss. 3-5). The Open University: United Kingdom.

Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çankaya, G. (2014). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Çetin, F., Alpa Bilbay, A., & Albayrak Kaymak, D. (2001). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler: Grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon.

Çorapçı, F., Aksan, N., Yalçın, D. 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.

David, K. M. (2007). Interparental conflict and preschooler's peer relations: The moderating roles of temperament and gender. *Social Development* 16(1), 1-23.

Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guildford Press.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.

Denham, S. A., Copeland, J. M., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86.

Dion, K. K., Berscheid, E. (1974). Physical attractiveness and peer perception among children. *Sociometry*, 37 (1), 1-12.

Dodge, K., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. Asher, S. & Coie, J. (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp. 119-155). Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

Dowrick, P. W. (1986). *Social survival for children*. New York: Brunner/Mazel.

Dunn J. (2002). Sibling relationships. Smith, P.K. & Hart, C.H. (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development*. Blackwell Publishers: United Kingdom.

Eckerman, C. O., & Peterman K. (2004). Peers and infant social/communicative development. Brenner, G. & Fogel, A. (Eds.). *Blackwell Handbook of Infant Development* (pp. 326-351). USA: Blackwell Publishing.

Eğercioğlu, N. (2008). *Factors underlying peer acceptance: gender, age and social skills*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). *Emotion and its regulation in early development*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. Clarck, M. S. (Ed.). *Review of personality and social psychology: Emotion and social behavior* (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. Pulkkinen, L. & Caspi, A. (Eds.). *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 46-70). New York: Cambridge University Press.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Sephard, S. A., Guthrie, I., Murphy, B. C. & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.

Eisenberg, N., Pidada, S., & Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, 72, 1747-1763.

Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M. et al. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39, 3-19.

Ekman, P. & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. NYC: Oxford University Press, A.B.D.

Ekman, P., Fiersen, W. V. (1972). *Emotion in the human face*. Elmsford, N.Y: Pergamon Press.

Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17, 287-313.

Enç, M. (1980). *Ruh bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

English, T., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2012). Emotion regulation and peer-rated social functioning: A four- year longitudinal study. *J Res Pers*, 46(6), 780-784.

Erdem, İ. (2013). Konuşma esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 415-452.

Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2010). *Milli eğitime dair*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Erhardt, D., Hinshaw, S. P. (1994). Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: Predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 833–842.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.

Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. New York: John Wiley & Sons Publishers.

Evans, R. I. (1999). *Jean Piaget insan ve fikirleri*. (Ş. Çiftçiöğlü, Çev.) Ankara: Doruk Yayınevi.

Fabes, R.& Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63*, 116-128.

Farver, J. M., & Branstetter, W. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology, 30*(3), 334-341.

Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion, 27*, 7-26.

Frazier, S. L. (2000). *Child and adolescent anxiety: longitudinal relations with family characteristics, peer social status, and social cognitions, and contrasts with aggressive children*. Unpublished doctoral thesis. Indiana University, USA.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fujiki, M., Brinton B., Clarke D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 33*, 102-111.

Gabel, E. P. (2007). *The prevalence and impact of bullying behaviors on middle and high school students: grade, gender and ethnic differences*. Yayınlanmamış doktora tezi, Chicago School of Professional Psychology, Chicago.

Gander, M. J., Gardiner H.W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi (7. baskı)*. (A. Dönmez, B. Onur, H. N. Çelen, Çev.) Ankara: İmge Kitapevi.

Garrett-Peters, P. T., Fox, N. A. (2007). Cross-cultural differences in children's emotional reactions to a disappointing situation. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 161-169.

Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.

Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: A social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38, 222-235.

Gingsburg, K. R., (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182-191.

Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 336-344.

Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. London: Arnold.

Goleman, D. (2007). *Sosyal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Grolnick, W.S., McMenemy, J.M., & Kurowski, C.O. (2003). Emotional self regulation in infancy and toddlerhood. Balter, L. & Tamis- LeMonda, C.S. (Eds.). *Child Psychology: A handbook of contemporary issues*. New York: Psychology Press.

Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.

Grusec, J.E., Lytton, H. (1988). *Social development: History, theory and research*. New York: Springer-Verlag.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gülay, H. (2009c). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 104-121.

Gülay, H. (2009a). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gülay, H. (2009b). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.

Güngör, A. (2005). Toplumsal ve duygusal gelişim. Ulusoy, A. (Ed.). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hank, J. M., (2001). *Homeless and runaway youth: Attachment theory and research*. Yayınlanmamış doktora tezi, Biola University, California.

Harris, P. L., Olthof, T, Terwogt, M. (1981). Children's knowledge of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), 247-261.

Harris, P. L., Olthof, T, Terwogt, M., & Hardman, C. E. (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development, 10*, 319-343.

Harris, P. L., Saarni, C. (1989). *Children's understanding of emotion: An introduction*. New York: Cambridge University Press.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 44*(2), 120-126.

Hawley, P. H., Johnson, S. E., Mize, J. A., McNamara, K. A. (2007). Physical attractiveness in preschoolers: Relationships with power, status, aggression and social skills. *Journal of School Psychology, 45*(5), 499-521.

Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 39-52.

Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45* (1), 84-108.

Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Honeyman, C. (2007). Recognising mental health problems in children on young people, *Pediatric Nursing, 8*(19), 38-44.

Houndoumadi, A. & Pataeraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review, 53*, 19-27.

Hoza, B., Waschbusch, D. A., Pelham W.E., Molina, B. S. G., Milich R. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder and control boys' responses to social success and failure. *Child Development, 71*, 432-446.

Hubbard, J. A. , & Coie, J. D. (1994). Emotional corralates of social competence in children's peer relationships. *Merill-Palmer Qarterly*, 40(1), 1-20.

Huebner, R. A., Thomas, K. R. (1995). The relationship between attachment, psychopathology, and childhood disability. *Rehabilitation Psychology*, 40 (2), 111-124.

Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. Newyork: Teachers College Press.

John, O.P., & Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1333.

Junoven, J., Graham, S. & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.

Kapçı, E., Uslu, R., Akgün, E. ve Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlama ile ilgili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (1), 13-20.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kenneth H. Rubin, Robert J. Coplan, Nathan A. Fox and Susan D. Calkins (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.

Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Keown, L. J. (2000). *Parent-child relationship, peer functioning and preschool hyperactivity*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University Of Auckland, USA.

Keskin, D. (2005). *İlköğretim okullarında sosyal kulüp faaliyetlerinin durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.

Kieran, E. (2012). *Education and psychology: Plato, Piaget and scientific psychology*. London & Newyork: Routledge Taylor & Francis Group.

Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(6), 706-716.

Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72 (2), 474-490.

Koç, G. (2005). Sosyal öğrenme kuramı. Ulusoy, A. (Ed.). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 1-21.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.

Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2006). *Guiding children's social development: Theory to practice*. New York: Thomson Delmar Learning.

Kostembaum, R., Gelman, S. A. (1995). Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive Development*, 10(3), 443-458.

Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.

Ladd, G. W. (2001). Themes and theories: Perspectives on processes in family-peer Relationships. Parke, R. D., Ladd, G. W. (Eds). *Family-peer relationships: Modes of linkage*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ladd, G. W., & Kochenderfer- Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-prevalance of victimization and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment, 14* (1), 74-96.

Ladd, G. W., Kochenderfer- Ladd, B., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.

Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher- report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008-1024.

Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry, 144*(2), 133-143.

Lazarus, R. S. & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. Oxford University Press: New York.

Lewis, M. Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement*. New York: Plenum Press.

Lindsey, E. W., Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal, 33*(1), 39-52.

Miller, S. R., Coll, E. (2007). From Social Withdrawal to Social Confidence: Evidence for Possible Pathways, *Current Psychology, 26*, 86-101.

Minnis, H., Reekie, J., Young, D., O'Connor, T., Ronald, A., Gray, A., et al. (2007). Genetic, environmental and gender influences on attachment disorder behaviors. *British Journal of Psychiatry*, 190, 490-495.

Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak* (H. G. Ayvaşık, M. Sayıl, Çev.) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Moyles, J. R. (1989). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Philadelphia: Open University Press.

Mpofu, E., & Thomas, K. R. (2006). Classroom racial profortion: Influence on selfconcept and social cmptence in Zimbabwean adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 93-111.

Mussen, P. H. ve Conger, J. J. (1956). *Child development and personality*. New York: Harper and Brothers.

Naber, F. B. A., Swinkels, S. H. N., Buitelaar, J. K., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Dietz, C., et al. (2007). Attachment in toddlers with autism and other developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (6), 1123-1138.

Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R. & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553-576.

Oden, S. (1987). The development of social competence in children. *Early Childhood Education*, 380(16), 1-3.

Odom, R. D., Lemond, C. M. (1972). Developmental differences in the perception and production of facial expressions. *Child Development*, 43, 359-369.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Onay, İ., Gelen, İ. (2013). İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (4), 615-647.

Önder A. (2005). *Okul çağı çocuğu ile iletişim, sorunların iletişimle çözümü*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Paik, H., & Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communications Research*, 21(4), 516 – 546.

Parker, J. G., Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.

Perry, D. G., Hodges, E. V. E., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and a new model of family influence. Juvonen, J. & Graham, S. (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. 73-104). New York: Guilford Press.

Piaget, J. (1938). *Çocukta dil ve düşünme* (S. E. Siyavuşgil, Çev.) İstanbul: Devlet Basımevi.

Planalp, S. (1999). *Communicating emotion: Social, moral, and cultural processes*. Cambridge Univ. Press: New York.

Pope, A. W., Bierman, K. L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology*, 35(2), 335-346.

Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., & Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income preschoolers' social competence with peers. *Early Education & Development, 10*, 333-350.

Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying. *Children Australia, 22*(2), 28- 34.

Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review, 32* (3), 384-400.

Roffey, S., Tarrant, T., & Majors, K. (1994). *Young friends: Schools and friendship*. London: Cassell.

Roth Ledley, D., & Heimberg, R. (2006). Cognitive vulnerability to social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*, (7), 755-778.

Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: temperament and personality in development*. New York, NY: The Guilford Press.

Rothbart, M. K., Bates, J.E. (1998). Temperament. Eisenberg, N. (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp.105-176). New York: Wiley.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. Damon, W., Eisenberg, N. (Eds.). *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 619-700). New York: Wiley.

Rubin, K. H., Chen, X., Coplan, R., Buskirk, A.A., & Wojslawowicz, J.C. (2005). Peer relationships in childhood. Bornstein, M, H. & Lamb, M. E. (Eds.). *Developmental science: An advanced textbook 5th edition* (pp. 469- 511). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.

Rubin, K. H., & Stewart, S. L. (1996). Social withdrawal. Mash, E. J. & Barkley, R. A. (Eds.). *Child Psychopathology* (pp.277-307). New York: Guilford Press.

Rudasill, K. M. & Konold, T. R. (2008). Contributions of children's temperament to teachers' judgments of social competence from kindergarten through second grade. *Early education & Development*, 19(4), 643-666.

Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5 - 8 year-old children. *Emotion*, 3, 30-47.

Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guildford Press: New York.

Saarni, C. (2011). Emotional Development in Childhood. *Enclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.

Santrock, J. W. (2004). *Child Development*. New York: Mc Graw-Hill Publishing.

Sarıbeyoğlu, S. (2007). *Lise öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ile zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Schneider, B. H., Atkinson, L., Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37 (1), 86-100.

Schneider, B. H. (2000). *Friends and enemies: Peer relations in childhood*. London: Arnold Publishers.

Seçer, Z., Gülay-Ogelman, H., Önder, A., & Berengi, S. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1993-2008.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J. ve Leibenluft, E. (2014). Emotional dysregulation and attention-deficit/hyperactivity disorder, *Am J Psychiatry*, 173(3), 276-293.

Sheppy, S. (2009). *Personal, social and emotional development in the early years foundation stage*. New York: Taylor & Farancis Books.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916.

Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. K. (2001). Characteristics of victims of school bullying. Developmental changes in coping strategies and skills. Juvonen, J. & Graham, S (Eds.). *Peer harassment in school*. New York: The Guilford Press.

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7(4), 349-367.

Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19, 561-566.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton & Co, Inc.

Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development, 3* (14), 379-397.

Thomas, A., & Chess, S. (1986). The New York longitudinal study: From infancy to early adult life. Plomin, R. & Dunn, J. (Eds.). *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges* (pp. 39-52). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Thomas, A., Chess, S., Birch, H. G., Hertzog, M. E., & Korn, S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York: New York University Press .

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

Thornton, S. (1999). Creating conditions for cognitive change: The interaction between task structures and specific strategies. *Child Development, 70*(3), 588-603.

Trentacosta, C. J., Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 356-365.

Turgut, A. (2005). *Relationship between bullying tendency, parental acceptance-rejection and self-concept among seventh grade students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Tüfekçioğlu, Ü. (1998). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eğitim ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları: Eskişehir.

Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ünver, G.(2005). Gelişimle ilgili temel kavramlar, gelişimin temel ilkeleri ve gelişimi etkileyen etmenler, Ulusoy, A. (Ed). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünver, G. (2005b). Bedensel ve devinsel gelişim, Ulusoy, A. (Ed). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Valiente, C., Eisenberg, N., Smith, C. L., Reiser, M., Fabes, R. A., Losoya, S., Murphy, B. C. (2003). The relations of effortful control and reactive control to children's externalizing problems: A longitudinal assessment. *Journal of Personality*, 71(6), 1171-1196.

Vaughn, B. E., Langlois, J. H. (1983). Physical attractiveness as a correlate of peer status and social competence in preschool children. *Developmental Psychology*, 19(4), 561-567.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.

Walcott, C. M. ve Landau, S. (2004).The relation between disinhibition and emotion regulation in boys with attention deficit hyperactivity disorder, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 772-782.

Walsh, J. M. (2005). *Teacher perceptions concerning bullying and victimization*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dequesne University.

Watson, D., Clark L. A. (1994). Emotions, moods, traits and temperaments: Conceptual distinctions and empirical findings. Ekman, P., Davidson R. J. (Eds). *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press.

Wilton, M. M., Craig, W. M. & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation in victims. *Social Development*, 9(2), 226-245.

Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (1), 72-88.

Wood, W., Wong, F., & Chachere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin*, 109, 371-383.

Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology* (9. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.

Yavuzer H. (2000). *Okul çağı çocuğu* (4.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yurt, E. (2006). *Şizofreni hastalarında aleksitimi; negatif belirtiler, ilaç yan etkileri, depresyon ve içgörü ile ilişkisi*. Yayımlanmamış uzmanlık tezi, Bakırköy Ord. Prof. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.

Zeanah, C. H., Smyke, A. T., Koga, S. F., Carlson, E. (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child Development*, 76 (5), 1015-1028.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Şükriye KAYHAN AKTÜRK

Doğum Tarihi ve Yeri: 27.02.1986 / Manisa

İş Bilgileri:

M.E.B Üsküdar Gazi Mustafa Altıntaş İlkokulu, Psikolojik Danışman, 2010-...

Eğitim Bilgileri:

Lise:

Salihli Sekine Evren Anadolu Lisesi, 1997-2001

Salihli Anadolu Öğretmen Lisesi, 2001-2004

Lisans:

Boğaziçi Üniversitesi, Rehberlik-Psikolojik Danışmanlık ve Okul Öncesi Öğretmenliği Çift Anadal Programı, 2004-2010

Utrecht Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Pedagoji,

Erasmus Değişim Programı, 2008

Yüksek Lisans:

İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Yüksek Lisans Programı, 2010-2015