

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SALDIRGANLIK
DÜZEYLERİNİN DUYGU İFADE ETME VE DUYGU DÜZENLEME
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Ceyhun ERSAN

Danışman

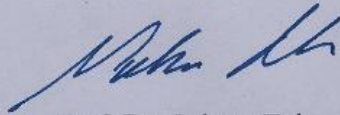
Prof. Dr. Şükran TOK

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Perihan Ünüvar ^{İmza}
Üye: Prof. Dr. Şükran Tok (Donatman)
Üye: Doç. Dr. Hülya SAHİN BALTACI
Üye: Doç. Dr. Fatma ÇALISANDEMİR
Üye: Doç. Ar. Asiye İVRENDAI

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 29/08/2012 tarih ve 32/3.. sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Şükran Tok

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Ceyhun ERSAN

İTHAF SAYFASI

Şehit Fırat Yılmaz ÇAKIROĞLU'na...

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimine başladığımda aldığım ilk dersten bu cümlelerin yazılmasına kadar geçen sürede bana hep güvenen, rehberliğini ve desteğini sürekli hissettiğim; bu zorlu süreçte beni yalnız bırakmayan değerli danışman hocam Prof. Dr. Şükran TOK'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Siz olmasaydınız bu tez olmazdı.

Doktora yeterlik sınavı, tez izleme süreci ve nihayet tez savunmasında yer alarak sürecin tamamında desteğini esirgemeyen, her koşulda motive eden, bilgisini ve görgüsünü örnek almaya çalıştığım değerli hocam Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR'a en derin şükranlarımı sunuyorum.

Doktora ders döneminde engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım aynı zamanda tez savunma jürisinde de çok önemli katkıları olan değerli hocam Doç. Dr. Asiye İVRENDİ'ye en kalbi minnetlerimi sunuyorum.

Tez izleme sürecinde ve tez savunmasında özellikle ölçme ve değerlendirme alanındaki uzmanlığıyla çok değerli katkılar sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI'ya şükranlarımı sunuyorum.

Tez savunma jürisinde önemli katkılarıyla süreci zenginleştiren değerli hocam Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR'e teşekkür ediyorum.

Tez yazım sürecinde sürekli yardımına koşan iki değerli dostum ve meslektaşım Öğr. Gör. Dr. Tuncay ORAL'a ve Araş Gör. Mehmet KARABAL'a özellikle teşekkür ediyorum.

Son olarak, bu zorlu sürece tahammül eden kıymetli eşim Özlem ERSAN'a ve dünya tatlısı kızlarım Bengisu ve Öykü'ye yaşamıma kattıkları anlam dolayısıyla teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız.

ÖZET

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Düzeylerinin Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenleme Açısından İncelenmesi

Ceyhun ERSAN

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının (3-5 yaş) saldırganlık düzeylerini duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde resmi bağımsız anaokullarına devam eden 863 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu, Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların saldırganlık düzeyleri fiziksel ve ilişkisel saldırganlık alt boyutlarında; çocukların duygu ifade etme becerileri mutlu, üzgün, öfkeli ve korkmuş alt boyutlarında ve duygu düzenleme becerileri; duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Ayrıca çalışmada Duygu Düzenleme Ölçeği'nde yer alan tüm olumsuz maddelerin ters kodlanmasıyla duygu düzenleme toplam puanı elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, çocukların cinsiyetlerine göre fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için t testi; çocukların yaşlarına göre fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Çocukların duygu ifade etme becerileri ve duygu düzenleme becerilerinin fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerini yordama gücünü belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı, ayrıca fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Regresyon analizi sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerileri alt boyutları olan öfkeli, üzgün ve korkmuş duygu ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Duygu düzenleme becerileri alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluğun çocukların fiziksel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme toplam düzeylerinin, fiziksel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerileri alt boyutları olan öfkeli ve üzgün duygu ifade etme düzeyleri ile duygu düzenleme becerileri alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin, ilişkisel saldırganlıklarını anlamlı şekilde yordadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış, uygulayıcılara ve gelecek araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem çocukları, saldırganlık, duygu ifade etme, duygu düzenleme



ABSTRACT

An Investigation into Preschool Children's Level of Aggression in terms of Emotion Expression and Emotion Regulation

Ceyhun ERSAN

The aim of this study is to investigate the preschool period children's (3-5 years of age) level of aggression in terms of emotion expression and emotion regulation. The participants consist of 863 preschool children attending in kindergarten in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli and their mothers as well as their kindergarten teachers. In the study, the data were collected through Pre-school Social Behavior Scale-Teacher Form, Child Emotion Expressiveness Questionnaire- Mother Form and Emotion Regulation Checklist. In this context, the level of children's aggression was investigated through physical and relational aggression as two sub-dimensions; their emotion expression skills were analysed under happy, sad, angry and fear sub-dimensions; and their emotion regulation skills were investigated under the sub-dimensions of emotion regulation and changeability/negativeness (dysregulation). In addition, in the study, all the negatively worded items in the Emotion Regulation Checklist were reversely coded and total score of emotion regulation was obtained. The data gathered were analysed applying t-test to determine if there was a difference in children's level of physical and relational aggression based on their gender; and variance analysis (ANOVA) to determine whether there was a difference in children's level of physical and relational aggression based on their age. Also, in order to find out the predictive power of children's emotion expression skills and emotion regulation skills on their physical and relational aggression level, hierarchical linear multiple regression analysis was conducted. According to the results of the study, preschool children's physical aggression levels differed significantly based on their gender and also both their physical and relation aggression levels differed significantly according to their age. Based on the results of regression analysis, it was found that preschool children's levels of emotion expression skills with sub-dimensions of angry, sad and fear as well as their emotion regulation skills with the sub-dimension of changeability/negativeness (dysregulation). Similarly, it was seen that preschool children's total emotion regulation levels predicted their physical aggression meaningfully. Additionally, it was also found that preschool children's levels of emotion expression skills with sub-dimensions of angry and sad together with their emotion regulation skills with sub-dimension of changeability/negativeness (dysregulation) predicted their relational

aggression meaningfully. The findings of the study were discussed based on the literature and a number of suggestions were made for practitioners and researchers.

Key Words: Preschool period children, aggression, emotion expression, emotion regulation



İÇİNDEKİLER

| | |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| DOKTORA TEZİ ONAY FORMU | iii |
| ETİK BEYANNAMESİ | iv |
| İTHAF SAYFASI..... | v |
| TEŞEKKÜR..... | vi |
| ÖZET | vii |
| ABSTRACT..... | ix |
| İÇİNDEKİLER | xi |
| TABLolar LİSTESİ..... | xiv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xvi |
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1.Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Problem Cümlesi..... | 8 |
| 1.2.1. Alt Problemler | 8 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı | 8 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi..... | 9 |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları | 11 |
| 1.6. Tanımlar | 11 |
| İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI..... | 12 |
| 2.1. Kavramsal Çerçeve | 12 |
| 2.1.1. Saldırganlık..... | 12 |
| 2.1.1.1. Saldırganlığın tanımı ve türleri..... | 12 |
| 2.1.1.2. Saldırganlıkla ilgili kuramsal görüşler..... | 18 |
| 2.1.1.3. Okul öncesi dönem çocukları ve saldırganlık..... | 23 |
| 2.1.2. Duygu | 27 |
| 2.1.2.1. Tanım ve kuramsal temeller. | 27 |
| 2.1.2.2. Duygu türleri..... | 30 |
| 2.1.2.2.1. Mutluluk..... | 30 |
| 2.1.2.2.2. Öfke..... | 31 |
| 2.1.2.2.3. Üzüntü..... | 32 |
| 2.1.2.2.4. Korku..... | 32 |
| 2.1.2.3. Duygunun ifade edilmesi. | 33 |
| 2.1.2.3.1. Okul öncesi dönemde duyguları ifade etme..... | 35 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.2.4. Duygunun düzenlenmesi..... | 38 |
| 2.1.2.4.1. Duygu düzenleme süreci ve boyutları..... | 38 |
| 2.1.2.4.2. Duygu Düzenleme Süreç Modeli (Gross Modeli). | 39 |
| 2.1.2.4.3. Duygu düzenleme güçlüğü (dysregulation). | 40 |
| 2.1.2.4.4. Okul öncesi dönemde duygu düzenleme..... | 41 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar | 43 |
| 2.2.1. Saldırganlıkla İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmalar | 43 |
| 2.2.2. Duygu İfade Etme İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar..... | 56 |
| 2.2.3. Duygu İfade Etme ve Saldırganlıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar..... | 58 |
| 2.2.4. Duygu Düzenleme İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar | 60 |
| 2.2.5. Duygu Düzenleme ve Saldırganlıkla İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar..... | 63 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM..... | 67 |
| 3.1. Araştırmanın Deseni..... | 67 |
| 3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem | 67 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 69 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu | 69 |
| 3.3.2. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği (Child Emotion Expressiveness Questionnaire) | 69 |
| 3.3.2.1. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu (Child Emotion Expressiveness Questionnaire-Mother Form) Türkçeye uyarlama çalışması..... | 70 |
| 3.3.1.1.1. Çalışma I: dil geçerliği. | 71 |
| 3.3.1.1.2. Çalışma II: kapsam geçerliği..... | 71 |
| 3.3.1.1.3. Çalışma III: görünüş geçerliği..... | 73 |
| 3.3.1.1.4. Çalışma IV: pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi..... | 74 |
| 3.3.1.1.5. Çalışma V: yapı geçerliği..... | 74 |
| 3.3.1.1.6. Çalışma VI: güvenilirlik çalışmaları. | 76 |
| 3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist -ERC)..... | 79 |
| 3.3.3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (Pre-school Social Behavior Scale-Teacher Form)..... | 84 |
| 3.4. Veri Toplama Süreci | 87 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 87 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR | 89 |
| 4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular..... | 89 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular | 89 |
| 4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular..... | 92 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER | 97 |
| 5.1. Tartışma..... | 97 |
| 5.1.1. Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık ile Cinsiyete İlişkin Bulguların Tartışılması.. | 97 |
| 5.1.2. Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık ile Yaşa İlişkin Bulguların Tartışılması | 101 |
| 5.1.3. Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenlemenin Fiziksel Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması..... | 103 |
| 5.1.4. Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenlemenin İlişkisel Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması..... | 107 |
| 5.2. Sonuçlar..... | 109 |
| 5.3. Öneriler | 110 |
| 5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler | 110 |
| 5.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler..... | 111 |
| KAYNAKÇA..... | 112 |
| EKLER..... | 142 |
| ÖZGEÇMİŞ | 145 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 3.1. Örnekleme Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler | 68 |
| Tablo 3.2. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Mutlu Duygu İfade Etme Alt Boyutu Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayısı Sonuçları | 77 |
| Tablo 3.3. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Üzgün Duygu İfade Etme Alt Boyutu Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayısı Sonuçları | 77 |
| Tablo 3.4. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Öfkeli Alt Boyutu Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık ve Test-tekran Test Korelasyon Katsayısı Sonuçları | 78 |
| Tablo 3.5.78 Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Korkmuş Duygu İfade Etme Alt Boyutu Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayısı Sonuçları | 78 |
| Tablo. 3.6. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun Alt Boyutları, Alt Boyutlara İlişkin Maddeler ve Alt Boyutların İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayıları | 79 |
| Tablo. 3.7. Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Alt Boyutları, Alt Boyutlara İlişkin Maddeler ve Alt Boyutların İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayıları | 83 |
| Tablo 3.8. Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam'a İlişkin Maddeler ve Alt Boyutların İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayıları | 84 |
| Tablo. 3.9. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Alt Boyutları, Alt Boyutlara İlişkin Maddeler ve Alt Boyutların İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayıları ... | 86 |
| Tablo 4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları | 89 |
| Tablo 4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Fiziksel Saldırganlık Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri | 90 |
| Tablo 4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Fiziksel Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları | 90 |
| Tablo 4.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre İlişkisel Saldırganlık Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri | 91 |
| Tablo 4.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre İlişkisel Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları | 91 |
| Tablo 4.6. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu İfade Etme Becerileri ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler | 92 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 4.7. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Fiziksel Saldırganlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Doğrusal Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları | 94 |
| Tablo 4.8. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İlişkisel Saldırganlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Doğrusal Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları | 95 |



ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 3.1. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı | 75 |
| şekil 3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diyagramı | 81 |
| şekil 3.3. Duygu Düzenleme Ölçeği (Toplam) Doğrulayıcı Faktör Nalizine İlişkin Path Diyagramı | 83 |
| şekil 3.4. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Fiziksel Saldırganlık ve İlişkisel Saldırganlık Alt Boyutlarına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı | 86 |



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar hakkında bilgi verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Son yüzyıl içinde gelişim ve öğrenme psikolojisi alanlarında ortaya atılan pek çok kuram ışığında gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar, insan yaşamında erken yılların çok değerli ve belli öğrenmeler için kritik dönem olduğunu vurgulamaktadır. Öngider'in (2013) anlatımıyla kuramsal açıdan pek çok uzman farklı kavramlarla açıklamış olsa da insan yaşamının ilk yılları, yaşamın daha sonraki dönemlerine yaptığı etki bakımından tartışmasız olarak çok önemli kabul edilmektedir (s, 421). Özellikle doğumu ve yaşamın ilk yılları açısından ele alındığında insan, doğada var olan canlıların en mükemmeli olmasının yanında, diğer canlılar içinde en çaresiz ve bakıma muhtaç şekilde yaşama gözlerini açmaktadır (Başal, 2004, s. 120).

Erken yaşlardaki çocuklar doğumlarından itibaren kalıtsal olarak getirdikleri gizil güçlerini, yetişkinlerden aldıkları destekle ve çevresel şartların olabildiğince uygun hale getirilmesiyle ortaya çıkarabilirler. Bu anlamda okul öncesi dönem çocuklarının tüm gelişim alanlarında sağlıklı, dengeli ve uyum içinde olmaları sorumluluklarının bilincinde olan tüm yetişkinler ve sistemler (örn. toplum, devlet vb.) için bir ödev niteliğindedir. Gelişim ve değişimin çok hızlı olduğu erken yıllarda, diğer bir ifadeyle okul öncesi dönemde, (Baykoç-Dönmez, 2014, s. 366) çocukların dış dünyayla kuracakları çeşitli etkileşimler, onların yeni deneyimler kazanmalarına ve yaşama uyum sağlamalarına çok değerli katkılar sunmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının çevreleriyle (anne-baba, diğer yetişkinler, kardeşler, akranlar ve hatta nesnelere) kuracakları çeşitli etkileşimlerde istenmeyen bazı davranışların da meydana gelmesi olasıdır. Özellikle okul öncesi dönemde anne-babalar ve hatta öğretmenler için en çok kaygı veren, en ciddi ve en yıkıcı davranış "saldırganlık" olarak karşımıza çıkmaktadır (Coplan, Bullock, Archbell ve Bosacki, 2015; Craig, Henderson ve Murphy, 2000; Gander ve Gardiner, 2015, s. 327-328; Trawick-Smith, 2014, s. 309). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen saldırganlık genetik-biyolojik nedenlerle ortaya çıkabildiği gibi sosyal-çevresel nedenler dolayısıyla da meydana gelebilmektedir (Bandura, D. Ross, ve S. Ross, 1961; Lacourse ve diğ., 2014; Mendes, Mari, Singer, Barros ve Mello, 2009).

İster genetik-biyolojik ister sosyal-çevresel ya da her iki etkenin bir bileşimi nedeniyle gerçekleştirilsin, anne-babalar ve öğretmenlerin çocuklarda ortaya çıkan

saldırganlıkla ilgili kaygıları sebepsiz değildir. Son yıllarda gerek dünyada gerekse Türkiye’de meydana gelen saldırgan eylemler ve saldırganlığın daha şiddetli bir türü olarak tanımlanan şiddet olayları dikkat çekici düzeyde endişe vericidir. Saldırganlık olgusu, yaşamın pek çok alanında, hakkında çok fazla konuşulan, nedenleri ve sonuçları üzerine tartışılan, ürkütücü bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Saldırganlığın dünyada ve toplumumuzda yaygınlaşmasının ötesinde; saldırgan davranışlara ve şiddet olaylarına karışma yaşı gitgide daha da düşmektedir. Yüksek düzeyde saldırganlık gösterdiği için kliniklere yönlendirilen okul öncesi dönem çocuklarının sayısı giderek artmaktadır. Ayrıca ölüm ve ciddi yaralanmalarla sonuçlanan ve küçük çocuklar tarafından gerçekleştirilen saldırganlık ve şiddet içerikli eylemlerin çok hızlı bir şekilde artış sağlaması ve bundan daha da kötüsü, bu tür küçük yaş çocuklarının sergilediği saldırgan eylemlerin toplum tarafından artık kanıksanmaya başlanması ve sıradanlaşması ciddi olarak endişelenilmesi gereken bir durumdur (Landy ve Menda, 2001, s. 223; Yaşar ve Paksoy, 2011, s. 280).

Saldırganlık, insanoğlunun meydana getirdiği kültür ve medeniyet bağlamı içinde sosyal yaşama olumsuz etkiler yüklediği için çoğunlukla etik/ahlaki bakımdan kınanmaktadır (Mitscherlich, 2000, s. 7). Saldırganlığın sosyal olarak kabul edilmeyen bir davranış olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarında gözlenen saldırganlığın bu çocukların sosyal gelişimlerinde bir sorun/eksiklik/yetersizlik kaynaklı olarak meydana geldiği söylenebilir. Saldırganlığın genetik-biyolojik nedenlerle ortaya çıktığı yönünde kuramsal yaklaşımlar da bulunmaktadır (Lorenz, 2002). Ancak sosyal gelişim açısından erken ve orta çocukluk dönemindeki çocukların saldırganlıkla başa çıkma yöntemlerini öğrenmeleri ve yaşama geçirmeleri önemlidir (Gander ve Gardiner, 2015). Hatta saldırganlığı içgüdüsel ve biyolojik sebeplerle açıklayan kuramsal yaklaşımlar, bu doğuştancı bakış açıları ve saldırganlığı “neredeyse önlenemez” bir temelde ele alışları nedeniyle eleştirilmişlerdir (Hogg ve Vaughan, 2006, s. 490).

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışları ile ilişkili çeşitli faktörlerden söz edilebilir. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışlarının mizaçlarıyla (Altan, 2006; Arı ve Yaban, 2016; González-Peña, Egido, Carrasco ve Tello, 2013; Ortiz ve Gándara, 2006; Valles, 2012; Yoleri, 2014), ebeveynlerine bağlanma stilleriyle (Harper, 2011; Lyons-Ruth, 1996; Ooi, Ang, Fung, Wong ve Cai, 2006; Reebye, 2005; Ural, Güven, Sezer, Efe-Azkeskin ve Yılmaz, 2015), yaşlarıyla (Alink ve diğ., 2006; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Ostrov, Woods, Jansen, Casas ve Crick, 2004; Motamedi, 2017; Reebye, 2005; Tremblay, 2012), cinsiyetleriyle (Alink ve diğ., 2006; Baillargeon ve diğ., 2007; Crick ve diğ., 1998; Endendijk ve diğ., 2017; İkiz ve Öztürk-

Samur, 2013; Ostrov ve diğ., 2004; Metin-Aslan ve Tuğrul, 2013b; Sanson, Prior, Smart ve Oberklaid, 1993; Uysal ve Dinçer, 2013), ebeveynlerinin tutumlarıyla (Chang, Schwartz, Dodge ve McBride-Chang, 2002; Chernoff, Flanagan, McPhee ve Park, 2007; Gülay, 2011; Hawkins ve diğ., 1998; Romanchych, 2014; Valles., 2012) ve kişileri ya da medyayı model alışlarıyla (Akçay ve Özcebe, 2012; Bandura ve diğ., 1961; Beresin, 2017; Tremblay, 2012; Wilson, 2008; Yıldırım, 2008) ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar göze çarpmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçlarının, yaşlarının, cinsiyetlerinin, ebeveynlerine bağlanma stillerinin, ebeveynlerinin tutumlarının ve çevrelerindeki bireyleri ve medya yoluyla maruz kaldıkları figürleri model alma durumlarının saldırgan davranışlarıyla olan ilişkisi, bu çocukların sosyal gelişimlerini ele almayı zorunlu kılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişimlerinde ve sosyal etkileşimleri sırasında sergiledikleri çeşitli davranışların şekillenmesinde duygular ve duygusal gelişim çok önemli bir yere sahiptir (Bohnert, Crnic ve Lim, 2003; Nauert, 2011; Steffgen ve Gollwitzer, 2008).

Duygular, insanoğlunun yaşamda kalmasında ve yaşamı sürdürme mücadelesinde çok kritik rollere sahiptir. Bebekler dahil olmak üzere tüm insanların duyguları vardır. Duygular, bireyler için kimin ve neyin önemli olduğunu anlamayı; diğerleriyle olan ilişkileri idare etmeyi ya da önlemler almayı kolaylaştırır (Berk, 2013, s. 250; Southam-Gerow, 2014, s. 12). Bireylerin ve özelinde okul öncesi dönem çocuklarının çevreleriyle olan sosyal etkileşimleri duygularından bağımsız değildir. Sosyal etkileşim ve duygular arasındaki bu yakın ve sınırları birbirine geçmiş ilişki gelişim psikolojisi bağlamında da vurgulanmaktadır. Sosyal gelişim ve duygusal gelişim genellikle ayrı başlıklar olarak değil sosyal-duygusal gelişim (Benson ve Haith, 2009; Berk, 2013, s. 247; Bredekamp, 2015, s. 450; Cooper, Masi ve Vick, 2009; Güngör, 2009, s. 93; Trawick-Smith, 2014, s. 168: s. 294) çatısı altında incelenmektedir.

Sosyal-duygusal gelişim, çocuğun duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmesi, duygularını düzenleyebilmesi ve böylelikle hem kendisi hem de içinde bulunduğu çevreyle uyum içinde olabilmesi ile yakından ilişkilidir. Sosyal-duygusal gelişimin iç içe geçmiş dinamik doğası duyguların sosyal bağlamda ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal-duygusal gelişim, çocuğun içinde bulunduğu çevreyle etkileşimine ve uyum sağlamasına ek olarak çocuğun yaşamında deneyimlediği duyguların da bütünü oluşturur. Çocuklar tarafından deneyimlenen çeşitli duyguların ifade edilmesi bu çocukların çevreleriyle olan etkileşimlerinin ve uyumlarının temel taşlarından birini oluşturur. Yaşamın ilk birkaç yılı boyunca çocuklar istek ve ihtiyaçlarını başkalarına

iletmeyi ve başkalarının isteklerine cevap vermeyi sağlayan duygu ifade etme biçimlerini öğrenirler. Çevreye göre ayarlanan bu duygu ifade etme süreci sosyal ilişkilerin gelişmesinde çok değerli bir role sahiptir. Sosyal etkileşimler sırasında ortaya çıkan duyguların ifade edilmesi ve bu duyguların düzenlenmesi ilk bakımverenler (anne-bakıcı vb.) dahil olmak üzere diğer kişilerle olan ilişkiler üzerinde önemli ve belirleyici etkilere sahiptir (Chaplin ve Aldao, 2013, s. 735; Dalkılıç, 2014, s. 2; Denham, 2007, s. 11-12; Ekman, 1999, s. 47; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001; Halberstadt ve Lozada, 2011; Saarni, 2001; Shuman, 2013, s. 1; Sroufe, 2002, s. 151).

Duyguların ifade edilmesi, kişinin mutluluk, öfke, üzüntü, korku, şaşkınlık, tiksinti vb. iç duygu durumlarını diğerlerine anlatmak için yüz, ses ve diğer beden devinimlerini işe koşmasıdır (Chaplin, 2015, s. 15). Özellikle mutluluk, öfke, üzüntü, korku, şaşkınlık ve tiksinti duyguları temel duygular olarak kabul edilmektedir (Berk, 2013; Ekman, 1999; Ekman ve Friesen, 1986). Bazı araştırmalarda ise araştırmacıların çoğunlukla mutluluk, öfke, üzüntü ve korku olmak üzere dört temel duyguya yöneldikleri belirtilmektedir (Arnault, Sakamoto ve Moriwaki, 2005; Berk, 2013, s. 476-477; Malatesta, Culver, Tesman ve Shepard, 1989). Yakın zamanda gerçekleştirilen bir çalışmada (Jack, Garrod ve Schyns, 2014) insanlarda mutluluk, öfke, üzüntü ve korku duygularının temel duygular olduğu; şaşkınlık duygusunun korku duygusuyla ve tiksinti duygusunun öfke duygusuyla iç içe olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Duyguların ifade edilmesi, davranışsal niyetler için ipuçları taşıdığından kişilerarası ilişkilerin gelişiminde ve bu ilişkilerin düzenlenmesinde çok önemli fonksiyonlara sahiptir (Ekman, 1999, s. 47; Meneses ve Diaz, 2017). Duygularını içinde bulunan sosyal bağlama uygun bir şekilde ifade edemeyen çocukların ise saldırganlık başta olmak üzere çeşitli uyumsuz davranışlar için risk altında olduğu belirtilmektedir (Eisenberg ve diğ., 2003; Greenspan ve Salmon, 1995). Çocukların yoğun olumsuz duygu ifadelerinin daha sonraki karşı gelme ve saldırganlık davranışlarını doğrudan etkilediği düşünülmektedir (Shaw, 2006, s. 12). Erken yaşlar itibarıyla duyguların ifade edilmesi bu çocuklardaki saldırganlığın artması ya da azalmasında önemli bir belirleyicidir (Ekman, 1999, s. 47). Ancak okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk, öfke, üzüntü ve korku duygularını ifade etme düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin sınırlı düzeyde incelendiği söylenebilir. Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde çalışmaların çoğunlukla öfke ve saldırganlık ilişkisine odaklandığı (Conger, Neppl, Kim ve Scaramella, 2002; Fabes ve Eisenberg, 1992; Tremblay, 2009; Ural ve diğ., 2015), korku ve saldırganlık ilişkisine yönelik olarak sınırlı sayıda çalışma yapıldığı (Gao, Raine, Venables, Dawson ve Mednick,

2010; Kivenson-Baron, 2010) alanyazın taramasından anlaşılmaktadır. Üzüntüyü ifade etme ile saldırganlık arasındaki ilişkiye yönelik olarak sadece bir çalışmaya (Hanish ve diğ., 2004) rastlanmıştır.

Öfke, saldırganlığın ortaya çıkmasında ve gelişiminde rol oynayan en temel duygu olmanın yanı sıra okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası etkileşimlerinde sergiledikleri ve saldırganlık başta olmak üzere çeşitli problemlere yol açan en yoğun duygu olarak kabul edilmektedir (Spielberger, Jacobs, Russell ve Crane, 1983). Öfke duygusunun saldırganlıkla olan yakın ilişkisi bu iki kavramın hatalı şekilde aynı anlamda kullanılmasına da yol açmaktadır (Varburton ve Anderson, 2015, s. 373).

Altı aylık olanlardan başlamak üzere yoğun öfke duygusu sergileyen çocukların yüksek düzey fiziksel saldırganlık gösterdikleri ve bu nedenle ebeveynleri ve öğretmenleri dahil olmak üzere akranları tarafından kabul edilmelerinde zorlukların yaşandığı bilinmektedir. Bu kabul edilmedeki zorluk, yoğun öfke ve saldırganlık gösteren çocukların kendilerini reddedilmiş hissetmelerine ve daha fazla öfke ve saldırganlık göstermelerine zemin hazırlamaktadır (Tremblay, 2009, s. 26). Fabes ve Eisenberg (1992) gerçekleştirdikleri çalışmada fiziksel saldırıya uğrayan okul öncesi dönem çocuklarının % 20'sinin öfke dolu saldırganlık gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, iki-beş yaş okul öncesi dönem çocuklarının engellendiklerinde ve öfkeye maruz bırakıldıklarında saldırgan tepki verdikleri belirtilmektedir (Swain, 2015). Gerçekleştirilen bir diğer çalışmada (Camodeca ve Goossens, 2005) hem saldırganlık gösteren hem de saldırganlık kurbanı olan on yaş çocuklarının, sınıflarındaki diğer çocuklara oranla daha yüksek düzeyde öfke duygusu ifade ettikleri ve daha fazla saldırganlık sergiledikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte saldırganlık kurbanı olan çocukların daha yüksek düzeyde üzgün duygu ifadesi sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuk gelişimi alanında incelenen bir başka duygu mutluluktur (Berk, 2013). Mutlu çocuklar engellendiklerinde ya da hayal kırıklığı yaşadıklarında daha fazla hoşgörü gösterebilmekte ve potansiyel olarak kışkırtıcı durumlarla başa çıkmak için kişiler arası beceriler geliştirebilmektedirler (Schultz, Izard ve Bear, 2004, s. 373). Hubbard (2001) gerçekleştirdiği bir çalışmada sekiz yaş çocuklarının mutluluk ve üzüntü ifade etme düzeylerinin saldırgan ve saldırgan olmayan çocuklar açısından farklılaşmadığı ancak öfke ifade etme düzeylerinin tepkisel (reaktif) saldırganlıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygularını sosyal etkileşimleri sırasında uygun şekilde ifade edememeleri ve olumsuz duygularını yoğun şekilde ifade etmelerinin saldırgan davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğu öngörülmekte (Eisenberg ve diğ., 2003;

Ekman, 1999, s. 47; Greenspan ve Salmon, 1995; Shaw, 2006, s. 12) ancak bu kapsamda gerçekleştirilen çalışma sayısının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme düzeyleri ve saldırganlıkları ile ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmalarda (Conger ve diğ., 2002; Fabes ve Eisenberg, 1992; Gao ve diğ., 2010; Hanish ve diğ., 2004; Kivenson-Baron, 2010; Tremblay, 2009; Ural ve diğ., 2015) çocukların sadece fiziksel saldırganlıkları dikkate alınmıştır. Oysa okul öncesi dönem çocuklarında sadece fiziksel saldırganlık görülmez. Yaklaşık 30. aydan itibaren okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık sergilediği ve ilişkisel saldırganlığın üç yaş civarında fiziksel saldırganlıktan belirgin şekilde ayırt edilebilir duruma geldiği alanyazından anlaşılmaktadır (Crick, ve diğ., 2006, s. 261; Ostrow, Woods, Jansen, Casas ve Crick, 2004). Alanyazında, okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme düzeyleri ile ilişkisel saldırganlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya (Ostrow, Murray-Close, Godleski ve Hart, 2013) rastlanmıştır. Çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öfke ifade etme düzeyleri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocukları sosyal etkileşimleri sırasında olumlu ya da olumsuz çeşitli duygularını ifade etmelerinin yanında bu duygusal deneyimlerini yönetebilmeyi de öğrenirler (Berk, 2013, s. 481). Bu duygusal deneyimleri yönetebilme becerisi duygu düzenleme olarak tanımlanır. Duygu düzenleme, duygusal bir uyarıcı ile karşı karşıya kalan bireyin, içinde bulunduğu ortam ile uyumlu bir şekilde kendi duygusal durumunu düzenleyebilme becerisidir. Uyarlanabilir ya da olumlu duygusal düzenleme kavramı, o anki öfkenin kontrol edilebilmesi, duyguların doğru bir şekilde ifade edilebilmesi, heyecanın kontrol altına alınabilmesi ve başka bireylerle sosyal etkileşime girilebilmesi gibi beceriler yardımı ile açıklanabilir (Eisenberg ve Spinrad, 2004, s. 336-338).

Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerisinin gelişimi çok önemli işlevlere sahiptir (August ve diğ., 2017). Çocuklarda duygu düzenleme becerisinin gelişiminin, bu çocukların duygularını uygun bir şekilde yönetebilmelerini sağladığı için önemli olduğu ve ayrıca çocuklarda gözlenen saldırganlığın azalmasında ve önlenmesinde kritik bir rol oynadığı için dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Landy ve Menna, 2001). Duygu düzenleme becerilerini tam olarak geliştiremeyen çocuklar, başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurmada güçlük çekerler (Stack, Serbin, Enns, Ruttle, ve Barrieau, 2010). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin, bu çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerini azaltmada çok önemli bir rol oynadığını ortaya koyan pek çok çalışma (Arı ve Yaban, 2016; Blandon, Calkins, Grimm, Keane ve O'Brien, 2010;

Calkins, Smith, Gill ve Johnson, 1998; Chang ve diğ., 2002; Cicchetti, Ackerman ve Izard, 1995; Hanish ve diğ., 2004; Helmsen, Koglin ve Peterman, 2012; Ramsden ve Hubbard, 2002; Romanchych, 2014; Rubin, Coplan, Fox ve Calkins, 1995; Ural ve diğ., 2015) bulunmaktadır.

Duygu düzenleme becerisi konusunda yaşanan yetersizlikler ve güçlükler (dysregulation), özellikle okul öncesi çağındaki çocuklarda, bir takım davranış problemlerine ve beraberinde saldırganlık görülmesine sebep olabilir. Duygu düzenleme becerileri düşük ya da sorunlu olan bireylerde yüksek saldırganlık tepkileri, dürtüsel şiddet davranışları, taşkınlıklar ve patlamalar görüldüğü belirtilmiştir (Davidson, Putman ve Larson, 2000, s. 594; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig ve Pinuelas, 1994, s. 109; Eisenberg ve Fabes, 1992; Romanchych, 2014). Benzer şekilde duygu düzenleme konusunda yaşanan güçlüklerin stres, depresyon, anksiyete bozukluğu, öfke ve saldırganlık ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001, s. 1312; Eisenberg ve Fabes, 1992). Helmsen ve diğerleri (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme güçlüklerinin bu çocukların fiziksel saldırganlıklarının % 38'ini açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin, bu çocukların fiziksel saldırganlıklarını azalttığı yönünde pek çok çalışmanın olduğu görülmekle birlikte duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin bu çocukların ilişkisel saldırganlıkları ile ilişkisi sınırlı sayıda çalışmada (Arı ve Yaban, 2016; Ostrow ve diğ., 2013; Jun Ah, Yoonjoo ve Jihyun, 2014; Mihic, Novak, Basic ve Nix, 2016) ele alınmıştır. Oysa yapılan çeşitli araştırmalarda (Ostrow, Ries, Stauffacher, Godleski ve Mullins, 2008; Murray-Close ve Ostrow, 2009) çocuklarda gözlenen ilişkisel saldırganlık ile fiziksel saldırganlık arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi dönemde gözlenen ilişkisel saldırganlığın en az fiziksel saldırganlık kadar zararlı sonuçlar doğurduğu bildirilmektedir (Brendgen, 2012; Smith, Rose ve Schwartz-Mette, 2009; Young, Nelson, Hottle, Warburton ve Young, 2010). Saldırganlık ve duygu düzenleme ilişkisinin incelendiği bir çalışmada (Arı ve Yaban, 2016) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlıkları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarında ortaya çıkan saldırganlığın uzun süreli etkilerinden söz etmek mümkündür. Erken yaşlarda ortaya çıkan saldırganlığın yaşamın sonraki dönemlerinde akranlar tarafından sevilme, akran reddine uğrama, sosyal uyumsuzluk ve davranış problemleri (Card, Stucky, Sawalani ve Little, 2008; Coie ve

Dodge, 1998; Crick, 1996; Crick, Casas ve Mosher, 1997; Crick ve diğ. 2006; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud ve Bierman, 2002; Putallaz ve diğ., 2007) akademik başarısızlık (Chen, Huang, Chang, Wang, ve Li, 2010; Stipek ve Miles, 2008) ve suç işleme eğilimi (Farrington, 1989; Pingault ve diğ., 2013; Zahrt ve Melzer-Lange, 2011) ile ilişkili olduğu alanyazından anlaşılmaktadır.

Okul öncesi dönemden başlayarak 19 yıl sürdürülen boylamsal bir araştırmada (Pingault ve diğ., 2013) dikkat eksikliği, fiziksel saldırganlık ve aile sorunlarının eşlik ettiği hiperaktivitenin, suç işleme ile ilişkisi incelenmiştir. Bu kapsamda okul öncesi eğitime devam eden altı yaşındaki 2741 çocuk örnekleme alınmıştır. Çocukların altı yaşından oniki yaşına kadar yıllık olarak hiperaktivite, dikkat eksikliği ve fiziksel saldırganlık düzeyleri ölçülmüş ve 25 yaşına geldiklerinde suçluluk/suçta bulaşma kayıtları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, fiziksel saldırganlığın suçluluğun en önemli ve tutarlı davranışsal öngörücüsü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle erken yaşlarda saldırganlığın incelenmesi önemli olabilir.

Sonuç olarak, gelişimsel açıdan yaşamın ilk beş yılı kalıcı saldırgan davranışa temel oluşturabilecek kritik açıklarla dolu bir dönemdir (Keenan, 2001). Buradan hareketle okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesinin önemli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerileri saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

1. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerileri fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmayla, okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerini yordamadaki rolü incelenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık

düzeylerinin yaşlarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem çocuklarının içinde buldukları sosyal ortama uygun olarak duygularını ifade edememelerinin saldırgan davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğu (Eisenberg ve diğ., 2003; Ekman, 1999, s. 47; Greenspan ve Salmon, 1995; Shaw, 2006, s. 12) bununla birlikte duygu ifade etme ile saldırganlık ilişkisinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Öfke duygusunun saldırganlıkla pozitif yönde ilişkili olduğu anlaşılırken (Conger ve diğ., 2002; Fabes ve Eisenberg, 1992) mutlu olma durumunun çocukları saldırgan etkileşimlerden koruyup korumadığı belirsizdir (Schultz ve diğ., 2004, s. 373). Gerçekleştirilen bir çalışmada (Kivenson-Baron, 2010) korkusuz (fearless) okul öncesi dönem çocuklarının daha fazla saldırganlık sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kivenson-Baron'un (2010) bulgularına paralel olarak Gao ve diğerleri, (2010) gerçekleştirdikleri boylamsal bir çalışmada, üç, dört, beş ve altı yaşlarında zayıf korku koşullanmasına sahip çocukların sekiz yaşına ulaştıklarında daha yüksek düzeyde saldırganlık sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Hanish ve diğerleri (2004) okul öncesi dönem çocuklarının üzüntü ifade etme düzeyleri ile saldırganlıkları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığını rapor etmişlerdir. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme düzeyleri ve saldırganlıkları ile ilgili çalışmalar bunlarla sınırlıdır. Bu noktada okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin bazı olumsuz duygularıyla (öfke) pozitif yönde ilişkili olduğu (Bohnert ve diğ., 2003; Hanish ve diğ., 2004; Miller ve diğ., 2006; Ostrow ve diğ., 2013) ancak diğer duygularla (mutluluk, üzüntü ve korku) ilişkisinin yeterli düzeyde bilinmediği/incelenmediği anlaşılmaktadır. Cüceloğlu'nun (2011) vurguladığı gibi modern toplumlar için saldırganlığın önlenmesi ya da azaltılması başlı başına bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmektedir. Duyguların insan yaşamında ve sosyal etkileşimlerde sahip olduğu önemden hareketle erken yaşlar itibariyle çocukların olumlu (mutluluk) ve olumsuz (üzüntü, öfke ve korku) duygu ifade etme düzeylerinin bu çocuklarda saldırganlığın ortaya çıkmasında nasıl bir rol oynadığının incelenmesi önemli görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin, bu çocukların saldırganlıklarını azalttığı (Arı ve Yaban, 2016; Blandon ve diğ., 2010; Calkins ve diğ., 1998; Chang ve diğ., 2002; Cicchetti ve diğ., 1995; Hanish ve diğ., 2004; Helmsen ve diğ., 2012; Ramsden ve Hubbard, 2002; Romanchych, 2014; Rubin ve diğ., 1995; Ural ve diğ., 2015) ve duygu düzenleme güçlüklerinin saldırganlıklarıyla pozitif yönde ilişkili

(Kayhan-Aktürk, 2015; Miller ve diğ., 2006; Helmsen ve diğ., 2012; Romanchych, 2014) olduğu görülmektedir. Öte yandan okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin öfke, duygu düzenleme ve duygu düzenleme güçlüğü açısından incelendiği çalışmalarda çoğunlukla fiziksel saldırganlığa odaklanıldığı; ilişkisel saldırganlık ve öfke (Ostrov ve diğ., 2013) ile ilişkisel saldırganlık ve duygu düzenleme ilişkisinin çok sınırlı çalışmada (Arı ve Yaban, 2016; Jun Ah ve diğ., 2014; Mihic ve diğ., 2016) ele alındığı anlaşılmaktadır.

Annelerin ve öğretmen adaylarının çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışlarına yönelik görüşlerinin incelendiği bazı çalışmalar (Bauman ve Del Rio, 2006; Craig ve diğ., 2000; Werner, Senich ve Prepyszny, 2006) annelerin ve öğretmen adaylarının çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışlarına karşı farklı tutumlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Yapılan bir çalışmada (Werner, Senich ve Prepyszny, 2006) annelere kurmaca olarak çocuklarının saldırgan davrandıkları durumlar sunulmuş ve annelerin bu saldırgan davranışlara ilişkin olası tepkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Annelerin çocukların sergilediği fiziksel saldırganlığa müdahale edeceklerini bildirdikleri ancak ilişkisel saldırganlığı fiziksel saldırganlık kadar dikkate almadıkları ve müdahale etmeye gerek olmadığı yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle okul öncesi dönem çocuklarının olumlu ve olumsuz duygu ifade etme düzeyleri ile duygu düzenleme becerileri ve duygu düzenleme güçlüklerinin ilişkisel saldırganlıkları üzerine yordayıcı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi annelerin ve öğretmenlerin ilişkisel saldırganlıkla ilgili “daha az duyarlı” olmalarına yönelik önlemler alınmasına yön verebilir. Bu anlamda anne-babalara, okul öncesi öğretmenlerine ve hatta öğretmen adaylarına ilişkisel saldırganlığın da en az fiziksel saldırganlık kadar olumsuz etkilerinin olduğu ile ilgili farkındalık sağlayıcı çalışmalar yapılabilir.

Evrensel bir bakış açısıyla ele alındığında bütün kültürlerde yer alan çocukların gelişimsel olarak belli düzeyde saldırganlık göstermesi olası kabul edilebilir. Ancak küçük yaş grubu çocukların içinde yer aldıkları kültürel ve sosyal kodlar onların ne düzeyde saldırganlık göstereceklerinin ve ne düzeyde saldırganlığa maruz kalacaklarının önemli bir belirleyicisidir (Reebye, 2005, s. 16). Sonuç olarak okul öncesi dönem çocuklarının olumlu ve olumsuz duygu ifade etme becerileri ile saldırganlık düzeylerinin ve ayrıca duygu düzenleme becerileri ve duygu düzenleme güçlükleri ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesinin önemli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada saldırganlık düzeyleri incelenen çocukların dil gelişim düzeyleri dikkate alınmamıştır. Araştırma çocukların dil gelişim düzeylerinde oluşabilecek farklılıklar bakımından sınırlıdır.

2. Araştırmada saldırganlık düzeyleri incelenen çocukların ebeveynlerinin ana-baba tutumları dikkate alınmamıştır. Araştırma çocukların ebeveynlerinin ana-baba tutumları açısından oluşabilecek farklılıklar bakımından sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul öncesi dönem çocuğu: Bu araştırmada resmi bağımsız anaokullarında eğitim alan (36-72 aylık) (3-5 yaş) çocuklardır.

Saldırganlık: Kendisine zarar verme amacı olmayan bir kişiye karşı acı veya zarar vermek niyetiyle gerçekleştirilen her tür davranıştır (Anderson ve Bushman, 2002, s. 28; Baron ve Richardson, 1994, s. 5; Bushman ve Huesmann, 2010; Geen, 2001, s. 3; Krahé, 2013, s. 2; Ramirez, 2010, s. 264).

Fiziksel saldırganlık: Kişinin diğerlerine fiziksel incitme yoluyla ve kasıtlı olarak zarar vermesidir (Kaye ve Erdley, 2011, s. 1101; Taylor ve Jose, 2014, s. 651).

İlişkisel saldırganlık: Bir kişiyi sosyal ortamdan dışlama/dışlamakla tehdit etme, arkadaşlığı bitirme tehdidiyle gözdağı verme, hakkında kötü niyetli dedikodu çıkarma, diğer kişilerle arasını bozma amaçlı yalan ve iftiralarda bulunma şeklinde zarar verme davranışdır (Berk, 2012, s. 386; Crick, 1996, s. 2318; Ostrow, 2013).

Duygu ifade etme: Bireylerin iç duygu durumlarını diğerlerine anlatmak için yüz, ses ve diğer beden devinimlerini işe koşması aracılığıyla gerçekleştirilen davranışlardır (Chaplin, 2015, s. 15).

Duygu düzenleme: Duygusal bir uyarıcı ile karşı karşıya kalan bireyin, içinde bulunduğu ortam ile uyumlu bir şekilde kendi duygusal durumunu düzenleyebilme becerisidir. Uyarlanabilir ya da olumlu duygusal düzenleme kavramı, o anki öfkenin kontrol edilebilmesi, duyguların doğru bir şekilde ifade edilebilmesi, heyecanın kontrol altına alınabilmesi ve başka bireylerle sosyal etkileşime girilebilmesi gibi beceriler yardımı ile açıklanabilir (Eisenberg ve Spinrad, 2004, s. 336-338).

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

İkinci bölüm araştırmanın kavramsal çerçevesini ve ilgili araştırmaların sunulmasını içermektedir. Bu kapsamda kavramsal çerçeve içinde önce çalışmanın bağımlı değişkeni olan saldırganlıkla ilgili çeşitli bilgiler verilmiş, ayrıca çalışmanın bağımsız değişkenleri duygu ifade etme ve duygu düzenleme ile ilgili bilgiler sunulmuştur. İlgili araştırmalar bölümünde ise bağımlı ve bağımsız değişkenlerin tek başlarına ya da birlikte ele alındığı yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Saldırganlık

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan saldırganlık öncelikle tanımı ve türleri bakımından ele alınmış ardından saldırganlığın ortaya çıkması ile ilgili kuramsal görüşlere yer verilmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocukları ve saldırganlık ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1.1. Saldırganlığın tanımı ve türleri.

Bir kavramın tanımına yönelik sorunlar çoğunlukla anlamsız gibi görünebilir. Örnek olarak “x kavramı, üzerinde tam anlaşmaya varılan bir tanıma sahip değildir” benzeri bir cümleyle karşılaşmak okuyucular için oldukça anlamsız ya da sıkıcı olarak değerlendirilebilir. Ancak söz konusu kavram saldırganlık ise tanımdaki sorunlar önemli hale gelmiştir (Dennen, 1980, s. 1). Çünkü saldırganlık, bir kişiyi istemediği bir adla çağırma ya da itme gibi nispeten küçük hareketlerden tokatlama, yumruk ve tekme atma benzeri daha ciddi eylemlere, hatta daha da ötesinde bıçaklama, silahla yaralama ve öldürmeye kadar çeşitli biçimlerde gerçekleştirilebilen bir olgudur (Allen ve Anderson, 2017). Aynı zamanda saldırganlık, bir kişiyi sosyal ortamdan dışlama/dışlamakla tehdit etme, hakkında dedikodu çıkarma, diğer kişilerle arasını bozma amaçlı yalan ve iftiralarda bulunma şeklinde de ortaya çıkabilir (Ostrov, 2013). Tanımsal açıdan özellikle davranışçı öğrenme yaklaşımlarını benimseyen uzmanlar “başkalarını inciten her türlü davranışı” saldırganlık olarak betimlemektedirler (Taylor, Peplau ve Sears, 2012, s. 413). Oysa bu tanım bazı nedenlerden dolayı eleştirilmektedir. Bir futbol oyununda, oyunculardan birinin kazara topu bir seyirciye doğru vurması ve o seyircinin canının yanması olasıdır. Benzer şekilde bir kişiye aşı/iğne enjekte eden bir sağlık personeli aşı/iğne enjekte ettiği kişinin acı çekmesine engel olamaz. Dolayısıyla bu iki durum “başkalarını inciten/acı veren her tür davranış” tanımı çerçevesinde değerlendirildiğinde saldırganlığı açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Çünkü ne futbolcunun ne de sağlık personelinin karşısındaki kişiyi incitme amacı bulunmaktadır. Bir başka örnek olarak okul öncesi dönemden ergenlere değin geniş

yelpazedeki çocukların çok eğlendikleri bir oyun türü olan itiş-kakış oyunu (rough and tumble play), içinde rakibini itme, çekme, zıplama, yüksek sesle bağırma benzeri eylemleri barındırmaktadır. Yetişkinler tarafından sıklıkla saldırganlık olarak düşünülür, ancak saldırganlıkla ilişkili değildir (Bokony ve Patrick, 2009). Futbolcu ve sağlık personeli örneğindeki gibi itiş-kakış oyunu oynayan çocuklar da birbirlerini incitmeyi amaçlamamaktadırlar.

Saldırganlığın “başkalarını inciten her türlü davranış” şeklindeki tanımına yapılan eleştiriler özellikle eylemin altında yatan niyete odaklanmıştır. Dolayısıyla hangi davranışın saldırgan olduğunun ölçütü eylemin altında yatan niyettir. Saldırganlığın niyet bağlamı tanımından önce ülkemizde üretilmiş eğitim ve psikoloji sözlüklerinde verilen tanımları da açıklamak yararlı olabilir. Öncül’ün (2000, s. 960) saldırganlığı “tehlike ve güçlükler karşısında kaçmak yerine bu tehlike ve güçlüklerin üzerine yürüme, atılma, saldırma ve davranma eğilimi” olarak tanımladığı görülmektedir. İlaveten Öncül’ün (2000, s. 961) “karşı çıkanlar olsa bile kişinin düşünce ve çıkarlarını ortaya koyma ve ileri sürme eğilimi” şeklinde ikinci bir saldırganlık tanımı yaptığı anlaşılmaktadır. Bakırcıoğlu (2012, s. 777) saldırganlığı, “öfke ve düşmanlık temelli duyguların kişi ya da nesnelere yönelik olarak yıkıcı ve fiziksel zorlama yoluyla ortaya konulması” olarak tanımlamaktadır.

Özellikle Öncül’ün (2000) saldırganlığı olumlu bir eylem olarak tanımladığı söylenebilir. Oysa saldırganlığın sadece alt türlerinden biri olan “olumlu sosyal saldırganlık” toplum tarafından kabul edilebilir bir eylem olarak görülmektedir. Bunun dışında saldırganlık –özellikle 21. yüzyıl bağlamında ele alındığında- istendik bir davranış değildir. Bakırcıoğlu’nun (2012) tanımı saldırganlık olgusunu yıkıcı/olumsuz bir davranış olarak tanımlamakla beraber eylemin sadece fiziksel yönüne vurgu yapmaktadır. Oysa saldırganlığın fiziksel olmayan bir türü de bulunmaktadır. Huber ve Brennan (2011, s. 1) saldırganlığın davranış bilimleri açısından en çok yanlış anlaşılan kavramların başında geldiğini vurgulamaktadır.

Bazı araştırmacılara göre saldırganlık genellikle başkalarına acı veya zarar veren davranışlar olarak tanımlanır (Lochman, Barry, Powell, ve Young, 2010, s. 157). Kartal ve Bilgin’e (2009, s. 231) göre saldırganlık diğer bireylere gerek fiziksel gerekse duygusal açıdan acı ya da zarar vermek amacıyla gerçekleştirilen davranışlardır. Benzer şekilde Abay ve Tuğlu (2000, s. 21) bedensel ve ruhsal bakımdan diğerlerine zarar vermeyi hedefleyen, öfke ve nefret dolu yıkıcı davranışları saldırganlık olarak tanımlamaktadır. Saldırganlıkla ilgili bu anlamdaki tanımlamaları çoğaltmak mümkündür. Ancak uzmanların ortak noktada birleştikleri bir tanımın daha işlevsel olacağı söylenebilir.

Pek çok sosyal psikolog, kendisine zarar verme amacı olmayan bir kişiye karşı acı veya zarar vermek niyetiyle gerçekleştirilen davranışları saldırganlık olarak tanımlama noktasında fikir birliği içindedirler (Anderson ve Bushman, 2002, s. 28; Baron ve Richardson, 1994, s. 5; Bushman ve Huesmann, 2010; Geen, 2001, s. 3; Krahé, 2013, s. 2; Ramirez, 2010, s. 264). Saldırganlığın tanımında davranışın altında yatan niyeti göz ardı etmek, saldırgan olmayan davranışları saldırganlık olarak nitelemeye zorlamaktadır (Taylor ve diğ., 2012, s. 413). Bununla birlikte saldırganlığın bazı kavramlarla aynı anlama gelecek şekilde kullanıldığı da görülmektedir. Öfke ve şiddet kavramları bu duruma örnek olarak verilebilir (Varburton ve Anderson, 2015, s. 373). Ancak psikoloji alanı içinde öfke bir duygu durumunu tanımlarken (Lochman, Powell, Clanton ve McElroy, 2006, s. 115; Ramirez ve Andreu, 2006, s. 1) saldırganlık bir edime karşılık gelmektedir (Varburton ve Anderson, 2015, s. 373). Şiddet ise genellikle cinayet, tecavüz, yaralama gibi aşırı saldırı biçimlerini belirtmek için kullanılan saldırganlığın bir alt kategorisidir. Şiddet içeren bütün eylemler saldırganlıktır, ancak birçok saldırganlık biçimi şiddet içermemektedir (Anderson, 2000, s. 163).

Saldırganlığın çeşitli uzmanlar tarafından farklı tanımları yapılsa da ortak görüşe varılan tanımlar da vardır. Genel olarak tanımlarda kişinin, masum/zararsız diğer kişiye acı ya da zarar verme niyetinin olması ve bu niyetin davranışa dönüşmesi durumu göze çarpmaktadır. Tanımda varılan bu ortak paydaların yanında saldırganlığın türleri de çeşitli uzmanlarca farklı temalarda ele alınmıştır.

Çeşitli çalışmalarda saldırganlığın yaygın olarak fiziksel (itme, vurma, dövüş vb.), sözel (bağırma, tehdit etme, küfür etme, incitici sözler söyleme vb.) ve ilişkisel (birinin sosyal ilişkilerine zarar verme, dedikodusunu yapma vb.) şekilde gerçekleştirildiği ve sınıflandırıldığı belirtilmektedir (Berk, 2012, s. 385-386; Zhang, Tian, Cao, Zhang ve Rodkin, 2016, s. 113). Diğer çalışmalarda ise saldırganlığın doğrudan ya da dolaylı olarak sınıflandırıldığı görülebilir (García-Sancho, Salguero ve Fernández-Berrocal, 2016, s. 143; Lundh, Daukantaité ve Wångby-Lundh, 2014, s. 43; Ramirez, 2010, s. 265). Saldırganlığın reaktif (tepkisel) ve proaktif (amaç yönelimli) olmak üzere iki farklı türde ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır (Bobadilla, Wampler ve Taylor, 2016, s. 458; Fite, Stoppelbein ve Greening, 2009, s. 200; Fite, Rathert, Colder, Lochman ve Wells, 2012, s. 2165; Rieffe ve diğ., 2016, s. 439). Ayrıca saldırganlığın araçsal saldırganlık ve düşmanca saldırganlık olarak ele alındığı araştırmalar (Bushman ve Anderson, 2001, s. 275; Marasescu, 2014, s. 170-175) da alanyazın taramasından anlaşılmaktadır.

Fiziksel saldırganlık, kişinin diğerlerine fiziksel incitme yoluyla ve kasıtlı olarak zarar vermesi olarak tanımlanabilir. Bu anlamda gerçekleştirilen saldırganlık itme, vurma, tekmeleme ya da (kişinin) eşyalarına zarar verme benzeri eylemleri barındırır (Berk, 2012, s. 385; Kaye ve Erdley, 2011, s. 1101; Taylor ve Jose, 2014, s. 651). Tremblay ve diğerleri (2004, s. 45) çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığı önemli bir halk sağlığı problemi olarak tanımlamaktadır. Çünkü çocukluk çağında fiziksel saldırganlığa sahip çocuklar, kurbanlarına verdikleri zararın ötesinde, ileride alkol ve uyuşturucu kullanımı, şiddet olaylarına bulaşma, depresyon, intihar girişimleri, kötü ve istismar edici ebeveynlik gibi pek çok değişik sorunla karşı karşıya gelmektedirler. Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuklarında yaygın olarak görülen fiziksel saldırganlığın dil becerilerinin gelişmesiyle birlikte azaldığı çeşitli çalışmalar tarafından ortaya konmaktadır (Dionne, Tremblay, Boivin, Laplante ve Pérusse, 2003, s. 266; Girard ve diğ., 2014, s. 4).

Sözel saldırganlık kişinin, duygusal ve psikolojik acı vermek amacıyla fiziksel saldırganlık tehdidi, küfür etme, lakap takma yahut düşmanca alay etme şeklinde ve kasıtlı olarak başkalarına zarar vermesidir (Berk, 2012, s. 385; Onukwufor, 2013, s. 64). Sözel saldırganlık diğer kişiyi itme, ona vurma ve ısırma benzeri doğrudan fiziksel bir teması öngörmemektedir. Ancak yine de çeşitli çalışmalarda fiziksel saldırganlık ve sözel saldırganlığın birlikte kullanıldığı ve açık (overt) saldırganlık teması altında birleştirildiği görülebilmektedir (Arı ve Yaban, 2014; Keiley, Keller ve El-Sheikh, 2009, s. 298; Shaikh, Viveki ve Halappanavar, 2014, s. 55).

İlişkisel saldırganlık, bir kişiyi sosyal ortamdan dışlama/dışlamakla tehdit etme, arkadaşlığı bitirme tehdidiyle gözdağı verme, hakkında kötü niyetli dedikodu çıkarma, diğer kişilerle arasını bozma amaçlı yalan ve iftiralarda bulunma şeklinde zarar verme davranışıdır (Berk, 2012, s. 386; Crick, 1996, s. 2318; Ostrow, 2013). İlişkisel saldırganlık aynı zamanda dolaylı saldırganlık ya da sosyal saldırganlık ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Herrenkohl, Catalano, Hemphill ve Toumbourou, 2009, s. 4). Çünkü dolaylı, sosyal ya da ilişkisel saldırganlık olarak anılan bu davranışların ortak noktası, hedef alınan ya da rakip görülen kişinin sosyal konumuna ve ilişkilerine zarar verme ve bu sayede kişiye psikolojik olarak baskı kurmayı amaçlamaktadır (Gülay, 2010, s. 81).

Doğrudan saldırganlık kişinin başkasına/başkalarına yüz yüze ve gözlenebilir şekilde fiziksel ya da sözlü olarak zarar vermek amacıyla gerçekleştirdiği davranışlardır (Berkowitz, 1993; Green, Richardson ve Lago, 1996, s. 81; Lundh ve diğ., 2014, s. 44). Bu saldırganlık türünde kişinin fiziksel olarak başkalarına vurma, itme, ısırma vb. davranışları gösterdiği aynı zamanda sövme, hakaret etme gibi sözel yollarla da zarar verdiği alan

yazından anlaşılmaktadır. Ayrıca alanyazında doğrudan saldırganlığın özellikle fiziksel saldırganlıkla aynı anlama gelecek şekilde kullanıldığı (Nwafor, Onyeizugbo ve Anazonwu, 2015) ve erkeklerde, sözlü zarar verme dışarıda tutulduğunda, kızlara göre daha fazla gerçekleştirildiği görülmektedir (Tremly, 2012, s. 2).

Dolaylı saldırganlık ise rakip görülen bir kişinin dedikodusunu yapma, hakkında olumsuz söylentiler yayma ve kurbanın benlik saygısı veya sosyal statüsüne zarar verebilecek sosyal dışlama gibi davranışlarla örneklenen bir saldırganlık türüdür. Benzer şekilde dolaylı saldırganlık hedef alınan kişi ya da rakibin görünümünü eleştirme, cinsel davranışları hakkında söylenti çıkarma, sırlarını afişe etme gibi davranışları da içinde barındırmaktadır (Lundh ve diğ., 2014, s. 44; Vaillancourt, 2013). Dolaylı saldırganlığın ilişkisel saldırganlıkla eş anlamda kullanıldığını çeşitli çalışmalarda görmek mümkündür (Owens, 2009; Brendgen, 2012, s. 1).

Tepkisel (reaktif) saldırganlık dürtüsel temelde genellikle öfke veya korku gibi duyguların neden olduğu bir saldırganlık türüdür. Burada kişi diğer kişi ya da kişilerden tehdit veya kötü niyet algılamakta ve önce davranarak onlara zarar vermeyi hedeflemektedir (Hubbard, McAuliffe, Morrow ve Romano, 2010, s. 96). Reaktif ya da tepkisel saldırganlık engellenme-saldırganlık kuramı çerçevesinde ortaya çıkmıştır (Berkowitz, 1989; 1993). Bu anlamda reaktif saldırganlık, provokasyon ya da engellenmeyle karşılaşan bireyin öfke dolu ve savunma içerikli tepkisini sergilemesini tanımlamaktadır (Crick ve Dodge, 1996, s. 993).

Amaç yönelimli (proaktif) saldırganlık ise araçsal ve saldırganın bir provokasyona maruz kalmadığı durumlarda ortaya çıkan bir davranış olarak tanımlanır. Proaktif saldırganlık fiziksel şiddet göstermenin ötesinde, sosyal etkileşimlerde baskın olmak, bir kazanç ya da ödül elde etmek, bir hedefi gerçekleştirmek için sergilenen amaç yönelimli bir davranıştır (Hubbard ve diğ., 2010, s. 96; Walters, 2005, s. 29). Uzmanlar proaktif saldırganlığı kuramsal olarak sosyal öğrenme kuramı temelinde açıklamaktadırlar (Crick ve Dodge, 1996, s. 993).

Araçsal saldırganlık kişinin öfkelenendirilme ya da provokasyona maruz kalmadığı, temelinde bir ödül veya avantaj elde etmesini sağlayan fakat bunu gerçekleştirirken diğerlerine zarar verme kastı taşımayan davranışlardır (Taylor ve diğ., 2008, s. 425). Bazı kaynaklarda ise araçsal saldırganlığın bir amaca ulaşmak için diğerlerine zarar vermeyi amaçladığını ancak bu zarar vermenin acı çektirme temelli olmadığı vurgulanmaktadır (Glenn ve Raine, 2009, s. 253; Vecchio, 2011, s. 823). Örnek olarak yaşamlarında daha önce hiç karşılaşmamış iki boksörün etkinlik süresince birbirlerine vurmaları araçsal

saldırganlığın daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Boksörleri tetikleyen mekanizma maçı kazanmak, unvan ve/veya para elde etmektir. En azından müsabakanın başında birbirlerine acı vermek için vurduklarını söylemek zor görünmektedir (Taylor ve diğ., 2008, s. 425).

Düşmanca saldırganlık ise algılanan bir tehdit veya hakarete tepki olarak gerçekleştirilen bir saldırganlık türüdür. Bu saldırganlık türünde, araçsal saldırganlığın aksine, bir amaca ulaşmak yoktur. Doğrudan doğruya, plansız, dürtüsel, duyguların yoğun şekilde işe karıştığı zarar ve acı verme davranışları içerir (Atkins, Stoff, Osborne ve Brown, 1993, s. 356; Brosbe, 2011, s. 757; Walters, 2005, s. 29). Düşmanca saldırganlığın tepkisel (reaktif) saldırganlıkla eş anlamlı olarak kullanıldığı çeşitli çalışmalar (Anderson ve Bushman, 2002, s. 29; Cornell ve diğ., 1996, s. 785; Walters, 2005, s. 29) da bulunmaktadır.

Saldırganlık, saldırgan kişinin süreçteki rolüne ilişkin olarak aktif ve pasif saldırganlık şeklinde de kategorileştirilebilir. Aktif saldırganlık, başka bir kişiye zarar verecek bir şey yapmayı içerirken, pasif saldırganlık, kurban tarafından değer verilen veya ihtiyaç duyulan bir şeyi alıkoymak/geciktirmek/engellemek olarak tanımlanabilir (Neuman ve Keashly, 2013, s. 324; Şahin, 2004, s. 25). Aynı zamanda aktif saldırganlık ile saldırgan, diğerlerine vurma, küfretme gibi zararlı bir şekilde tepki verir. Oysa pasif saldırganlıkta kurbanın yararına olacak bir tepkinin verilmediği görülür. Örnek olarak bir kişiye iletilmesi gereken önemli bir mesaj “unutulabilir!” (Bushman ve Bartholow, 2010, s. 306).

Saldırganlığın türleri açıklanırken bir durumun altının çizilmesi önemlidir. Genel olarak saldırganlık diğerlerine acı ve zarar verme niyetini taşıyan davranışlar olduğu için kötüdür. Ancak masum kişileri öldürüp bazılarını da rehin almış olan bir teröristi silahla yaralayan ya da yaşamına son veren bir kamu görevlisi toplum tarafından kötü olarak algılanmaz. Burada karşılaşılan durum “olumlu sosyal saldırganlık” olarak tanımlanmaktadır ve açıklanan nedenlerden dolayı düşmanca saldırganlıktan ayrılmaktadır (Taylor ve diğ., 2008, s. 414).

Saldırganlığın türleri ile ilgili verilerden hareketle daha kapsamlı bir saldırganlık tanımı yapmak olası görünmektedir. Bu bağlamda saldırganlık; bir kişinin hedef aldığı masum diğer kişiye, sahip olduklarına veya ilişkilerine acı çektirme niyetiyle zarar veren ya da elde etmek istediği bir amaca ulaşmak için masum diğer kişiye acı çektirme maksadı olmaksızın ancak acı çekmesine göz yumarak zarar veren her tür davranıştır.

2.1.1.2. Saldırganlıkla ilgili kuramsal görüşler.

Kuramlar, gerçekliğe sorularla bakabilme araçlarıdır (Taşdelen, 2003, s. 124). Bu bağlamda ideal, bütünsel ve formel bir kuram, birbirleriyle ilişkili olduğu varsayılan bir grup ifadeden meydana gelir. Bu birbirleriyle etkileşim halindeki ifadeler grubunun işlevi, gözlenemeyen yapıları, mekanizmaları ya da süreçleri açıklamak ve bu ifadeleri birbirleriyle ve gözlenebilir olaylarla ilişkilendirmektir (Miller, 2008, s. 20). Dolayısıyla herhangi bir kavramı bilimsel temelde ele almak ve incelemek için o kavramla ilgili olarak üretilen kuramları tanımak, hem kavramı hem de ilişkili olduğu diğer mekanizmaları anlamlandırmak için yararlı olabilir.

Saldırganlık muhtemelen ilkel atalarımız için yaşadıkları çevreye uyum göstermeye katkı sağlayan bir davranış olsa da günümüzde haksız, nahoş ve istenmeyen bir eylemdir. Üstelik saldırganlık daha fazla saldırganlığa yol açmaktadır. Saldırgan bireyler kısa vadede kazançlı görünebilir fakat uzun vadede ele alındığında saldırganlıkla ilişkili olmak istenmeyen bir durumdur. Ancak insanlar ya da bazı insanlar yine de saldırgan davranabilir (Bushman ve Bartholow, 2010, s. 307). İnsanlarda ya da bazı insanlarda rastlanan bu davranışın nedenlerini anlamak için saldırganlıkla ilgili kuramsal açıklamalar yol gösterici olabilir.

Saldırganlığı açıklamaya yönelik olarak birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuramlardan bazıları bir kavram olarak saldırganlığı da açıklayan kuramlar olabileceği gibi (örn. psikanalitik kuram), başlı başına saldırganlığı açıklamak için (örn. engellenme-saldırganlık kuramı) ortaya çıkmış da olabilmektedir. Kuramlar incelendiğinde saldırganlığın kökenlerine ilişkin olarak dört farklı yaklaşımın olduğu söylenebilir. Bunlar sırasıyla saldırganlığı a) biyolojik yapı ve içgüdülerle b) öğrenme yaşantıları ve motivasyonla c) bilişsel gelişim ve sosyal-bilişsel süreçlerle ve d) genel (saldırganlığı açıklayan kuramları bütünleyen) bağlamda ele alan kuramlardır.

Biyolojik ve içgüdüsel kuramların temel aldığı görüş saldırganlığın doğuştan getirilen bir davranış olarak değerlendirilmesidir. Saldırganlık içgüdüdür ve genetik olarak önceden kodlanmış tepkiler örüntüsüdür. Bu duruma ilişkin kuramsal açıklamaların ilki psikanalitik kuramdır (Hogg ve Vaughan, 2007, s. 488).

Freud, insanlarda var olan ancak bedensel durumlarla ilişkisi yeterince bilinmeyen içgüdüleri öncelikle bir sıralamaya sokmuş ve bu içgüdüleri iki ana grupta toplamıştır. Bunlar yaşam içgüdüğü "eros" ve ölüm içgüdüğü "thanatos"tur. Bireyin açlık, susuzluk ve cinsellik gibi yaşamının devamını ve türünün sürekliliğini sağlayan içgüdüler yaşam içgüdülerini oluşturur. Yaşam içgüdüğünü ortaya çıkaran ve çalıştıran enerji ise "libido"

olarak tanımlanır. Freud, bu noktada insan saldırganlığının yaşam içgüdüsüne karşıt olan ölüm içgüdüsünden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Ölüm içgüdüsünün önemli bir dışa vurumu saldırgan tepkidir. Ölüm içgüdüsü başlangıçta öz-yıkıma yöneliktir ancak geliştikçe dışarıya, ötekilere doğru bir yönelim izler. Dolayısıyla saldırganlık aslında bireyin kendine yönelik olarak ortaya çıkan yıkıcı eğilimlerinin, sonradan dış dünyadaki kişilere/nesnelere çevrilmesidir. İnsanoğlu diğerleriyle savaşır, çarpışır ve onlara karşı yıkıcı eylemlerde bulunur, çünkü kendini yok etme isteği yaşam içgüdülerinin gücü tarafından engellenmiştir (Brewer ve Crano, 1994, s. 307; Geçtan, 1997, s. 60-61; Hogg ve Vaughan, 2007, s. 488). Ayrıca Freud, saldırgan davranışların dışa vurulmadığı takdirde farklı türden bir enerji olarak içimizde kalacağını vurgulamış ve ötesinde birçok davranış bozukluğunun, bu içimizde kalan ve ifade edilememiş enerji temelli saldırganlık eğiliminden kaynaklandığını belirtmiştir (Cüceloğlu, 2011, s. 314).

Saldırganlığın kökenlerine ilişkin olarak yine içgüdülerin kontrolünde bir bakış açısı etolog bilim insanları tarafından ifade edilmiştir. Etoloji biyolojinin, içgüdülerin veya kendi doğal ortamlarında yaşam süren herhangi bir türün tüm üyelerinde ortak olan davranış örüntülerini inceleyen bir bilim dalıdır. Bu etologlardan, Nobel Bilim Ödülü sahibi ve modern etologların babası olarak bilinen, Konrad Lorenz 1960'larda insanlarda var olan saldırganlığın içgüdüsel temellerini hayvan davranışlarıyla karşılaştırarak açıklamaya çalışmıştır (Brewer ve Crano, 1994, s. 307; Hogg ve Vaughan, 2007, s. 488; Lorenz, 2002). Lorenz (2002, s. 8-9) özellikle insan saldırganlığını açıklamak için balıklar üzerinde çeşitli gözlem ve incelemelerde bulunmuştur. Çalışmaları sonucunda balıkların kendi türleri dışında diğer balıklara saldırganlık göstermediğini tespit etmiştir. Saldırganlık Üzerine (On Agression) (2002) adlı eserinde Lorenz, bu durumu şöyle açıklar: "Hiçbir zaman birbirlerine saldıran iki farklı türün balıklarını görmedim, her ikisi de doğası gereği çok saldırgan olsa da!" (s. 8). Bunun anlamı yaşam alanını korumak isteyen "aynı türdeki" balıkların birbirlerine karşı olabildiğince saldırgan davrandıklarıdır. Çünkü kendi türündeki diğerlerinden daha güçlü olmaları yaşamda kalmak ve uyum sağlamak için gereklidir ve saldırgan davranışın sergilenmesinde odak noktayı oluşturur (Lorenz, 2002).

Lorenz (2002), hayvanlar üzerinde gerçekleştirdiği gözlemlerden temel alarak insan saldırganlığını betimlemeye çalışır. Bu anlamda insan saldırganlığı doğuştandır ve içgüdüselidir. İnsanın doğasında bulunan saldırganlık gerekli ve uygun koşullar oluştuğunda açığa çıkması beklenen bir enerjidir. Bu enerji içeride tutulamaz bir şekilde açığa çıkmak zorundadır. Özellikle bireyin içinde bulunduğu toplumun örf, yasa ve düzenlemelerinin yaratacağı baskıya karşı kendisini savunabilmesi için saldırgan tepkiler

vermesi doğaldır ve içgüdüselidir (Lorenz, 2002). Lorenz'in saldırganlıkla ilgili açıklamalarının Freud'un görüşlerine benzediği söylenebilir. Lorenz ve Freud'un sadece araştırma yöntemlerinde bir farklılıktan söz edilebilir. Şahin'in (2004) vurguladığı gibi Freud insanlar, Lorenz ise hayvanlar üzerinde araştırmalar yaparak insan saldırganlığını açıklamaya çalışmıştır (s. 18).

Saldırganlığın sadece içgüdü ve biyolojik temelli olarak açıklanması eleştirilmiştir. Bununla birlikte pek çok sosyal psikolog saldırganlığın doğuştan, biyolojik temelli ve içgüdüsel olduğunu anlamlı bulmamakta ancak saldırganlığı hem doğuştan hem de öğrenilmiş sosyal olay ve çeşitli motivasyonların ortaya çıkardığı bir tepki olarak yorumlama eğilimindedirler (Hogg ve Vaughan, 2007, s. 491). Ayrıca pek çok sosyal psikolog öğrenmenin saldırganlığın gerek türü ve gerekse miktarı üzerine önemli derecede etkisi olduğu görüşündedir (Cüceloğlu, 2011, s. 314). Bu bağlamda ele alındığında saldırganlık öğrenilebilir. Sosyal öğrenme kuramı deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmalarla saldırganlığın öğrenilen bir olgu olduğunu ortaya koyan önemli açıklamalara sahiptir. Kuramın en önemli temsilcisi Albert Bandura'ya (akt. Hogg ve Vaughan, 2007, s. 494) göre saldırganlığa ilişkin biyolojik faktörler çok önemli bir etkiye sahip değildir. Burada asıl dikkat çekilen nokta doğrudan ya da temsili yaşantının rolüdür. Sosyalleşme süreci içerisinde çocuklar ya doğrudan ödüllendirildikleri ya da başkalarının eylemleri nedeniyle ödüllendirildiğini gördükleri için saldırganlığı öğrenmiş olurlar (Hogg ve Vaughan, 2007, s. 494).

Bandura (1973) (akt. Cüceloğlu, 2011, s. 314-315) üç grup çocuk üzerinde gerçekleştirdiği deneysel bir çalışma ile saldırganlığın oluşumunda öğrenmenin etkisini göstermiştir. Çalışma kapsamına alınan birinci gruptaki çocuklara, içi doldurulmuş büyük bir oyuncak bebeğe saldırgan davranışlar sergileyen çocukların yer aldığı bir film izletilmiştir. İkinci grup çocuklara da benzer şekilde ama bu sefer oyuncuğa çocukların değil yetişkinlerin saldırgan davrandığı bir film izletilmiştir. Üçüncü grupta yer alan çocuklara ya hiç film izletilmemiş ya da saldırganlık içermeyen bir film izletilmiştir. Daha sonra bu üç grup çocuk sırayla aynı oyuncakla baş başa bırakılmıştır. Sadece saldırgan davranışları gözleyen birinci ve ikinci gruptaki çocuklar, filmde izledikleri gibi, oyuncuğa tekme ve tokat atmışlar üçüncü gruptaki çocuklarsa oyuncuğa karşı herhangi bir saldırgan davranış göstermemişlerdir. Çocukların çevrelerinde meydana gelen davranışları model aldıkları ve model çerçevesinde eylemde buldukları bu tip deneylerle kanıtlanmaktadır (Cüceloğlu, 2011, s. 314-315). Ayrıca Bandura herhangi bir kişinin belirli bir durumda saldırganca davranıp davranmamasını; kişinin önceki saldırganlık

deneyimlerine, geçmişte deneyimlenen saldırganlığın başarısına, saldırganlığın sonunda ödül ya da ceza alma olasılığına ve olay anındaki sosyal, bilişsel ve çevresel faktörlere bağlamaktadır (Bushman ve Barthelow, 2010, s. 309; Hogg ve Vaughan, 2007, s. 495).

Saldırganlığı motivasyon temelinde ele alan bir yaklaşım engellenme-saldırganlık kuramında görülmektedir (Brewer ve Crano, 1994, s. 309). Bu kurama göre bir kişi, amaca ulaşmasının engellendiğini düşündüğünde saldırgan bir şekilde tepki verme olasılığı artmaktadır (Dollard, Dood, Miller, Mowrer ve Sears, 1939) (akt. Aronson, Wilson ve Akert, 2012, s. 693). Bu bakımdan Freud'un öne sürdüğü gibi, saldırganlık bir içgüdüden ziyade engellenmeden kaynaklanmaktadır. Kişinin bir hedefe ulaşması engellendiğinde hoş olmayan bir duygu ortaya çıkmaktadır. Özellikle nahoş, istenmeyen ve denetlenemeyen bir engellenme söz konusu olduğunda saldırganlık kaçınılmaz görülmektedir. Engellenme-saldırganlık kuramı hayal-kırıklığı saldırganlık kuramı adıyla da bilinmektedir. Sosyal yaşam içerisinde kişiler ulaşmak istedikleri hedefleri engellendiği zaman hayal kırıklığı yaşarlar. Engellenme temelli bu hayal kırıklığı duygusu ise bireylerin saldırgan davranma olasılığını artırmaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2013, s. 538). Bazı uzmanlar engellenme saldırganlık kuramının saldırganlığı açıklamada oldukça cüretkar davrandığı yönünde görüş belirtmektedirler. Özellikle kuramda ortaya atılan "saldırgan davranışların ortaya çıkışı her zaman engellenmeden kaynaklanır" ve "engellenmenin varlığı her zaman bir tür saldırganlığa yol açar" ifadeleri tartışmaya açıktır (Aronson ve diğ., 2012, s. 693; Bushman ve Barthelow, 2010, s. 309). Ancak engellenmenin öfke duygusunu uyarmakla birlikte uyarılmadığı durumlar da vardır. Ayrıca öfkenin artması illa ki saldırgan tepkinin ortaya çıkmasını gerektirmeyebilir. Engellenme-saldırganlık kuramı çerçevesinde gözden kaçan önemli bir olgu engellenmenin keyfilidir. Bir amaca ulaşmak isteyen bireyin engellenmesi keyfi ise engelleyicinin saldırgan bir tepki görme olasılığı artmaktadır. Oysa engellenme keyfi ve kasıtlı bir nedenden değil kazara, hatayla ya da haklı bir nedenle ortaya çıkmışsa engellenen birey o kadar öfkelenmemekte ve saldırgan tepki göstermemektedir (Taylor ve diğ., 2012, s. 416-417). Engellenme-saldırganlık kuramına yönelik başka eleştiriler de bulunmaktadır. Özellikle kuramın başlı başına bir saldırganlık tanımı vermemesi önemli bir sorundur. Hangi tür engellenme durumlarının ne tür bir saldırganlığa yol açtığına yönelik bir öngörü bildirmemesi de kurama yönelik eleştiriler arasındadır (Hogg ve Vaughan, 2007, s. 492).

Saldırganlığın bilişsel gelişim ve sosyal bilişsel süreçler bağlamında açıklanmaya çalışıldığı da görülmektedir. Öncül olarak Dodge, Pettit, McClaskey ve Brown (1986) tarafından ortaya atılan sosyal bilgi işleme kuramı (Social information processing theory)

Crick ve Dodge (1994) tarafından yeniden düzenlenmiştir. Sosyal bilgi işleme kuramı bazı risk faktörleri ile saldırganlığın gelişimi arasındaki bağlantıyı açıklayan bir takım bilişsel-duygusal mekanizmaları tanımlamaktadır. Bu kurama göre, çocuklar tarafından belirli bir olayın yorumlanma biçimi, çocukların o duruma nasıl tepki vereceklerini etkiler. Gelişimsel psikopatoloji alanında, sosyal bilgi işleme modeli, belirli faktörlerin hangi durumlarda saldırganlığa neden olduğu sorusuna cevap bulmak için temel teorik çerçeve sunmuştur (Landsford ve diğ., 2006).

Sosyal bilgi işleme kuramına göre saldırganlık; sosyal dürtülere karşı saldırgan eylemlerle tepki verilen bir dizi davranış basamaklarından oluşan bir süreçtir. Bu süreçler; 1- Dışsal ve içsel işaretleri kodlamak 2- Bu işaretleri yorumlamak 3- Davranışsal hedefi belirlemek 4- Hedef için muhtemel uygun tepkileri belirlemek 5- Tepkileri bir karara bağlamak 6- Kararı davranışsal olarak uygulamaktan oluşmaktadır (Erdley, Rivera, Shepherd ve Holleb, 2010, s. 22). Sosyal bilgi işleme kuramı saldırgan davranış sergileyen çocukların, sosyal ortamdaki etkileşimleri tam olarak anlayamadıklarını vurgulamaktadır. Saldırgan çocuklar kuramda ele alınan davranış basamaklarının birinde ya da birkaçında sorun yaşamaktadırlar. Bu çocuklar akranlarının çeşitli davranışlarını veya niyetlerini yanlış bir şekilde yorumlama eğilimi gösterirlerken, kendilerinin sergiledikleri davranışların/girişimlerin olası sonuçlarından habersizdirler. Ortamda bulunan bir diğer çocuğa vurma, itme ya da çelme takma benzeri bir davranışın acı ve üzüntüye sebep verebileceğini düşünemedikleri için bu tarz saldırgan eylemleri uygunsuz olarak görmezler. Sosyal bilgi işleme sürecinde sorun yaşayan bu çocuklar saldırgan davranışlarının akran reddine uğramaya yol açtığını da fark edemeyebilirler (Trawick-Smith, 2014, s. 312).

Saldırganlığın biyolojik yapı ve içgüdülerle, öğrenme yaşantıları ve motivasyonla, bilişsel gelişim ve sosyal-bilişsel süreçlerle açıklanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu kuramlarda ortaya atılan biyolojik yapıların, içgüdülerin, öğrenme yaşantılarının, sergilenen davranış sonucunda ödül ya da ceza alımının, amaçlara ulaşmada engellenme durumundan kaynaklanan motivasyonların ve son olarak bilgi işleme süreçlerinin saldırgan davranışların oluşumunda ve sürdürülmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte anılan etkenlerin etki düzeyleri değişebilir. DeWall, Anderson ve Bushman'ın (2011, s. 246) da vurguladığı üzere, saldırganlığın kökenlerini açıklamaya çalışan her kuram, insanların saldırgan davranışlarının belirli nedenlerini anlama konusunda önemli bilgiler verir. Yine de bu kuramlar, insan saldırganlığını ve şiddetini anlamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve sağlamamaktadır. Buradan hareketle, saldırganlığın kökenine ilişkin olarak

açıklamalarda bulunan kuramların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması insan saldırganlığını açıklamada önemli bir avantaj sağlayabilir.

Bu bağlamda Craig Anderson ve Johnie Allen, diğer saldırganlık kuramlarını içine alan geniş bir saldırganlık modeli yaratma girişiminde bulundular. Bu yeni model genel saldırganlık modeli olarak adlandırılmıştır (Anderson ve Bushman, 2002). Modelde, bazı kişisel ve durumsal/ortamsal girdiler (situation inputs) saldırganlığın ortaya çıkması için risk faktörleridir. Kişisel girdiler; biyolojik cinsiyet, genetik yatkınlıklar, kişilik özellikleri, tutumlar, inançlar ve değerler gibi kişinin duruma getirdiği her türden özelliğini içermektedir. Durumsal/ortamsal girdiler ise saldırganlığı etkileyebilecek tüm harici faktörleri içerir; saldırgan ipuçları, hoş olmayan durumlar, engellenme, kışkırtılma ve para ya da başka maddi kazançlar, diğerlerinin onayını alma ya da akranlarca kabul edilme gibi. Bu kişisel ve durumsal/ortamsal faktörler, saldırgan düşünceler, öfke duygusu, fizyolojik uyarılma seviyeleri ve beyin faaliyeti gibi kişinin içsel durumunu (internal states) etkilemektedir. Bireyin kişisel ve durumsal/ortamsal faktörlerden etkilenen içsel durumu aldığı kararları etkiler. Bu kararlar kişinin saldırgan davranıp davranmayacağını güçlü belirleyicileridir (Anderson ve Groves, 2013, s. 183; DeWall, Anderson ve Bushman, 2011, s. 246).

2.1.1.3. Okul öncesi dönem çocukları ve saldırganlık.

Okul öncesi eğitim bireyin dünyaya gelmesinden zorunlu ilkökul eğitiminin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını kapsayan ve çocukların yaşamlarının sonraki bölümlerinde önemli etkiye sahip, bedensel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı ve kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim sürecidir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2000, s. 12).

Genel olarak küçük çocuklar tarafından sergilenen saldırgan davranışlar bu çocukların deneyimledikleri olumsuz duygularıyla başa çıkamadıkları için kendilerine ve daha sık olarak çevrelerine zarar verme eylemlerini içermektedir. Bu nedenle çocuklar arasında gözlenen küçük itiş-kakış ve kavgalar, geçimsiz tavırlar, anılan çocukları saldırgan bireyler olarak tanımlamak için yeterli değildir. Eğer herhangi bir çocuk içinde bulunduğu pek çok sosyal ortamda diğerlerine zarar verme davranışlarını sürekli olarak sergiliyorsa, burada bir saldırganlık sorunundan bahsedilebilir. Bununla birlikte erken yaşlar itibarıyla çocukların yaşamda karşılaştıkları farklı engellere ve olumsuzluklara karşı, yetişkinlerin desteklerini de alarak, saldırgan dürtülerini sınırlamaları beklenmektedir (Bilgin-Aydın, 2004).

Tipik olarak saldırgan davranışlar sergileyen bir çocuk akranları ve sosyal çevresi ile uyumlu ilişkiler kurmakta zorlanır. Bu durumdaki çocuklar sürekli olarak sergiledikleri saldırgan davranışlar nedeniyle aşırı derecede geçimsiz/sorunlu etkileşimlerin odağındadır. Bu çocuklar için evde ya da okulda kuralları çiğnemek ve yetişkinlere karşı gelmek sık rastlanan özelliklerdir. Bazen gerçekleştirdikleri davranışların yanlış olduğunu bilmelerine rağmen, bu bilgi saldırgan davranışın tekrarlanmasını engellememektedir (Baran, 2001, s. 170).

Okul öncesi dönem çocukları sosyal etkileşimleri sırasında hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık sergilemektedirler. Diğer çocukları itme, ısırma; onlara vurma, tekme atma, nesne/oyuncak fırlatma, sahip olduklarına zarar verme fiziksel saldırganlık için örnek davranışlardır. Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuklarının diğerlerine kasten zarar vermek adına gerçekleştirdikleri fiziksel saldırgan davranışlar bazen zarar vermek için değil bir şeye sahip olma/erişme (örn. sıra olurken en öne geçmek için diğerini itme, bir oyuncakı kapma vb.) nedeniyle de ortaya çıkabilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları ilişkisel saldırganlık da sergileyebilirler. Bu anlamda diğer çocuğu oyuna almama, jest, mimik ve beden duruşuyla (diğer çocuğu) yanında/çevresinde istemediğini belli etme, istemediği bir adla çağırma ya da diğer çocuk hakkında olumsuz söylenti çıkarma (onunla konuşmayın/ynamayın çünkü o yalancı/bitli vb.) şeklinde gözlenebilmektedir (Wright, 2010).

Bazı yetişkinler tarafından okul öncesi yıllarda sergilenen saldırganlık ciddiye alınmaz ve genellikle büyümenin bir parçası olarak görülür. Oysa okul öncesi dönem çocuklarında geniş bir yelpazede saldırgan davranışı görmek mümkündür (Reebye, 2005, s. 16). Çok küçük bebekler (altı aydan önce) birine vurma ya da kabaca tutma şeklinde fiziksel saldırganlık gösteremezler. Bununla birlikte öfke ve engellenmişliklerini sesli ağlamalar ve yüz ifadeleriyle ortaya koyarlar. Burada ortaya koyulan öfke, çılgılık içeren ağlama ve yüz ifadeleri bebek saldırganlığının ilk işaretleri olarak düşünülür. Bebeklerde motor kontrole sahip olarak gerçekleştirilen ilk saldırgan davranışların altı ile 12. aylar arasında ortaya çıktığı bildirilmektedir. Bebeklerde ortaya çıkan saldırgan davranış çoğunlukla bir engellenmeden kaynaklanır fakat bebeklerdeki bu saldırgan davranışın fark edilmesi herkes için kolay değildir (Tremblay, Gervais ve Petitclerc, 2008, s. 5).

Amerikalı ünlü psikiyatr Henri Parens (2011, s. 37) uzun yıllar yaptığı gözlemler sonucu bebeklerin 15 aylık olana değin gerçekleştirdikleri saldırgan davranışları üç saldırganlık türü altında toplamıştır. Bu saldırganlık türleri sırasıyla düşmanca (hostile) saldırganlık, yıkıcı olmayan (nondestructive) saldırganlık ve duygu temelli olmayan

(nonaffective) yıkıcılık olarak ifade edilmektedir. Parens'in (2011) sınıflamasında yer alan düşmanca saldırganlık iki şekilde gerçekleşmektedir. İlki doğum itibariyle bebeğin acı ve engellenme nedeniyle gerçekleştirdiği öfke patlamalarıdır. Bu anlamda Parens (2011) acı ve engellenme nedeniyle ortaya çıkan öfkeyi, bebeğin -henüz kasları yeterince gelişmediği için- başka bir davranışla ortaya koyma imkanı olmadığından saldırgan bir davranış olarak yorumlamaktadır. Düşmanca saldırganlığın ikinci türü yaklaşık 11. ayda görülmektedir. Burada bebek sadece keyif aldığı için diğer bebeğin emziğini ağzından çekip alır. Annesinin azarlamaları onu durdurmaz. Emziği alan bebek diğer bebeğin ağlamasından da rahatsızlık duymamaktadır (Parens, 2011, s. 39-40). Parens'in (2011) aksine bebeklik döneminde -en azından ilk 12 ay- saldırganlıktan söz edilemeyeceğine ilişkin görüşler de bulunmaktadır. Bir yaş civarında bir çocuk, tıpkı emzik örneğinde olduğu gibi, diğer çocuğun elinden bir oyuncuğu çekip alabilir. Bu davranış yine de saldırganlık olarak yorumlanmaz. Çünkü burada çocuğun amacı sadece oyuncuğa sahip olma isteğidir. Diğer çocuğu incitmek istenmemektedir (San-Bayhan ve Artan, 2011, s. 226). Bu anlamda bebeklerde saldırganlığın olup olmadığı tartışması süregelen bir yapı içerir. Tremblay'ın (2000, s. 129) ifadesiyle, insan saldırganlığını anlayabilmek ve açıklayabilmek için bebeklerin ötesinde, anne adaylarına ve dolayısıyla prenatal (doğum öncesi) döneme kadar inilerek incelemeler yapılması çok uzak olmayan bir olasılıktır.

Bebeklerin ve küçük çocukların fiziksel saldırganlıklarının hedeflerine ciddi zarar vermek olmadığı kabul edilmekle beraber, 17 aylık çocukların kardeşlerine, akranlarına ve erişkinlere karşı fiziksel olarak saldırgan davranışlar sergiledikleri çalışma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Tremblay ve diğ., 2004). On yedi aylık çocukların fiziksel saldırganlık gösterme düzeyleri cinsiyete bağlı olarak değişmektedir. Bu anlamda erkek çocuklar kızlara göre daha fazla fiziksel saldırganlık gösterme eğilimindedir (Baillargeon ve diğ., 2007, s. 22). Ayrıca çeşitli araştırmacıların 18-24 aylık çocuklarda gözlenen saldırgan davranışları yaygınlık ve tür bakımından inceledikleri rapor edilmektedir (Keenan ve Shaw, 1994, s. 55).

Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlıkları üzerine yapılan bazı çalışmalarda fiziksel saldırganlığın 12 aylık çocuklarda görüldüğü ancak 24 ve 36 aylık çocuklarda sıklığının önemli düzeyde arttığı vurgulanmaktadır. Çocukların fiziksel olarak saldırgan davranış sergileme düzeyleri yaşamın ikinci yılında artmış ve üç yaşından itibaren azaldığı görülmüştür (Alink ve diğ., 2006). Özellikle gündüz bakım evleri ve kreş benzeri ortamlarda biraraya gelen bir-üç yaş aralığındaki çocuklarda yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık olduğu bildirilmektedir. Gözlem tekniği ile gerçekleştirilen bir

çalışmada (Tremblay ve diğ., 1999) bir-üç yaş çocuklarının serbest oyunları sırasındaki etkileşimleri incelenmiştir. Çalışmada bir-üç yaş çocuklarının serbest oyunları sırasındaki etkileşimlerinin % 25'inde fiziksel saldırganlık sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel saldırgan davranışın sergilenmesinde iki ve üç yaşlar arasındaki dönemin doruk noktası olduğu da vurgulanmaktadır (Alink ve diğ., 2006; Tremblay ve diğ., 1999). Üç yaşından sonra çocukların fiziksel saldırganlık yerine diğer alternatifleri öğrenmeye başladıkları görülür (Campbell, Shaw ve Gilliom, 2000). Okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda (Alink ve diğerleri, 2006; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Crick ve Rose, 2000; Dearing, Zachrisson ve Nærde, 2015; Kadan, 2010; Keenan, 2012; Tremblay ve diğ., 2004; Ostrow, Crick ve Stauffacher, 2006) çocukların artan yaşla birlikte fiziksel saldırganlık düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarında görülen fiziksel saldırganlık cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalarda (Alink vd., 2006; Björkqvist, 2017; Campbell, Shirley ve Caygill, 2002; Crick vd., 2006; Erdinç, 2009; Gültekin-Akduman, 2012; İkiz ve Öztürk-Samur, 2013; Juliano, Werner ve Cassidy, 2006; Kadan, 2010; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Metin-Aslan ve Tuğrul, 2013b; Ostrow ve diğ., 2006; Ostrow ve Keating, 2004; Ostrow ve diğ., 2004; Özdemir ve Tepeli, 2015; Taner-Derman, 2009; Uysal ve Dinçer, 2013; Yıldırım, 2008) erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarında sadece fiziksel saldırganlık görülmez. Yaklaşık 30 aylık çocukların ilişkisel saldırganlık gösterdikleri ve bu saldırganlığın iki yıl boyunca dengeli bir şekilde sürdüğü çalışma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Crick, ve diğerleri, 2006, s. 261). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen ilişkisel saldırganlığın üç yaş civarında fiziksel saldırganlıktan belirgin şekilde ayırt edilebilir duruma geldiği (Ostrow ve diğ., 2004) ve kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla düzeyde ilişkisel saldırganlık sergiledikleri çalışma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Crick, ve diğ., 2006; Crick ve diğ., 1997; Ostrow ve Keating, 2004). Okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeylerinin cinsiyet açısından incelendiği başka araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda (Gültekin-Akduman, 2012; Uysal ve Dinçer, 2013; Karaca ve diğ., 2011; Ostrow ve Bishop, 2008; Juliano ve diğ., 2006; Morine vd., 2011) okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak yaklaşık 12. Aydan itibaren çocukların fiziksel saldırgan davranışlar sergilemeye başladıkları ve bu saldırgan davranışların üç yaşına kadar tepe noktaya ulaştığı söylenebilir. Üç yaş itibariyle çocuklarda, hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlığın ayırt edilebilecek şekilde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin yaşla birlikte azaldığı ve erkek çocukların daha fazla düzeyde fiziksel saldırganlık sergiledikleri; kız çocukların bazı çalışmalarda daha yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlık gösterdikleri; diğer çalışmalarda ise ilişkisel saldırganlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

2.1.2. Duygu

İnsan doğasını duyguların gücünden soyutlayarak anlama ve açıklama çabası eksik bir bakış açısı olarak değerlendirilebilir. Duygular, çoğu zaman bireylerin kararlarını ve davranışlarını düşüncelerden daha baskın olarak şekillendirmektedir (Goleman, 2014, s. 30). Bu nedenle öncelikle duygunun ne olduğu ve duyguya ilişkin kuramsal yaklaşımlar ele alınmıştır. Diğer taraftan bebekler ve küçük çocuklarla ilgili araştırmalarda temel olarak kabul edilen dört duygu türü (mutluluk, üzüntü, öfke ve korku) hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmanın bağımsız değişkenleri duygu ifade etme ve duygu düzenleme ile ilgili açıklamalar yapılmış ve okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerileri hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1.2.1. Tanım ve kuramsal temeller.

Duygular insan olmaya ilişkin olarak en önemli unsurları içinde barındıran bir mekanizmaya sahiptir (San-Bayhan ve Artan, 2011, s. 217). Duygunun insan yaşamındaki çok önemli unsurları içine almış olması, onun doğru ve yeterli bir şekilde tanımlanmasını gerektirir. Ancak saldırganlığın tanımı kısmında belirtildiği gibi özellikle sosyal bilimlere ilişkin bazı kavramların tanımlarını yapmak oldukça zor olabilmektedir. Çünkü duygunun ya da duyguların ne olduğu hakkında kolay yollu bir yanıt bulmak güçtür. Eğer duygudan ya da duygulardan bahsediliyorsa aslında oldukça karmaşık bir süreç açıklanmaya çalışılmaktadır (Ünlü, 2001, s. 81). Goleman (2014) da benzer şekilde yaklaşık yüz yılı aşkın bir zaman diliminden beri psikologların ve felsefecilerin duygu kavramının ne olduğuna ilişkin bir tartışma içinde olduklarını vurgulamaktadır (s. 373). Yaklaşık 40 yıl önce yapılan bir çalışmada, duygunun tanımına yönelik terminolojik karışıklığın çözümü için, duygu ile ilgili alanyazın incelenmiş ve 92 farklı tanım yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (P. Kleinginna ve A. Kleinginna, 1981, s. 345)

Duygunun çeşitli uzmanlar tarafından yapılmış tanımları bulunmaktadır. Duygu, “birisine ya da bir şeylere yönelik yoğun his” şeklinde oldukça kısa bir biçimde

tanımlanabilmektedir (Frijda, 1993, s. 381). Atay (2011) duyguyu; bireyin dış dünyada meydana gelen nesne ya da olaylara yönelik olarak iç dünyasında oluşan tepkileri olarak tanımlamaktadır. Aynı yazar duyguyu “belirli bir uyarana karşısında tutarlılık gösteren, sürekliliği olan güdü ve değerlerle ilişkili bir uyarım biçimi” olarak da ifade etmektedir (Atay, 2011, s. 26). Bakırcıoğlu (2012) duyguyu “öznel olarak yaşanan bir durumun dışavurumu olan ve gözlemlenebilen bir davranış yapısı” olarak betimlemektedir (s. 281).

Çeçen (2002) ise duyguyu “genel anlamda bireyle ilişkili öznel yaşantıları, birey için önemli olan olaylarla ilişkili olarak bireyin neler yapabileceğini, bağlamın değerlendirmesini içeren, tanımlanabilir dönemleri olan bir süreç” olarak ifade etmektedir (s. 165). Goleman (2014) duyguyu “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik, biyolojik ve bir dizi hareket eğilimi” şeklinde tanımlamaktadır (s. 373). Duygunun ne olduğunu anlamaya ve açıklamaya çalışan birçok kuram açık ya da örtülü şekilde onun basit bir olgu olmadığını kabul etmektedir. Dolayısıyla bir kişinin deneyimlediği hisleri ortaya koymak duygunun tanımı için yeterli değildir. Benzer şekilde duygu kişinin beyinde, sinir, dolaşım, solunum ve glandüler (birbirleri ile bağlantılı ve birbirlerini bütünüleyici çalışan iç salgı bezlerinin oluşturduğu) sistemlerde meydana gelen elektrofizyolojik ölçümlerle de tam anlamıyla tarif edilemez. Duygusal olarak ortaya çıkan ifade motor davranışlarla da tamamen tanımlanamaz. Duygunun tam bir tanımı, duygunun bilinçli olarak hissedilmesini ve deneyimlenmesini, beyinde ve sinir sisteminde meydana gelen süreçleri ve özellikle yüzde meydana gelen ve gözlem yoluyla anlaşılabilen ifade motiflerini dikkate almalıdır (Izard, 1977, s. 4).

Duygunun ne olduğu ile ilgili tanımlamalar duyguyu açıklamaya çalışan kuramlar çerçevesinde de değerlendirilebilir. Duygu ile ilgili kuramsal yaklaşımlar Darwin’in “İnsan ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi” adlı eserini yayınlamasıyla başlamıştır. Darwin doğal seçim bağlamında en güçlü olanın yaşamda kalabilmesi ve yaşamını sürdürebilmesi için duyguların da evrimleşmesinin bir zorunluluk olduğunu ve bu durumun dünya üzerindeki tüm kültürlerde ortak olduğunu belirtmektedir. Duygularla ilişkili olarak verilen sinyaller, bu sinyalleri ortaya koyan hayvanların yaşamlarını sürdürmelerinde avantaj sağlamıştır. Bu bağlamda insanların ve hayvanların duyguları vardır ve duyguların varlığı insan yaşamına fayda sağlamaktadır (Barnes, 2014, s. 237-238).

Duyguya yönelik bir başka kuramsal yaklaşım 1800’lü yılların sonlarında geliştirilen James-Lang kuramı olarak bilinmektedir. Bu kuram birbirinden bağımsız iki psikolog tarafından (William James ve Carl Lange) aynı zamanda ortaya atıldığı için bu adla anılmaktadır. James-Lang kuramı duygulara ilişkin olarak geliştirilen ilk psikolojik

kuramıdır. Kurama göre belirli fizyolojik örüntüler duygusal hislere yol açmaktadır. Başka bir ifadeyle James-Lange kuramı kişilerin duygusal bir uyarıcıyı deneyimlediğinde, fiziksel olarak uyarıldığını ve bu durumun da bazı duygulara yol açtığını ifade etmektedir. Dolayısıyla herhangi bir uyarıcıya maruz kalan kişinin vücudu belli fiziksel değişimleri tetiklemekte ve ardından kişinin beyni bu değişimleri yorumlayarak elde ettiklerini bir duyguya dönüştürmektedir. Kuramda bu durum ormanda karşılaşılan bir ayı ile örneklendirilmiştir. Bir orman yürüyüşünde ayıyla karşılaşan kişi “kaçtığı için korkmaktadır; korktuğu için kaçmaz”. Günümüzde James-Lange kuramı karmaşık duyguların açıklanmasındaki sınırlılıkları nedeniyle eleştirilmektedir (Barnes, 2014, s. 238; Plotnik, 2009, s. 360).

James-Lange kuramının eleştirisi yeni bir duygu kuramının doğmasına neden olmuştur. Bu bağlamda ortaya çıkan Cannon-Bard kuramı bağırarak ya da ağlamak benzeri fizyolojik tepkilerimizin duygularımızın nedeni değil sonucu olduğunu vurgulamaktadır (Kuşat, 2011, s. 27). Cannon-Bard kuramı, duyguların yaşanması ve dışavurumunun herhangi bir sebep sonuç ilişkisi istemeyen basit bir paralel süreç olduğunu iddia eder (Barnes, 2014, s. 238). Kuramın temeli hipotalamusun işlevleri üzerinedir. Bireyin etrafında gerçekleşen heyecan verici bir durum/olay ya da diğer bir ifadeyle uyarıcı, hipotalamusa bir şekilde etki eder. Bu esnada hipotalamusun iki görevi aynı anda gerçekleştirdiği görülür: fizyolojik değişiklikleri ortaya çıkararak sinir sistemini uyararak ve beyin kabuğuna sinirsel akımlar göndererek heyecan yaşantılarının farkına varılmasını sağlamak (Cüceloğlu, 2011, s. 267).

Çevremizde meydana gelen olayların ya da durumların değerlendirilmesi ve yorumlanmasının duyguları meydana getirdiğini dolayısıyla duyguların bilişsel olarak değerlendirildiğini öne süren bir duygu kuramından da söz edilebilir. Schachter-Singer kuramı duyguyu, fizyolojik bir tepkinin bilişsel yorumlaması olarak açıklayan iki faktörlü bir mekanizmayı öne sürmektedir. James-Lange kuramı ve Cannon-Bard kuramı fizyolojik temelli olduklarından, duygu, duygulanım ve hislere yönelik çeşitliliği açıklamakta yetersiz kalmışlardır. Schachter-Singer’ın kuramı fiziksel olarak ortaya çıkan heyecana yönelik bir tepki olarak bilişsel etiket algısı üzerine inşa edilmiştir. Kuram bir durum/nesne/olayla ilgili yorum, değerlendirme, düşünce ve hatta hatıranın farklı duygular yaşanmasına yol açabileceği veya buna katkıda bulunabileceğini belirtmektedir. Birçok insan için bu, duygunun en uygun açıklamasıdır. Duygulardan kaynaklanan fizyolojik değişimleri açıklamak için Schachter-Singer kuramı oldukça işlevseldir (Barnes, 2014, s. 240; Plotnik, 2009, s. 360-361).

2.1.2.2. Duygu türleri.

Normal olarak gelişim gösteren tüm bireylerin aynı temel duygulara sahip oldukları söylenebilir. Duygular farklı durumlara ve yaşantılara ilişkin bir tepki olarak meydana gelirler. Bununla birlikte her bireyin belli bir durum ya da olay karşısında farklı şeyler hissetmesi ve tepkisini de farklı bir tarzda ortaya koyması mümkündür. Örnek olarak ağlama oldukça güçlü bir duygusal tepki olarak düşünülür. Fakat ağlama tepkisi hem mutluluğa hem de üzüntüye ilişkin olarak ortaya çıkabilmektedir. Bebeği doğan bir kişi mutluluktan, bir yakını kaybeden kişi üzüntüden ağlayabilir. Bu örnek duygusal tepkilerin ne kadar geniş bir yelpazede seyrettiğini gözler önüne sermektedir (San-Bayhan ve Artan, 2011, s. 217).

Duygular insan olmaya ilişkin olarak en başta gelen unsurlardan biri olarak kabul edilir. Bebekler dahil tüm insanların duyguları vardır. Bazı araştırmacılar mutluluk, öfke, üzüntü, korku, şaşkınlık ve tiksinti duygularının birincil duygular olduğunu ve bebeklerin yaşamlarının ilk birkaç haftasında bile yüz ifadeleri ile bu duygularını dışa vurduklarını belirtmektedir. Hatta bu temel duygular insanlarda ve primatlarda evrenseldir ve gerek yaşamda kalma gerekse yaşamı sürdürme açısından önemli işlevleri olan uzun bir evrimsel geçmişe sahiptir (Barnes, 2014, s. 246; Berk, 2013, s. 250; San-Bayhan ve Artan, 2011, s. 217). Yakın zamanda gerçekleştirilen bir çalışmada (Jack, ve diğ., 2014) bugüne kadar kabul edilen aksine insanlarda mutluluk, öfke, üzüntü ve korku olmak üzere dört temel duygunun bulunduğu, şaşkınlık ve tiksinti duygularının sırasıyla korku ve öfke duygularının içinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.2.2.1. Mutluluk. Mutluluk, temel duygulardan biri olarak kabul edilir. Psikoloji alanyazınında “öznel iyi oluş” kavramıyla çok yakın anlamda kullanılan mutluluk duygusu insan yaşamı için olumlu bir duygu durumunu ifade etmektedir. Bu olumlu duygu şeması içinde temel duyguyu oluşturan mutluluğun, hoşnutluk, sevinç, zevk, haz ve coşku gibi birtakım olumlu duygu durum ya da hisle yakın ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Holder, 2012, s. 1). Goleman (2014) mutluluğu zevk çatısı altında ele almakta ve coşku, rahatlama, haz, sevinç, tatmin, eğlenme, gurur, heyecan, hoşnutluk vb. duygu durumlarıyla yakın ilişkili olarak tanımlamaktadır (s. 374).

Bakırcıoğlu (2012) mutluluğu bireylerde ortaya çıkan bedensel, zihinsel, toplumsal, duygusal ve cinsel gereksinmelerin doyurucu ve dengeli bir şekilde giderilmesi yoluyla hissedilen görece yoğun duygu olarak tanımlamaktadır (s. 585). Diener, Scollon ve Lucas (2004) mutluluğun tanımına ilişkin tartışmaların çok uzun yıllardan beri devam ettiğini vurgulamakla beraber mutluluğu kişinin yaşam doyumu ve yaşamdan elde ettiği haz,

olumlu duygular, anlamlı olarak algılanan bir yaşam sürme hissi ve deneyimlenen hoşnutluk gibi çeşitli anlamlarda kullanılmaktadırlar (s. 188). Mutluluk iyi olan, istenen, arzulanan durumlara denk gelme -şanslılık- ve böylece doyum davranışları üretmeye yol açan bir rahatlık duygusu olarak da tanımlanmaktadır (Güngör, 2009, s. 116).

2.1.2.2.2. Öfke. Çocuğun doğumundan itibaren gelişimin bütün evrelerinde en sık rastlanan duygusal tepkilerden biri öfkedir (Kandır, 2004, s. 64). Bu yönüyle ele alındığında çocukların çok erken yaşlarda öğrendiği bir duygu olan öfke yoğun bir engellenme ya da acı çekmenin dışavurumudur (Güngör, 2009, s. 116). Öfke normal bir duygudur ve hafif bir hoşnutsuzluktan çok şiddetli bir kızgınlığa kadar değişebilir. Olaylar, deneyimler, düşünceler, hisler, tutumlar ve bazen bireylerin kendi davranışları öfke yaşamalarına neden olabilir. Bireylerin öfkeyi nasıl deneyimleyecekleri ve öfkeyle nasıl başa çıkacakları öncelikle aile içinde şekillenmektedir (Bartholomew ve Simpson, 2005, s. 2).

Öfke, aynı zamanda, kişinin kendisine ya da değer verdiği diğerlerine karşı şimdiye, geçmişe ya da geleceğe yönelik olarak algılanan tehdide karşı verilen bir tepkidir (Clausen, 2007) (akt. Carrion, 2012, s. 2). Soykan'a (2003) göre öfke "doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve karşılanmayan beklentilere verilen duygusal tepkidir" (s. 19). Öfke duygusu, onu ortaya çıkaran nedenler bağlamında da tanımlanabilir. Herhangi bir kişi engellendiğinde, haksızlığa uğradığında, duygusal ya da fiziksel olarak incitildiğinde, taciz edildiğinde, hayal kırıklığı yaşadığında, doğrudan veya dolaylı olarak saldırıya uğradığında öfke meydana gelmektedir (Kökdemir, 2004, s. 7).

Öfke tıpkı diğer duygular gibi son derece doğal ve evrensel bir duygudur. Öfkenin ifade edilişi ve kontrolü çok kritik bir önem taşır. Sağlıklı ve yapıcı bir şekilde ifade edilen öfke, yıkımdan ziyade, kişiler arası ilişkileri ve etkileşimi düzenleyebilen bir duygu olmaktadır. Bununla birlikte öfke, eğer kontrolden çıkıp yıkıcılık temelinde sergilenirse kişinin yaşamına, ilişkilerine ve çevresine ciddi zararlar verebilir. Öfkenin kontrol edilmesi, kişilerin hiçbir şekilde öfke duygusu yaşamamaları anlamına gelmez. Öfke kontrolü kişilerin öfkelerini doğru ve uygun bir şekilde ifade etme becerisi kazanmalarını öngörmektedir (Kökdemir, 2004, s. 7; San-Bayhan ve Artan, 2011, s. 225; Soykan, 2003, s. 19).

2.1.2.2.3. Üzüntü. Üzüntü, insan yaşamında çok önemli yeri olan bir duygu olarak kabul edilmektedir. Üzüntünün oluşumu ve yoğunluğu hem bireysel açıdan hem de kültürden kültüre farklılıklar gösterebilmektedir (Iden, Ruths ve Hjørleifsson, 2015, s. 15). Üzüntü, yaşanan ya da algılanan herhangi bir aksiliğe karşı gösterilen sağlıklı ve normal bir tepkidir (Bowlby, 1980, s. 189). Aynı zamanda üzüntü, bireylerin yaşam doyumları üzerinde olumsuz etkileri bulunan ve rahatsızlığa yol açabilen temel duygulardan biri olarak kabul edilir (Zeman, Shipman ve Penza-Clyve, 2001). Üstelik üzüntü patolojik hale geldiğinde şiddetli depresyona yol açabilir (Goleman, 2014, s. 373).

Tanımsal açıdan ele alındığında Bakırcıoğlu (2012) üzüntüyü “istenilen bir şeyin gerçekleşmemesinden ya da olmaması istenen olaylardan doğan ruh tedirginliği” olarak betimlemektedir (s. 961). Goleman (2014) üzüntüyü, üzüntüye benzer ya da yakın ilişkili kavramlar çerçevesinde tanımlamaktadır. Bu tanımlamayla üzüntü; acı, keder, neşesizlik, kendine acıma, kasvet, melankoli, can sıkıntısı, yalnızlık ve umutsuzluk bağlamında ele alınmaktadır (s. 373).

2.1.2.2.4. Korku. Herhangi bir canlının yaşamda kalması ve genlerini sonraki kuşaklara aktarması için, diğer temel duygulara nazaran, en önemli işleve sahip duygunun korku olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü evrimsel süreç, nesiller arasında genlerin taşınmasını kesmekle tehdit eden tehlikelere karşı savunma sistemlerinin başarılı bir şekilde geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu savunma sistemlerinin en önemlilerinden biri korku duygusudur (Eren, 2005; Öhman ve Mineka, 2001, s. 483). Korku, kişinin algıladığı, gördüğü veya düşündüğü tehdit içeren durumla ilişkili olan kişi, nesne ve olay karşısında gösterdiği doğal ve evrensel bir duygu durumudur (Köknel, 1998, s. 16). Korku duygusunun ortaya çıkması bir şeylerin yolunda olmadığı ve dikkatli olunması gerektiğine yönelik bir işarettir (Plotnik, 2009, s. 365).

Korku duygusunun canlıların varoluş sürecinde çok etkili bir mekanizmaya sahip olduğu açıktır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda bile belli düzeyde “korku” hala yaşamda kalmamıza ve yaşamımızı sürdürmeye yardımcı olur. Bununla birlikte korkunun, kişinin içinde bulunduğu olay ya da duruma değil, bu olay ya da duruma ilişkin olarak geliştirilen düşüncelere verilen bir tepki olduğu unutulmamalıdır. Korku günlük hayatın bir parçası haline geldiğinde yaşam çekilmez bir hale dönüşebilir. Yaşamsal açıdan gerekli olan korku ile yaşamı çekilmez kılan korkunun ayırt edilmesi önemlidir. Özellikle kişilerin yaşamı için olumsuzluklara neden olan korkularıyla baş edebileceklerinin farkında olmaları ve bu korku hissini ortaya çıkaran düşünce tarzlarının doğru olup olmadığını sorgulamaları

gerekmektedir (Gençöz, 1998, s. 9; Goleman, 2014; Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni, 2016).

2.1.2.3. Duygunun ifade edilmesi.

Duyguların insan yaşamındaki eşsiz rollerine ilişkin olarak bazı araştırmacıların saat pili şeklinde bir metafor ürettikleri görülür. Pile sahip olmayan bir saat nasıl hareket etmekten yoksun kalırsa, duyguları tarafından yönlendirilmeyen bireyler de tıpkı pilsiz saat gibi yaşama ilişkin fonksiyonlarını harekete geçirecek enerjiden yoksun kalırlar (McLaren, 1998) (akt. Çeçen, 2002, s. 165). Bu anlamda kişilerin sahip oldukları duyguların tamamı kasıtlı bir sürecin sonunda meydana gelmiştir. Duygular insanlarda var olan organlar gibi ihtiyaçtan dolayı ve işlevsel açıdan fayda sağladığı için evrimsel süreç boyunca varlığını sürdürmüştür. Böylelikle duygular doğaya ve içinde bulunulan topluma uyum sağlamayı mümkün kılmaktadır. Tehlikeli bir durumla karşı karşıya kalan bireyin korkup kaçması, yaşamda kalma ve yaşamı sürdürme olasılığını artırmaktadır (Dökmen, 2000).

Kişilerin içinde yer aldığı doğaya ve topluma uyum sağlama noktasında anahtar bir role sahip olan duygular aynı zamanda gelişimin tüm alanlarına da etki eden bir mekanizmaya sahiptir. Gelişimsel açıdan ele alındığında herhangi bir kişinin davranışlarında bir değişikliğin oluşabilmesi için o kişinin davranışlarının altında yatan duygularını fark etmesi önem taşır. Günümüzde elde edilen bilimsel sonuçlar insan davranışlarının altında yatan bilinçli ya da bilinç dışı duyguların var olduğunu kabul etmekte; bu duyguların bastırılmadan ve uygun şekilde ifade edilmesinin psikolojik sağlık ve uyum açısından gerekli olduğu yönünde birleşmektedirler (Kuzgun, 1997). Bu açıdan ister olumlu ister olumsuz olarak tanımlansın, kendi duygularını ifade edemeyen kişilerin pek çok ruhsal ve organik sorunla yüz yüze gelme olasılığı yüksek görülmektedir (Yavuzer, 2000). Genel olarak kişilerin bir duygunun etkisi ya da kontrolü altında oldukları durumlarda nasıl davrandıkları hala üzerinde çalışılan bir konudur (Cicarelli ve White, 2016, s. 349).

Duygusal ifade ya da duygu ifade etme, kişinin deneyimlediği veya hissettiği duyguyu hem sözlü hem de sözsüz davranışları aracılığıyla diğerlerine nasıl ilettiği anlamına gelmektedir (Gross, 1998). Bir başka tanıma göre duygu ifade etme, kişinin iç duygu durumlarını başkalarına anlatmak için yüz, ses ve diğer beden devinimlerini işe koşması olarak betimlenebilir (Chaplin, 2015, s. 15). Duygusal ifade, yüz hareketleri, vücut duruşu, ses kalitesi yoluyla, duygusal durumların ve/veya deneyimlerin gözlemlenebilir etkilerini ortaya koyan bir mekanizmadır (Gerholm, 2007, s. 63). Duygunun ifade edilmesi süreci çok değişkenli bir olgu olarak tanımlanır. Darwin

(1872/1998) yüz (kas) hareketlerini, sözel beyanları, anlık otonom tepkileri (utanma, kızarma vb.), beden duruşunu, baş hareketlerini, jestleri, zıplama ve dans etme şeklindeki davranışları duygunun ifadesi kapsamında ele almaktadır (akt. Keltner, Tracy, Sauter, Cordaro ve McNeil, 2016, s. 471). Yüzde meydana gelen ifadeler, beden ve el kol hareketleri ve sözcükler aracılığıyla kişiler, nasıl hissettiklerini diğerlerine ifade etmeye çalışırlar. Bu anlamda somurtma, kaş çatma, gülümseme ve üzüntüyü vurgulayan yüz ifadeleri, el ve kol aracılığıyla ortaya konulan jestler, diğer kişiye sırtını dönme benzeri hareketler ve ağızdan çıkan sözcükler ayrı ayrı ya da bir araya gelerek hissedilen duygunun ifade edilmesini sağlar. Kişiler, deneyimledikleri duygulardan kaynaklanan pek çok benzer hareket yardımıyla kendilerini ifade eder ve sonuç olarak kavga edebilir, kaçabilir, diğer kişiye sarılabilir veya tehdit edebilirler (Cicarelli ve White, 2016, s. 349).

Duyguların ifade edilmesine yönelik olarak Darwin'in evrimsel biyolojik açıklamaları duyguların, duyguları ifade etmenin ve diğerlerinin bu ifadeleri anlamalarının evrensel olup olmadığı konusunun incelemesini zorunlu kılmıştır. Bu anlamda yapılan çalışmalar özellikle yüz ifadelerinin duyguları ifade etme noktasında işlevi olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Hess ve Thibault' un (2009) vurguladığı gibi kişiler duygularını en açık şekilde yüz ifadeleriyle ortaya koymaktadırlar. Ekman ve Friesen (1986) insan yüzündeki ifadelerin duygularla bağlantısı konusunda öncü araştırmacılarıdır. Ekman ve Friesen (1986) yaptıkları araştırmalar sonucunda Darwin'in ortaya attığı bir takım duyguların ve bu duygulara ilişkin üretilen yüz ifadelerinin evrensel olduğu iddiasını güçlü delillerle ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda gerçekleştirdikleri ilk çalışma 1971 yılında yapılmıştır (akt. Ekman ve Friesen, 1986, s. 167). 1986 yılında, örnekleme Türkiye ile birlikte Estonya, Almanya, Yunanistan, Çin, İtalya, Japonya, İskoçya, Amerika Birleşik Devletleri ve Batı Sumatra'nın da yer aldığı 10 ülkeden farklı kişilere mutluluk, öfke, korku, üzüntü, şaşkınlık ve tiksinti duygularına ait yüz ifadeleri gösterilmiş ve fotoğraftaki yüz ifadesinden ne anladıkları sorulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre, 1971'deki çalışma bulgularına paralel olarak, anılan altı duyguya ait yüz ifadelerinin tüm kültürlerde aynı şekilde tanımlandığı ve dolayısıyla evrensel olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ekman ve Friesen, 1986). Duyguların yüz kasları ile ifade edilmesine yönelik çalışmalar sadece Ekman ve Friesen'in çalışmalarıyla sınırlı değildir. Duyguların yetişkinler (Benitez-Quiroz, Wilbur, ve Martinez, 2016; Du ve Martinez, 2011; Knutson, 1996; Matsumoto ve Hwang, 2011; Martinez ve Du, 2012; Wolf, 2015) ile bebek ve çocuklar tarafından (Guarnera, Hichy, Cascio ve Carrubba, 2015; Farroni, Menon, Rigato ve Johnson, 2007; Lopez-Duran, Kuhlman, George ve Kovacs, 2013; Missaghi-Lakshman

ve Whissell, 1991; Profyt ve Whissell, 1991; Sullivan, 2014) yüz kasları ile ifade edilmesine yönelik olarak pek çok çalışmanın yürütüldüğünü ve konunun güncelliğini koruduğunu söylemek mümkündür.

Yüz kasları yoluyla duyguların ifade edilmesi bağlamında pek çok bilimsel araştırma gerçekleştirilmiş olsa da duygular sadece yüz yardımıyla ifade edilmez. Çünkü kişilerin diğerleriyle etkileşiminde duygu ifadesi, vücut hareketleri de dahil olmak üzere çeşitli kanallar aracılığıyla gerçekleşmektedir (Volkova, Rosa, Bühlhoff ve Mohler, 2014, s. 1).

2.1.2.3.1. Okul öncesi dönemde duyguları ifade etme. Mutluluk, öfke, üzüntü, korku, şaşkınlık ve tiksinti duygularının birincil/temel duygular olarak kabul edilmektedir. Bebeklerin yaşama, bu temel duyguları ifade etme yeteneğiyle donanmış olarak gelip gelmedikleri bilim insanlarınca uzun süre merak edilen bir soru olmuştur. Bu yöndeki araştırmalar bebeklerin duygusal yaşamını iki evrensel uyarılma durumuna verdikleri tepkilerle ilişkilendirmişlerdir: hoş giden uyarıcıya yaklaşma ve hoş olmayan uyarıcıdan kaçınma (Berk, 2013, s. 250). Bebeklerin gösterdiği ve dolayısıyla ifade ettikleri ilk duygusal tepkiler gülme ve ağlama olarak sınırlandırılabilir. Bebekler öncelikli olarak duygularını bu iki temel tepki yoluyla ifade eder (Kandır, 2004, s. 60). Bebeklerin duygularını ifade etmelerine yönelik araştırmalarda (Cole ve Moore, 2014; Farroni ve diğ., 2007; Sullivan, 2014) en çok yüz ifadeleri dikkate alınmaktadır.

Bebeklikten itibaren duyguların ifade edilmesi önemli işlevlere sahiptir. Bebekler henüz sözlü iletişime başlamadan önce diğer kişilere duygularını ifade ederek bir iletişim sürecine girmektedirler. Duyguların ifade edilmesi diğer bireylerle kurulan güçlü bir iletişim yoludur. Konuşarak ifade edilmese bile bir bebeğin gülümsemesinden mutlu/keyifli olduğunu kaşlarını çattığı ya da ağladığı zaman keyifsiz/üzgün veya öfkeli olduğunu anlamak diğer kişiler için zor değildir. Gerek bebekler gerek küçük çocuklar için duyguların ifade edilmesi istek ve ihtiyaçlarını ortaya koymanın en açık yolu olarak kabul edilir. Bebekler ve çocuklar öncelikle sadece kendi duygularını ifade etme davranışı sergilerken zamanla karşısındakilerin de duygularını anlamaya ve önemsemeye eğilim gösterirler (Bayhan ve Artan, 2004, s. 218).

Bebeklikten itibaren okul öncesi dönem çocuklarının büyümeleriyle orantılı olarak sahip oldukları duygusal tepkileri de gelişir ve farklılaşma eğilimi gösterir. Çocuk büyüdükçe deneyimlediği çeşitli duygularını ifade etme becerisi de artmaktadır. Artan yaş ve gelişimle beraber çocuklardan kendilerine yöneltilen duyguları anlamaları ve ayırt edebilmeleri ve içsel yaşantılarını ve tepkilerini diğerlerine ifade edebilmeleri

beklenmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının duygularını sözcükler aracılığıyla ifade etmeleri yaklaşık iki buçuk yaşında başlamaktadır. İki buçuk yaşından itibaren çocukların çeşitli sözcüklerle duygularını ifade ettikleri gözlenebilir. Bu konuşmalarda amaç deneyimlenen duyguların basitçe yorumlanmasını içerir. Örnek olarak çocuk üzgünüm ya da korkuyorum diyerek deneyimlediği duygusunu en kolay şekilde ifade etmiş olur. Yaş ve gelişimle ilişkisinden dolayı bir çocuğun aynı duruma değişik yaşlarda farklı tepkiler verdiği gözlenir. İki yaş civarında bir çocuk korkuya yönelik yeterli farkındalığı olmadığı için her hayvana/nesneye dokunmak için elini uzatabilir. Dört yaşında ulaştığında ise bazı hayvanların ve nesnelere tehlikeli olabileceğini öğrenir ve onlara karşı korku duygusu hissettiğini yüz hareketleri, beden duruşu ya da sözcüklerle ifade eder. Artan yaşla beraber duygu ifade etmek için kullanılan sözcüklerin oranı ve niteliği değişmektedir. Beş yaşına ulaşıldığında çocukların çoğunun kendisi ya da bir başkası için “mutlu, mutsuz, üzgün, öfkeli, sinirli, hayal kırıklığına uğramış, neşeli” ve benzeri sözcükleri doğru şekilde kullandıkları gözlenebilir (Başal, 2012, s. 155-156; Erden, 2016, s. 189).

Üç ve beş yaşları arasındaki çocuklar deneyimledikleri duygularını sözcüklerle ve uygun yüz ifadeleriyle tutarlı olarak ilişkilendirebilirler. Üç ve beş yaş çocukları duygularını anlamak, olumsuz duygularını ifade etmek ve hatta bu olumsuz duygularıyla baş etmek için dramatik oyuna yönelebilirler. Öfkeli olduğunda öfke sergileyen bir hayvanı canlandırmak böyle bir dramatik oyun için örnek verilebilir (Bredenkamp, 2015, s. 453). Ancak okul öncesi dönem çocuklarının dramatik oyunlar sırasında duygularını gizleme eğilimi gösterdikleri de vurgulanmaktadır (Cole, 1986) (akt. Denham, 2007).

Duygusal gelişimleriyle paralel olarak çocuklar çeşitli olumlu ve olumsuz duyguları deneyimlerler. Çocukların yaşadıkları olumlu ya da olumsuz duygularını ifade etme şekilleri farklılaşabilmektedir. Bu farklılıklar içinde bulunulan kültürden ve aileden ya da çocuğun mizacından kaynaklanabilir. Ancak çocukların deneyimlediği olumsuz duyguların sıklığı, yoğunluğu ve ifade edilme şekli çok önemlidir. Çocukların olumsuz duygularını sosyal ortamdaki diğer kişilerce istenmeyen ya da hoş karşılanmayan şekilde ifade etmeleri, bu çocukların çevreleriyle olan uyumlarını bozabileceği için çeşitli davranış problemlerine yol açmaktadır (Durmuşoğlu-Saltalı, 2010, s. 38; Kandır, 2004, s. 61). Öte yandan çocuklar tarafından deneyimlenen ancak ifade edilemeyen duygular diğer yollarla, daha fazla ağlama ve öfke nöbetleri yaşama ve özellikle saldırganlığa dönüşerek dışavurulmaktadır (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2015, s. 90-91).

Duygunun ifade edilmesi bireylerin çeşitli sosyal ortamlarda deneyimledikleri duygularını diğer kişiye en uygun şekilde aktarabilmesini içerir. Çocuklar tarafından

duyguların ifade edilme şekli ve bu ifadenin sıklığı çocukların sosyal gelişimleri ve sosyal etkileşimleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Ancak okul öncesi dönem çocukları için, deneyimlenen ve başkalarına gönderilen gerçek duygusal sinyallerle başa çıkma görevi, özellikle zorlayıcıdır. Bu dönem çocuklarının hoşnutsuzluğu ifade etmek için öfkeden ziyade sözcükleri kullanmayı öğrenmeleri gelişimsel açıdan bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Öte yandan bir çocuk akranları ve arkadaşlarıyla olan etkileşimleri sırasında sıklıkla öfke duygusu sergiliyorsa, ötesinde bu öfke duygusu diğerlerini itekleme, vurma, hakaret etme benzeri saldırgan davranışlara yol açıyorsa, sosyal etkileşimin devamından söz etmek oldukça zordur. Sürekli öfke ifadesine ve öfkeden kaynaklanan saldırgan davranışlara maruz kalan akranların, öfkeli ve saldırgan çocukla ilişkilerini sonlandırmaları olasıdır (Kopp, 1989; Denham, 1998).

İçinde yer aldığımız toplumda yetişkinler genellikle, çocuklarının üzüntü, öfke, korku, kıskançlık gibi olumsuz duygularını ifade etmelerini hoş karşılamamaktadır. Bu olumsuz duyguların, güçsüzlüğün bir ifadesi olarak değerlendirildiği ve hatta ayıp olarak etiketlendirildiği görülebilir. Çocukların yaşadıkları duyguların inkarı olarak ortaya çıkan bu durum aslında yetişkinlerin bir önleme çabasıyla açıklanabilir. Eğer yetişkinler çocuklarının bu olumsuz duygu ifadelerini görmezden gelirlerse, çocuklarının öfkeli, korkak, kıskanç vb. olmalarını engelleyebileceklerini düşünmektedirler (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2015, s. 90-91). Oysa çocukların olumsuz duygularını ifade etmelerinin engellenmemesi; gelişimsel olarak ortaya çıkan bu olumsuz duyguları içinde bulunulan sosyal ortama uygun şekilde ifade etmeyi öğrenmeleri sağlanmalıdır. Yaşamın ve gelişimin tüm alanlarındaki şekillenme sürecinde temel bir rol üstlenen okul öncesi dönemde çocukların deneyimledikleri olumlu duygularını ifade edebildikleri gibi, olumsuz duygularını da yıkıcı olmayan, diğerlerine zarar vermeyi hedeflemeyen bir şekilde ifade edebilmeyi öğrenmeleri oldukça önemlidir (Durmuşoğlu-Saltalı, 2010, s. 38). Nitekim okul öncesi dönem çocuklarının duygularını ifade etme becerilerine ilişkin olarak yapılan çeşitli deneysel araştırmalar (Becerren-Özdemir ve Zembat, 2016; Denham ve Burton, 1996; Durmuşoğlu-Saltalı ve Deniz, 2010; Kuru-Turaşlı ve Zembat, 2013), duyguların ifade edilmesine yönelik olarak düzenlenen eğitimlerin, deney grubu çocuklar üzerinde olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına sağlanan duygusal becerilere yönelik eğitim programları bu çocukların olumlu ve olumsuz duygularını uygun yollarla ifade etme becerilerini güçlendirmektedir.

2.1.2.4. Duygunun düzenlenmesi.

Duygu düzenleme (emotion regulation) alanyazında, duygusal düzenleme (emotional regulation) ya da duygusal öz-düzenleme (emotional self-regulation) olarak da adlandırılmaktadır. Bu çalışmada, aynı anlama gelen bu ifadelerden “duygu düzenleme” terimi kullanılmıştır.

Duygu düzenleme, duygusal bir uyarıcı ile karşı karşıya kalan bireyin, içinde bulunduğu ortam ile uyumlu bir şekilde kendi duygusal durumunu düzenleyebilme becerisidir. Birey, duygu durumunu düzenlerken problem çözmeye ya da adapte olabilmeye dayalı bir strateji kullanır. Uyarlanabilir ya da olumlu duygusal düzenleme kavramı, o anki öfkenin kontrol edilebilmesi, duyguların doğru bir şekilde ifade edilebilmesi, heyecanın kontrol altına alınabilmesi ve başka bireylerle sosyal etkileşime girilebilmesi gibi beceriler yardımı ile açıklanabilir. Bu nedenle karşılaşılan problemlerin, yaşanan zorlukların ve kaygıların üstesinden gelinmesinde önemli bir rol oynayan duygu düzenleme, kişisel ilişkiler bakımından değerli ve bireyin kişisel gelişimi açısından oldukça önemlidir (Eisenberg ve Spinrad, 2004, s. 336-338).

Duygu düzenleme sadece olumsuz duyguların değil, olumlu duyguların da düzenlenmesi ile ilişkilidir. Bir başka ifadeyle duygusal düzenleme için, “yüksek seviyede olumlu veya olumsuz duygularla başa çıkarken yapılanlardır” denilebilir. Bilinçli, bilinçsiz, kontrollü, kontrolsüz, amaçlı, amaçsız ortaya çıkan her türlü davranış, beceri ve stratejileri kapsayan duygu düzenleme, karşılaşılan duyguyla başa çıkma yollarının tamamı olarak da tanımlanabilir (Gottman ve Katz, 2002, s. 266; Koole, 2009, s. 6).

2.1.2.4.1. Duygu düzenleme süreci ve boyutları. Duygu düzenleme, sadece bireyin içsel duygu durumunu, dikkatini, motivasyonunu değil aynı zamanda duyguya eşlik eden davranışın da düzenlenmesini sağlar. Bir başka deyişle içsel ve dışsal süreçlerden oluşur. Bu nedenle de biyolojik, fizyolojik, gelişimsel, sosyal, davranışsal pek çok boyutu, aynı zamanda çok yönlü ve karmaşık bir süreci barındırır. Duygu düzenlemesi olumlu ya da olumsuz duygular üzerinde gerçekleşebilir. Bununla birlikte yaşanan duruma göre farklı çıkış seviyeleri olabilir. Örneğin olumlu olarak, okul öncesi dönemdeki bir çocuk bir akranınca kışkırtılmasına rağmen öfkesine hakim olabilir. Olumsuz olarak ise ebeveynlerini kızdıracak bir şey yaptığında onlardan gelecek tepkileri azaltmak ya da tamamen önlemek amacıyla olduğundan daha çok üzülmüş gibi davranabilir. Bebekler ya da küçük çocuklar duygu düzenleme stratejilerini kullanırken başkalarına ihtiyaç duymaktadırlar. Zamanla içsel bir takım etkiler duygularına yön verir ve artık çocuk, duygu düzenleme stratejilerini kendi çabası ile tamamlamaya başlar. Duyguların daha

yönetilebilir hale getirilmesiyle kişi duyguları ile baş edebilecek duruma gelebilir (Leahy, Tirch ve Napolitano, 2011, s.1-16; Eisenberg ve Spinrad, 2004, s. 336-338; Garnefski ve diğ., 2001, s. 1312).

Küçük çocuklar, ergenler ve yetişkin bireyler duygularını birbirlerinden farklı şekilde yansıtırlar. Duygu düzenlemenin fizyolojik boyutu incelendiğinde, dışarıdan gelen ve duyu organları ile algılanabilen uyarıcıların, verilen tepkilerde önemli bir etken olduğunun savunulduğu görülmektedir. Gelişimsel boyutu incelendiğinde ise duyu yoğunluklarının düzenlenmesinde bireyleri yetiştiren diğer kişilerin etkili olduğu görüşü göze çarpmaktadır. Bir başka deyişle, çocuklarının sergiledikleri duygulara ebeveynlerce verilen tepkiler, bu çocuklardaki duyu düzenlemede oldukça etkilidir. Çocuklarının yaşadıkları sorunları kendileri ile paylaşmaları, ihtiyaçlarını rahatlıkla dile getirmeleri ve duygularını özgürce ifade edebilmeleri için onları cesaretlendiren duyarlı ebeveynler, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu bir şekilde etkilemektedirler (Şaşmaz, 2014, s. 25-27).

2.1.2.4.2. Duygu Düzenleme Süreç Modeli (Gross Modeli). Gross (1998, s. 274), içten gelen ya da dıştan gelen duyguların bir ipucu olarak kullanılmasıyla duygunun ayarlandığı bir süreç modeli ortaya atmıştır. Bu modele göre, duyu düzenlemede bazı süreçler ve stratejiler vardır. Model, duyu düzenlemenin hangi aşamada gerçekleştiğini ve bu sırada hangi stratejilerin kullanıldığını ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu bağlamda duyu düzenleme stratejileri, öncül odaklı ve tepki odaklı olmak üzere ikiye ayrılır. Öncül odaklı stratejide birey ortaya çıkacak olan duygudan önce bir kontrol sağlar. Tepki odaklı stratejide ise duyu meydana geldikten sonra birey o duyu ile nasıl başa çıkabileceğini düzenler. Duygu düzenleme, bu iki temel stratejinin çatısı altında beş süreç üzerinden gerçekleşmektedir. Duygu düzenleme stratejilerinde kullanılan beş süreç şu şekildedir:

1. Durum/Ortam Seçimi (Situation Selection): Duyguları ortaya çıkaran durumlara/ortamlara yaklaşma ya da bu durumlardan/ortamlardan uzaklaşma arasındaki tercih durumu.
2. Durum/Ortam Değiştirme (Situation Modification): Durum/Ortam seçimi sonrasında, o durumun/ortamın koşullarını değiştirerek, durumun/ortamın yarattığı duygusal etkinin de değiştirilmesi.
3. Dikkat Yoğunlaştırma (Attentional Deployment): Farklı seçenekler içinden birine dikkatin yoğunlaştırılması.

4. Bilişsel Değişim (Cognitive Change): Farklı seçeneklerden yalnızca birine odaklandıktan sonra, odaklanılan bakış açısıyla ilişkili birçok anlamdan birinin seçilmesi.
5. Tepki Düzenleme (Response Modulation): Duygunun ifade edilmesinin ve tepki eğilimlerinin artırılması ya da azaltılarak baskılanması.

Yukarıda belirtilmiş olan süreçlerden ilk dördü öncül odaklıdır. Bu öncül odaklı süreçler sırasında en çok kullanılan stratejiler, uyarın-kontrol düzenlemesi ve yeniden değerlendirme stratejileridir. Uyarın-kontrol düzenlemesi, bireyin sonucunda olumsuz bir duyguyu deneyimleyeceği bir durum karşısında önleyici tedbirler alması şeklinde açıklanabilir. Yeniden değerlendirme ise, bireyde daha önce olumsuz duygu deneyimlemeye sebep olmuş bir durumun yeniden gözden geçirilerek, o uyarının daha az olumsuz bir hale getirilmesi durumudur. Anılan son süreç ise tepki odaklıdır. Tepki odaklı süreci en çok kullanan stratejiler ise, kendini yatıştırma, dikkatin dağıtılması ve duyguyu bastırma stratejileridir. Tepki odaklı stratejiler, duygu yaşanmaya başladıktan sonra, o duygu ile başa çıkarken yaptıklarımızla ilişkilidir (Gross, 1998, s. 274).

2.1.2.4.3. Duygu düzenleme güçlüğü (dysregulation). Duygu düzenleme sürecinde yaşanan olumsuzluklar, duygu düzenleme güçlüğü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu güçlük; duyguların fark edilememesi, anlaşılabilmesi, kabul edilememesi, doğru duygu düzenleme stratejisinin kullanılamaması, dürtülerin kontrolünde yaşanan güçlük, amaç odaklı davranış geliştirememesi, daha önceden deneyimlenmiş ya da o anda yaşanılmakta olan duygularla başa çıkmakta karşılaşılan zorluk ya da yetersizlik şeklinde tanımlanabilir (Leahy ve diğ., 2011, s. 1-16). Çünkü sorun yaratan durum aslında duygunun kendisi değil, o duyguyu fark etmek, kabul etmek konusunda yaşanan güçlük ya da başa çıkabilme yeteneğinin eksikliğidir. Duygu düzenleme konusunda güçlü bireyler istenilen duyguyu sürdürebiliyor, arttırabiliyor ya da istenmeyen bir duyguyu baskılayabiliyorken, bu konuda güçlük yaşayan bireyler, istenmeyen duyguların deneyimlenmesini sürdürüyor hatta şiddetlenmesine izin veriyor durumdadırlar. Bir başka deyişle çocuklarda meydana gelebilecek duygu düzenleme güçlüğü (dysregulation), davranışsal ve duygusal gelişim bozukluklarına sebep olabilmektedir (McIntyre, Blacher ve Baker, 2006, s. 350).

Duygu düzenleme güçlüğü, kişilerin diğer bireylerle olan ilişkilerini olumsuz etkilediği gibi yaşam kalitesini de düşürebilmektedir. Yetişkinlerde alkol ya da uyuşturucu madde kullanımının duygu düzenleme güçlüğü ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Çocuklarda ise bu güçlük, depresyon, anksiyete bozukluğu ve öfke gibi bozukluklar olarak kendini göstermektedir (Garnefski ve diğ., 2001, s.1312; Gross, 1998, s. 274).

2.1.2.4.4. Okul öncesi dönemde duygu düzenleme. Duygu düzenleme becerileri adım adım ve zamanla oluşan becerilerdir. Bir yenidoğan, ihtiyaçlarını kendi başına karşılayamayacak durumda olduğundan, ağlayarak diğer insanlardan yardım istemek durumundadır. Diğer insanlar bebekten gelen bu sinyal sayesinde harekete geçerek, onun ihtiyacını giderirler ve bebeği yatıştırırlar. Bir süre sonra yeni doğan ile kendisinin bakımını sağlayan kişiler arasında gülümseme gibi davranışlar gelişmeye başlar. Aslında bu tür memnuniyet ifadeleri, bebeğin yaşanan olumlu etkileşimi devam ettirme isteğinin bir göstergesidir (Bowlby, 1969, s. 103; Derryberry ve Rothbart 1988, s.959; Cole ve diğ., 1994, s. 76). Boylamsal desende gerçekleştirilen bir çalışmada (August ve diğ., 2017) beş buçuk aylık bebeklerin anneleri ile etkileşimleri sırasında duygu düzenlemeye yönelik davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Ayrıca beş buçuk aylıkken duygu düzenleme davranışları incelenen bu bebeklerin okul öncesi dönem boyunca duygu düzenleme davranışlarını sürdürdükleri de rapor edilmektedir.

Bebeklerde birinci yılın sonlarına doğru, kendi duygu düzenleme sistemleri yavaş yavaş ortaya çıkar. Olumlu etkileşimleri devam ettirme ve olumsuz etkileşimleri azaltma isteklerini dokunsal uyarılma ile göstermeye başlarlar (Cole ve diğ., 1994, s.77; Sameroff, 2010, s.15). Bebeğin bakımını sağlayan kişilerden öncelikle annenin gösterdiği katılım ve destek temel olmakla birlikte, bebekler huzursuzluklarının sebeplerini ve kaynaklarını anlamaya başlayarak içinde buldukları olumsuz durumları mümkün olduğunca değiştirmeyi ve bakımını sağlayan kişilere yardımcı olmayı öğrenir. (Kopp, 1989, s. 347).

İki yaşına doğru ise bebekler korku, öfke, şaşkınlık, üzüntü ve memnuniyet vb. temel duygu durumlarını ifade ederken farklı davranış stratejileri geliştirmeye başlarlar (Cole ve diğ., 1994, s. 77). Örneğin, bakımını sağlayan kişiler ile oyun oynarlarken daha heyecanlı ve olumlu duygular sergilerler (Diener ve Mangelsdorf, 1999).

İki ve üç yaş dönemlerinin en fazla ifade edilen duyguları hayal kırıklığı ve öfkedir. Bu dönemde ebeveyn, stres durumu ile karşı karşıya kalan çocuğunun kendisinden destek almasını bekler ve anne odaklı duygu düzenleme sistemi kullanılır. Stres düzeyinin düşük olduğu durumlarda ise anneler çocuklarının kendi duygu düzenleme stratejilerini geliştirmelerini beklerler. Bu dönemde anneleri ile bir arada olan bebeklerin olumlu duygu ifadelerinde bir artış gözlenir (Roque ve Werrissimo, 2011, s. 618; Gross ve Levenson, 1993).

Üç-dört yaş ile birlikte olumsuz duygu ifadeleri azalmaya başlar. Artık öfke nöbetleri ve abartılı ağlamalar daha az görülür. Bir okula başlamak, orada yeni arkadaşlar edinmek ya da yeni bir kardeşin doğuşu gibi olaylar sosyal çevrelerinin genişlemesini

sağlar ve duygular hakkında yeni durumlar deneyimlemeye başlarlar. Bu dönemdeki çocuklar duyguları hakkında daha çok konuşurlar. Bir başka deyişle, duygularını davranışlar ile göstermek yerine sözel şekilde açıklamayı daha çok tercih ederler. Bu durumun ortaya çıkmasında bilişsel yeterliliklerindeki artış ve sözcük dağarcıklarının genişlemesi önemli bir etkidir (Cole ve diğ., 1994, s. 77; Kopp, 1989, s. 347).

Üç-beş yaşları arası çocuklar duygularını düzenleyebilme açısından daha yeterli hale gelirler. Üç-beş yaş arası okul öncesi dönem çocuklarının gerekli durumlarda sırasını bekleyebildiği ve her zaman olmasa bile bazı grup çalışmalarında sabırlı davrandığı gözlenebilir. Bu dönem çocuklarının ebeveynleri ve öğretmenleri duygu düzenleme becerilerinin gelişimde çok önemli roller üstlenirler. Birçok okul öncesi dönem çocuğu öğretmeninden aldığı destek ve rehberlikle deneyimlediği güçlü duygularının ardından sakinleşmeye yönelik olarak sessiz bir köşeye çekilebilir. Benzer şekilde üzgün olduklarında sevdikleri bir öykünün okunmasını isteme benzeri yollarla duygularını düzenlemeye yönelik çaba gösterebilirler (Bredenkamp, 2015, s. 453).

Okul dönemine doğru, sosyal ve bilişsel gelişim ile birlikte, duygu düzenleme becerilerinin de gelişiminde yeni başarılar görülür. Sosyal çevreleri değişen çocuklar, ne düşündüklerini açık bir şekilde söylemekle birlikte diğerlerinin ne düşündüğünü de dikkate aldıklarından, duygu düzenleme becerilerini daha etkin kullanmaya başlarlar (Cole ve diğ., 1994, s. 77). Çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimi onların sosyal yaşantıları, buna bağlı olarak günlük hayatlarında gösterdikleri uyumları, akranları tarafından kabul görmeleri ve okul başarıları açısından oldukça önemlidir. Bu beceriler yaşa ve deneyimlere göre değişir ve gelişirler (Bronson, 2000, s. 4).

Bireyin yetenekleri, algıları, kültürel, dilsel kabiliyetleri, beyin gelişimleri ve sosyal tecrübeleri arttıkça duygu düzenleme becerilerinin gelişimi de aynı yönde bir seyir izler. Bu becerileri geliştirebilen çocuklar hissettikleri duygular her ne kadar derin ya da uzun süreli olursa olsun bu durumu değiştirebilirler. Duygu düzenleme becerisi daha gelişmiş olan çocuklar aynı zamanda ebeveynleri ile daha fazla işbirliği içerisinde olan ve sosyal etkileşimlere daha açık bireylerdir. Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerileri konusunda zayıf kalan çocuklar, ileride depresyon ve saldırganlık tehdidi ile karşı karşıya kalabilirler. Bu beceriler konusunda yaşanan yetersizlikler ve güçlükler, sosyal becerilerin geliştirilmesinde bir olumsuzluk oluşturmakla beraber okula uyum sağlamada da sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir (Eisenberg ve diğ., 2001, s. 1112; Thompson ve Meyer, 2007, s. 254).

Yapılan çalışmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum sağlamaları konusunda duygu düzenleme becerilerinin oldukça önem taşıdığına vurgu yapmaktadır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ile öğretmen raporuna dayalı erken akademik becerileri, okuma yazma becerileri, matematik becerileri ve verimlilikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007, s.10).

Duygu düzenleme becerileri ile sosyal yetkinlik arasındaki ilişkiye dikkat çeken çalışmalara göre duygu düzenleme konusunda başarısız olan çocuklar, sosyal yetkinlik konusunda da düşük düzeyde kalmakta ve bazı davranış sorunları göstermektedir (Eisenberg ve diğ., 1996). Duygularını düzenleyebilen çocuklar, daha fazla olumlu sosyal etkileşimler kurabilmekle birlikte, öğretmenlerince de arkadaş canlısı ve işbirlikçi olarak tanımlanmaktadır. Mutsuz ve öfke kontrolü konusunda zorluk çeken çocuklar ise öğretmenlerince ve akranlarınca sosyal yönden yetersiz görülmektedir (Denham, Bassett ve Wyatt, 2007, s.615; Eisenberg ve diğ., 1994).

Çocuklarının olumsuz duygularına karşı duygu ifadesini kolaylaştıran, problem odaklı ve duyguya odaklı olumlu tepkiler veren ebeveynler, çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin gelişimine pozitif yönde katkı sağlarlar. Çocuklarının olumsuz duygularına karşı ebeveynlerin küçümseme ya da cezalandırma gibi olumsuz tepkiler göstermesi ise çocukların duygu düzenleme becerilerine zarar vermekte ve onların gelişimlerinde bir takım sorunlara yol açmaktadır (Seçer, 2017, s.1437).

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında, çalışmanın bağımlı değişkeni olan saldırganlık ile çalışmanın bağımsız değişkenleri olan duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerine yönelik olarak yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Saldırganlıkla İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmalar

Öngören-Özdemir ve Tepeli (2016) okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerini incelemiştir. Çalışmada Kırşehir il merkezinde yer alan beş resmi anaokulundan 12 öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Nitel desende gerçekleştirilen çalışmada veri toplama “Öğretmen Görüşme Formu ve Gözlem Formu” yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında meydana gelen saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik olarak en sık gerçekleştirdikleri stratejinin sözel ikna olduğu, bunu II. tip ceza verme ve rehberlik sağlamanın izlediği görülmüştür. Özellikle en sık kullanılan strateji olan “sözel ikna” hem öğretmen görüşmelerinde hem de gerçekleştirilen gözlemler sırasında doğrulanmaktadır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki fiziksel ve ilişkisel

saldırıcılığa yönelik olarak baş etme stratejilerinde herhangi bir farklılık öğretmenlerce belirtilmemiş ya da araştırmacılar tarafından gözlenmemiştir.

Özdemir ve Tepeli (2015) 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışlarını inceledikleri nitel desenli bir çalışmada 7 kız ve 13 erkek çocuğu örnekleme almışlardır. Çalışmada çocukların saldırgan davranışları “Öğrenci Bilgi Formu ve Gözlem Formu” yoluyla elde edilmiştir. Çocukların gözlenmesi yoluyla elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre okul öncesi eğitime devam eden ve örnekleme alınan çocuklar arasında ilişkisel saldırganlığın fiziksel saldırganlığa göre daha az düzeyde gerçekleştirildiği görülmüştür. Erkek çocukların kızlara kıyasla daha fazla fiziksel saldırganlığa başvurdukları, yanı sıra kızların ilişkisel saldırganlığı erkeklerden daha sık sergiledikleri gözlenmiştir. Çalışmada nitel olarak elde edilen verilere göre özellikle kız çocuklarının fiziksel saldırganlık kategorisi altında yer alan “arkadaşına (kötü amaçlı) top atma, tekme atma, ısırma, oyuncakla dürtme, yüzünü çizme, saç çekme, kulak çekme ve göze kum atma” davranışlarını hiç göstermedikleri belirtilmiştir. Ek olarak erkek çocukların ilişkisel saldırganlık kategorisi altında yer alan “dedikodu yapma, dil çıkarma, diğer çocuğun elini tutmama ve evcilik köşesine almama” davranışlarını hiç göstermedikleri rapor edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarında tespit edilen saldırganlığın azaltılmasına yönelik deneysel çalışmalar da bulunmaktadır. Sayın ve Metin (2015) çocukları saldırgan davranışlar gösterdiği için bir hastanenin çocuk polikliniğine başvuran 20 anneye geliştirmiş oldukları “Çocuklarda Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programı”nı 13 hafta boyunca uygulamışlardır. Benzer özelliklere sahip çocukların anneleri ile bir kontrol grubu oluşturulmuş ve çalışma kapsamına alınmışlardır. Deneysel çalışma sonuçlarına göre uygulanan programın, deney grubu çocuklarının sosyal becerileri, güçleri (pro-sosyal davranışlar) ve güçlükleri (duygusal sorunlar, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik, davranış ve akran sorunları) üzerinde anlamlı şekilde etkili olduğu ve bu yöndeki etkinin iki ay sonra yapılan kalıcılık testlerinde de devam ettiği görülmüştür. Ayrıca deney grubu annelerine uygulanan “Çocuklarda Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programı”nın geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu belirtilmiştir.

Kutlu (2014) beş yaş okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan eğilimleri üzerinde ebeveyn tutumlarının etkisini psikanalitik kuram çerçevesinde incelediği yüksek lisans tez çalışmasında gelişimsel olarak daha saldırgan olan beş çocuğu ve ebeveynlerini örnekleme almıştır. Çalışmanın veri toplama süreci nitel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öfke ve saldırgan davranışlar sergileyen bu çocukların ödipal dönemi

etkin ve yapılandırıcı bir biçimde atlatamadığı görülmüştür. Ayrıca örneklemeledeki çocukların saldırgan davranışları üzerinde ebeveyn tutumlarının etkisi değerlendirilmiş ve saldırgan tutum ve davranışların bir kısmı ödipal dönem sorunları ile ilgiliyken, diğer kısmında erken dönem ilişkilerde deneyimlenen fiksasyonların etkin olduğu görülmüştür.

İkiz ve Öztürk-Samur (2013), 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarında görülen saldırganlık ile ana-baba tutumlarının ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmada ayrıca okul öncesi dönem çocuklarında görülen saldırgan davranışların çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Balıkesir iline ait bir ilçede okul öncesi eğitime devam eden 300 çocuk ve bu çocuklarının anne ve babaları çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocukların saldırganlık düzeyleri “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” yoluyla belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre hem anne hem de babanın otoriter bir tutuma sahip olması ile çocuklarının gerek fiziksel gerekse ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeninin fiziksel saldırganlık açısından anlamlı düzeyde bir fark yarattığı ve erkek çocuklarda kızlara oranla daha yüksek düzeyde meydana geldiği bulunmuş; ilişkisel saldırganlığın ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Metin-Aslan ve Tuğrul (2013a) 45-72 aylar arasında okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda serbest oyun ortamında meydana gelen zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içeriklerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma nitel desende tasarlanmış ve veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Formu” ile sağlanmıştır. Çalışma grubu ülkemizdeki bir üniversiteye ait anaokulunda eğitim alan 55 çocuktan oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde örnekleme alınan çocuklardan bazılarının saldırgan davranışları göstermemesi dikkate alınarak bir ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçüte göre örneklemelede yer alan 55 çocuktan iki ve daha fazla fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışı sergileyen çocuklar zorbalık davranışı sergileyenler olarak belirlenmiş ve çalışma bu kritere göre belirlenen 30 fiziksel saldırgan ve 32 ilişkisel saldırgan çocuk üzerinde yürütülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre, ilişkisel zorbalık düzeyi yüksek olarak belirlenen çocukların oyunlarında daha fazla düzeyde fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranışı meydana geldiği görülmüştür. Öte yandan fiziksel zorbalık düzeyi yüksek olarak belirlenen çocukların aynı şekilde daha fazla fiziksel zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Ortaya çıkan fiziksel zorbalık ve fiziksel zorbalıktan kaynaklı mağduriyet genellikle diğer çocuğun elinden zorla bir oyuncuğun ya da eşyanın alınması ve diğer çocuğu itme/itekleme davranışı şeklinde

gözlenmiştir. İlişkisel zorbalığa ilişkin olarak ortaya çıkan sonuçlar da okul öncesi dönem saldırganlığını açıklamada önemli ve değerli veriler ortaya koymaktadır. İlişkisel zorbalığın en çok diğer çocuğu sözel olarak tehdit etme ve oyun ya da gruptan dışlama şeklinde meydana geldiği gözlenmiştir. İlişkisel zorbalık kaynaklı mağdur olmanın ise genellikle diğer çocuğu görmezden gelme ve yine oyun ya da gruptan dışlama davranışlarıyla ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Metin-Aslan ve Tuğrul gerçekleştirdikleri bir diğer çalışmada (2013b) okul öncesi eğitime devam eden çocukların oyun etkinliklerinde meydana gelen zorbalık davranışları ile sergiledikleri oyun davranışlarının bazı sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştirlerdir. Nitel desende ve gözlem tekniğiyle elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, fiziksel zorbalık bakımından yüksek puana sahip olan çocukların; fiziksel zorbalık sergileme düzeyleri ve ilişkisel zorbalık kaynaklı mağdur olma durumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek çocuklar hem fiziksel zorbalık sergileme hem de ilişkisel zorbalık kaynaklı mağdur olma bakımından kız çocuklardan daha yüksek ortalamaya sahiptir. Ayrıca ilişkisel zorbalık bakımından yüksek puana sahip olan çocukların fiziksel zorbalık davranış sergileme düzeylerinin de cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. İlişkisel zorbalık bakımından yüksek puana sahip erkek çocukların, fiziksel zorbalık davranış sergileme düzeylerinin de kız çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal ve Dinçer (2013) 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının akranlarına karşı sergiledikleri saldırgan davranışların bazı değişkenlerle olan ilişkisini incelemiştirlerdir. Çalışma grubu Ankara il merkezinde yer alan iki resmi anaokulunda eğitimini sürdüren 56 erkek ve 65 kız olmak üzere 121 çocuk ve bu çocukların öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” ile elde edilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde erkek çocukların fiziksel saldırganlık puanları ile kız çocukların fiziksel saldırganlık puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ve erkeklerin daha fazla fiziksel saldırganlık sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenin 15 yıllık kıdeme sahip olması da çocukların fiziksel saldırganlık puanlarını artırmaktadır. Ek olarak çocukların ilişkisel saldırganlık puanları cinsiyete göre farklılaşmazken ilişkisel saldırganlık puanları babanın ortaöğretim düzeyinde eğitim seviyesine sahip olması, annenin eğitim alanında iş gören olması ve öğretmenin 15 yıllık kıdeme sahip olması durumunda daha yüksek düzeyde ortaya çıktığı rapor edilmiştir.

Ostrov, Gentile ve Mullins (2013) tarafından eğitsel medya yayınlarına maruz kalmanın, okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerine etkisinin değerlendirildiği kısa dönem boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada eğitsel medyaya maruz kalmanın, saldırganlık ve yardım etme gibi sosyal gelişimle ilişkili davranışlara olan etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre eğitsel medyaya maruz kalmanın hem gözlenen hem de öğretmenlerce rapor edilen ilişkisel saldırganlığı zaman içerisinde önemli derecede artırdığı görülmüştür. Ayrıca aileler tarafından sağlanan raporlara göre de, eğitsel medyaya maruz kalmanın çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerini önemli derecede artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar eğitsel medyaya maruz kalmanın fiziksel saldırganlığı değil, ilişkisel saldırganlığı artırdığını ortaya koyan daha önceki çalışmaları desteklemekte ve alanını genişletmektedir.

Runions ve Shaw (2013) tarafından, akran kurbanı olmada öğretmen çocuk ilişkisi, çocuk çekingenliği ve saldırganlığın incelendiği bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ana sınıftan birinci sınıfa kadar akran kurbanı olmanın göstergesi olarak çocuk öğretmen ilişkisi incelenmiş ve öğretmen öğrenci rolünün çocukların sosyal çekingenlik veya saldırganlık risklerini düzenleme üzerine etkileri araştırılmıştır. Çalışma grubu Avustralya’da bulunan 12 okuldan 377 okul öncesi dönem çocuğu, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Ebeveyn raporları yoluyla çocukların üç-dört yaşta, beş-altı yaşta ve ilköğretim birinci sınıfta akran kurbanı olma düzeyleri ile ilgili veri toplanmıştır. Ayrıca çocukların öğretmenleriyle çatışma ve yakınlık düzeyleri, saldırganlık düzeyleri ve sosyal çekingenlik düzeylerine ilişkin veriler öğretmenler tarafından sağlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, üç ve dört yaşta öğretmen çocuk çatışmasının birinci sınıfta akran kurbanı olmaya yol açtığı, aksine bu dönemdeki öğretmen çocuk yakınlığının zaman içerisinde daha şiddetli akran kurbanı olmayı azalttığı görülmüştür. Üç ve dört yaşta öğretmen çocuk çatışmasının aynı zamanda, sosyal çekinme ve akran saldırganlığına maruz kalmada ciddi oranda artışa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akcan (2012) yaptığı çalışmada 61-72 aylık okul öncesi dönem çocukları için geliştirdiği saldırganlığı önleme programının etkisini incelemiştir. Deneysel desende gerçekleştirilen çalışmada 45 çocuk deney grubuna 45 çocuk kontrol grubuna alınmıştır. Yaklaşık 12 hafta boyunca hem çocuklara hem de çocukların ailelerine saldırganlığı önleme eğitim programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu çocuklarının saldırganlık düzeyleri “Dışsallaştırma Davranış Ölçeği Anne-Baba Formu” ve “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” yoluyla belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre deney

grubu çocuklarının “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu” “toplam saldırganlık” ve “fiziksel saldırganlık” ile “Dışsallaştırma Davranış Ölçeği” “saldırganlık sıklık” ve “saldırganlık problem” alt boyut puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarından daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu noktada deney ve kontrol grubu çocuklarının son-test puanları arasındaki fark deney grubu lehine anlamlıdır. Ancak deney ve kontrol grubu çocuklarının son-test puanlarına göre “ilişkisel saldırganlık” düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Gültekin-Akduman (2012) üç-beş yaş okul öncesi dönem çocuklarında akran zorbalığını, zorbalığın türlerini ve temel özelliklerini belirlemek için nitel desende bir çalışma gerçekleştirmiştir (zorbalık ve saldırganlık, benzer pek çok yönü olmasına rağmen, tanımsal açıdan farklılaşsa da bu çalışmada eş anlamlı olarak kullanıldığını söylenebilir). Çalışmada Ankara ilinde görev yapan 53 okul öncesi öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiş ve veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre örnekleme alınan öğretmenlerin eğitim verdiği çocuklar kendi hemcinslerine daha fazla zorbalık davranışı göstermektedirler. Ayrıca erkek çocukların daha fazla zorbalık davranışı sergiledikleri ve özellikle fiziksel zorbalığı tercih ettikleri bulunmuştur. Son olarak çocukların sözel ve ilişkisel akran zorbalığı da sergiledikleri rapor edilmiştir.

Akçay ve Özcebe (2012) televizyon izlemenin 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışlarına etkisini inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın örnekleme bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 105 çocuk ve anne-babalarından oluşturulmuştur. Çocukların saldırgan davranışları “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” ile ölçülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre çocukların hafta içi 1.6 ± 0.9 saat ve hafta sonları 3.4 ± 1.8 saat televizyon izledikleri tespit edilmiştir. Anne, baba ve çocukların televizyon izleme süreleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocuklarda hafta içi televizyon izleme süresinin artması ile fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında yine pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların hafta sonu televizyon izleme süresinin artması ile fiziksel saldırganlık düzeyleri arasında yine pozitif yönde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Gülây (2011) okul öncesi dönem çocuklarının anne tutumları ile saldırganlık, prososyal davranış ve akranların şiddetine maruz kalma düzeylerini incelediği çalışmasında Denizli il merkezinden 143 çocuğu ve bu çocukların annelerini örnekleme almıştır. Örnekleme alınan çocukların yaş ortalaması 6 yıl, 7 ay olarak belirlenmiştir. Çalışma bulgularına göre, diğer başka bulguların yanında, annelerin otoriter ve izin verici

tutumları ile çocukların saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yaşar ve Paksoy (2011) içeriğinde saldırgan öğeler bulunan çizgi filmlerin okul öncesi dönem çocuklarının serbest oyunları sırasındaki saldırgan davranışlarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubu Adana iline ait bir ilçede beş yaş grubu bir sınıfa devam eden 12 çocuktan oluşturulmuş ve “odak grup” görüşmesi için bu 12 çocuktan üç kız ve üç erkek çocuk seçilmiştir. Çalışmada örnekleme alınan çocuklara biri saldırgan öğeleri barındıran diğeri ise eğitici öğeleri içeren iki farklı çizgi film izletilmiştir. Çizgi filmlerin izlenmesinden sonra çocukların serbest oyun alanına gitmeleri sağlanarak etkinlikleri gözlenmiş ve videoya kaydedilmiştir. Özellikle çocukların oyun etkinliğine başlamaları, etkinliği sürdürmeleri ve bitirmeleri incelenerek, çizgi filmde yer alan öğelerin oyunlarda nasıl ve hangi amaçla kullanıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizleri sonucunda saldırgan çizgi film öğeleri çocukların oyunlarının başlangıç aşamasında ortaya çıkmakta oyunu sürdürme ve bitirme aşamalarında ise etkililiğini yitirmektedir. Çocuklar olumsuz olarak değerlendirilen davranışları “bir role büründüklerinde” sergilemekte iken, rol bitiminde bu olumsuz davranışların da ortadan kaybolduğu görülmüştür. Saldırgan içeriğe sahip çizgi filmler seyredildikten sonra meydana gelen olumsuz davranışlar süreklilik göstermemektedir. Eğitici içerikli filmlerdeki öğelerin ise çocukların oyunlarında hiç yer almadığı ancak çocukların eğitici içerikli çizgi filmleri izledikten sonra daha sakin bir şekilde oyun etkinliklerine yöneldikleri rapor edilmiştir.

Üç ve dört yaşlar arası okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve kardeş sahibi olma değişkenleri ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada (Morine ve diğ., 2011) çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği” öğretmen ve akran formları yoluyla belirlenmiştir. Çalışmanın örnekleme Amerika’nın bir eyaletinde okul öncesi eğitime devam eden 68 çocuk ve öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerine ilişkin olarak öğretmen ve akran derecelendirmeleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Akran derecelendirmelerine göre kardeş sahibi olan dört yaş çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanları kardeş sahibi olmayan üç yaş çocuklarına göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen derecelendirmelerinde ise, kardeş sahibi olma-olmama durumundan bağımsız olarak, dört yaş çocuklarının üç yaşındakilere kıyasla çok daha fazla ilişkisel saldırganlık sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmada ilişkisel saldırganlığın cinsiyet bakımından farklılaşmadığı da rapor edilmiştir.

Karaca ve diğeri (2011) tarafından 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının incelendiği bir başka çalışmada 299 okul öncesi dönem çocuğu örnekleme alınmıştır. Çocukların sosyal davranışları “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” ile ölçülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre, diğeri başka bulguların yanında, okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre fiziksel saldırganlık davranışları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Erkek çocuklar kızlara göre anlamlı düzeyde daha fazla fiziksel saldırganlık göstermektedir. Ayrıca çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri, anne ve baba öğrenim düzeyi ve anne yaşı bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) 36-72 aylık çocukların davranış problemlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında Giresun il merkezinde yer alan çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 119 çocuğu ve bu çocukların öğretmenlerini örnekleme almışlardır. Çocukların davranış problemlerini belirlemek için kullanılan ölçek öğretmenlerce doldurulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocuklarının kavgacı ve saldırgan olma düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Çocukların yaşları arttıkça kavgacı ve saldırgan olma düzeyleri azalmaktadır. Örnekleme alınan okul öncesi dönem çocuklarının kavgacı ve saldırgan olma düzeylerinin, kardeş sayıları ile anne ve baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kadan (2010) dört-altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışlarının anne-baba tutumları ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın örnekleme İstanbul il merkezinde yaşayan ve çocuğu okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 152 anne ve babadan oluşturulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre kurumsal okul öncesi eğitim alan çocuklar almayanlara göre, erkek çocuklar kız çocuklara göre, dört yaş çocukları beş ve altı yaş çocuklarına göre, ebeveynleri ayrı yaşayan çocuklar, ebeveynleri birlikte yaşayan çocuklara göre, kardeş sahibi olmayan çocuklar kardeş sahibi olan çocuklara göre daha fazla saldırgan davranış sergilemektedirler. Bu anlamda ortaya çıkan farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca anneleri herhangi bir işte çalışmayan çocukların anneleri bir işte çalışan çocuklara göre daha saldırgan oldukları; anne ve babanın eğitim seviyeleri düştükçe çocuklarının hem fiziksel hem de sözel saldırgan davranışlarının arttığı belirlenmiştir. Son olarak çocukların televizyon izleme düzeyleri, daha az veya hiç televizyon izlememe durumunda da saldırgan davranışın ortaya çıkmasında fark meydana

getirmektedir. Daha az ya da hiç televizyon izlemeyen çocuklar uzun süre televizyon izleyen çocuklardan anlamlı düzeyde daha az saldırganlık sergilemektedirler.

Erdoğan (2009) 36-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile ebeveyn tutumlarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerini yordama gücünü incelediği yüksek lisans tez çalışmasında Ankara il merkezindeki 337 okul öncesi dönem çocuğunu örnekleme almıştır. Çalışma bulgularına göre, çocuğun erkek cinsiyetine sahip olması, mizaç özeliği olarak sıcakkanlı ve sebatkar olmaması, uzun süre anaokuluna devam etmesi ve çocuğun anne-babasının otoriter tutum sergilemesi, bu çocuklarda gözlenen fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Beş ve altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içinde sergiledikleri saldırgan davranışlar ile bu davranışların sebeplerinin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik olarak gerçekleştirilen bir çalışma Taner-Derman (2009) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı okul öncesi dönem çocuklarında görülmesi olası davranışları içeren bir saldırgan davranış anketi geliştirmiş ve anket Bursa il merkezinde dört okuldaki 391 (204 erkek ve 187 kız) çocuğun öğretmenleri tarafından tamamlanmıştır. Çalışmada çocuklarda ortaya çıkan saldırgan davranışların öğretmenden kaynaklanabilme olasılığının belirlenmesi amacıyla bu sınıflara öğretmenlik uygulaması için bulunan 112 aday öğretmenin gözlem tekniği ile veri toplaması sağlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre (öğretmenlerin doldurduğu anketler için) hem kız hem de erkek çocukların sırasıyla vurma/itekleme, öfkelenme ve karşı gelme davranışlarını en sık olarak gerçekleştirdikleri, bununla beraber erkek çocuklarda kız çocuklara oranla daha yüksek düzeyde ortaya çıktıkları görülmüştür. Çalışmada çocuk saldırganlığının öğretmenden kaynaklanma olasılığını belirlemeye yönelik gözlem sonuçları da belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin sınıf kalabalığı nedeniyle çocuklarla yeterince ilgilenememesi en sık gözlenen öğretmen kaynaklı saldırgan davranış sebebi olarak belirlenmiştir. İkinci sırada öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini hazırlamakta ve sürdürmedeki yetersizliği, üçüncü sırada ise çocuklar arasında bir çekişme/rekabet ortamı yaratması durumu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2008) televizyonda yer verilen şiddet içerikli sahnelerin beş yaş okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışları üzerine etkilerini ebeveyn görüşleri açısından incelediği yüksek lisans tez çalışmasında 15 anne ve 15 babayı örneklem olarak belirlemiştir. Nitel desende gerçekleştirilen çalışmada veri toplama yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sağlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre anne ve babalar çocuklarının en sık olarak çizgi film izlediklerini ve çocuklara sunulan çizgi film

içeriklerinin çocukları için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Annelerin çocuklarının izlemek istediği bazı programları önceden izleyerek kontrol ettiği babaların ise böyle bir kontrol yapmadıkları görülmüştür. Anne ve babalar çocuklarının izledikleri şiddet içerikli sahnelerden etkilendiklerini ve çocuklarının bu şiddet içeren durumları bazı hareketlerine canlandırdıklarını bildirmişlerdir. Son olarak erkek çocukların televizyondan daha fazla düzeyde etkilendikleri rapor edilmiştir.

Ostrov ve Bishop (2008), ebeveyn çocuk çatışması ve okul öncesi çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada 47 okul öncesi dönem çocuğunu ve bu çocukların anne ve öğretmenlerini örnekleme almışlardır. Çalışmada, çocukların saldırgan davranışları serbest oyunları sırasında gözlem tekniği ile belirlenmiştir. Ayrıca anneler ve öğretmenler çocukların saldırgan davranışlarını belirlemeye yönelik ölçekleri tamamlamışlardır. Çalışmada öğretmenlerin derecelendirdiği ölçeklerden elde edilen verilere göre çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri ile fiziksel saldırganlık düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Ek olarak çocukların, cinsiyetleri ve fiziksel saldırganlık puanları dışarıda tutulduğunda, anne-çocuk çatışma durumlarının çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerini negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Arnas ve Erden (2006) okul öncesi dönem dört-altı yaş çocuklarının yoğun olarak izledikleri çizgi filmleri ve bu çizgi filmlerin içerdikleri şiddet unsurlarını belirlemeye çalıştıkları bir çalışmada, 380 okul öncesi dönem çocuğundan en sevdiği çizgi film karakterini çizmelerini ve nedenlerini anlatmalarını istemişlerdir. Çocuklardan elde edilen veriler sonucunda en çok tercih edilen üç çizgi film belirlenmiş ve bu çizgi filmlerin üçer bölümü videoya kaydedilerek araştırmacılar tarafından izlenmiştir. Çizgi filmlerdeki şiddet unsurları belirlenerek analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre incelenen iki çizgi filmde çok fazla “kavga ve dövüş” sahnesine yer verildiği ayrıca her üç çizgi filmde de “çevresindeki bireylere düşmanca tavır takınmaya yönelik” davranışların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ostrov ve diğerleri (2006) gerçekleştirdikleri bir çalışmada erken çocukluk döneminde akranlar arasında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın açığa çıkmasında kardeşlerin rolünü incelemişlerdir. Çalışma kısa süreli boylamsal desende gerçekleştirilmiştir. Çalışmada aynı akademik yılın sonbaharında ve ilkbaharında iki kez ölçme işlemi yapılmıştır. Büyük kardeşlerin yaş ortalaması 48.56 ay, küçük kardeşlerin yaş ortalaması 39.17 ay olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, fiziksel ve ilişkisel saldırganlık arasında düşük ve orta seviyede ilişki yakalamış, hem fiziksel ve hem de

ilişkisel saldırganlığın iki ölçüm arasında sabit düzeyde seyrettiği görülmüştür. Gözlem tekniğiyle elde edilen verilere göre ablaların ağabeylere oranla daha fazla ilişkisel saldırganlığa eğilimli oldukları, ağabeylerin ise ablalardan daha fazla fiziksel saldırganlığa eğilimli oldukları görülmüştür. Yaşı büyük kardeşler, aynı cins akranlarına karşı yaşı küçük kardeşlerin gösterdiğinden daha fazla saldırganlık davranışı göstermişlerdir. Son olarak yaşı büyük kardeşlerin ilişkisel saldırganlık ve fiziksel saldırganlık düzeyleri, yaşı küçük kardeşlerin akranlarına karşı ilişkisel saldırganlık ve fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordamaktadır.

Werner ve diğerleri (2006) annelerin okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel ve fiziksel saldırganlığa karşı gösterdikleri tepkileri incelemiştir. Çalışmada 87 okul öncesi dönem çocuğunun annelerine, çocuklarının diğer çocuklara ilişkisel ve fiziksel saldırganlık sergilediği kurmaca öyküler anlatılmıştır. Aynı zamanda örnekleme 27 anneye çocuklarının saldırgan davranışlarına nasıl müdahale ettiklerini belirlemek amacıyla yine çocuklarının ilişkisel ve fiziksel saldırganlık sergiledikleri hem amaca yönelik hem de tepkisel saldırganlık içeren kurmaca öyküler okunmuştur. Annelere her bir öykü sonunda, bu tür bir olayla karşılaştıklarında ne yapacaklarını, ne söyleyeceklerini ve bu hikayelerde açığa çıkan duygu durumlarını belirtmeleri istenmiştir. Çocuklarının diğer çocuklara fiziksel saldırganlık sergilediği kurmacası üzerine annelerin sırasıyla yoğun olarak üzüldükleri ve öfke duydukları belirlenmiştir. Benzer şekilde çocuklarının diğer çocuklara ilişkisel saldırganlık sergilediği kurmacası üzerine annelerin yine yoğun olarak üzüldükleri ve öfke duydukları ancak bu duyguların çocuklarının fiziksel saldırganlık sergilediği kurmacadakinden çok daha az yoğunlukta olduğu görülmüştür. Annelerin çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık sergilediği kurmacalara müdahale etme olasılıkları da farklılaşmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre fiziksel saldırganlığa müdahale etmeyeceğini söyleyen annelerin oranı % 1.3 iken ilişkisel saldırganlığa müdahale etmeyeceğini söyleyen annelerin oranı % 13.5 olarak bulunmuştur. Sonuçlar annelerin çocuklarının sergilediği ilişkisel ve fiziksel saldırganlığa karşı farklı eğilimlerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Crick ve diğerleri (2006) okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel ve fiziksel saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla 91 çocuk ve bu çocukların öğretmenlerini 18 ay süresince boylamsal desende incelemiştir. Çocukların ilişkisel ve fiziksel saldırganlık düzeyleri 4 farklı zaman periyodu içinde serbest oyun etkinliğinde gözlem tekniğiyle ölçülmüştür. İlişkisel ve fiziksel saldırganlığın akranlar tarafından açığa çıkarılması için okul öncesi dönem çocuklarıyla bireysel olarak görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenler ilişkisel ve fiziksel saldırganlık ile akran reddini belirlemeye yönelik ölçme araçlarını tamamlamışlardır. Sonuçlar kız çocukların erkek akranlarına göre daha fazla ilişkisel saldırganlığa, erkek çocukların ise kız akranlarından daha fazla fiziksel saldırganlığa eğilimli olduklarını göstermektedir. Ayrıca çocukların saldırgan davranışı temel olarak aynı cins akranlarına karşı yönelttiklerini gözlenmiştir. Son olarak ilişkisel saldırganlığın erken çocuklukta orta seviyede sabit olduğu ve ileri dönemlerdeki akran reddi problemleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Juliano ve diğerleri (2006) okul öncesi dönem çocuklarında saldırgan davranışların saldırganlık türü ve ölçümleri arasındaki erken ilişkileri inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda okul öncesi dönem çocuklarındaki ilişkisel ve fiziksel saldırganlık ile olumlu-olumsuz sosyal davranış türleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklem alınan 37-65 aylar arasında olan 67 çocuğun sosyal davranışları doğal gözlem tekniği, öğretmen ve akran raporları ile belirlenmiştir. Öğretmenlerden ve akranlardan elde edilen sonuçlara göre, hem ilişkisel hem de fiziksel saldırganlığın çocuklar arası etkileşimlerde ortaya çıktığı görülmüştür. Gözlem tekniğiyle elde edilen verilerde ise ilişkisel saldırganlığın nadiren ortaya çıktığı gözlenmiştir. Çocukların tercih edilen saldırganlık türüne göre sınıflandırılması gözlem, öğretmen ve akran raporları temelinde ele alındığında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Cinsiyet farklılıklarının çocukların fiziksel saldırganlık düzeyinde ortaya çıktığı, ilişkisel saldırganlık düzeyinde ise ortaya çıkmadığı görülmüştür. Buna göre erkek çocuklar daha fazla fiziksel saldırganlık sergilemektedir. Son olarak sonuçlar hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlığın genel olarak problem davranış gösterme oranıyla ilişkili olduğunu ancak sadece fiziksel saldırganlığın sosyalleşmenin olumlu yönleriyle olumsuz ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

Alink ve diğerleri (2006) 12, 24 ve 36 aylık okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel saldırganlığın yaygınlığını, gelişimini ve kararlılığını inceledikleri boylamsal bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın başlangıcında 2253 çocuğun anne ve babasından çocuklarının fiziksel saldırganlıkları ile ilgili veri toplanmıştır. İlk ölçümün bir yıl sonrasında örnekleme yer alan 271 çocuk için ölçümler tekrarlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre 12 aylık çocuklarda fiziksel saldırganlığın bulunduğu ancak 24. ve 36. aylarda daha belirgin olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri yaşamın ikinci yılında artış göstermiş üçüncü doğum gününden itibaren azalmaya başlamıştır. Fiziksel saldırganlığın kararlılığı ile ilgili bulgular da oldukça ilgi çekicidir. Fiziksel saldırganlığın kararlılığı 12 aylık çocuklar için orta düzeyde, 24 ve 36

aylık çocuklar için yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir. Ek olarak erkek çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri kız çocuklara oranla anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Ostrov ve diğerleri (2004) okul öncesi dönemde maruz kalınan ve sergilenen saldırganlığın çocukların sosyal-psikolojik uyumlarıyla ilişkisini yarı yapılandırılmış gözlem tekniği kullanarak incelemişlerdir. Çalışmada ilişkisel, fiziksel ve sözel saldırganlık, 60 okul öncesi çocuk üzerinde cinsiyet farklılıkları temelinde ele alınmıştır. Sonuçlar saldırganlığın alt türlerinde cinsiyet farklılıklarının üç yaş döneminde belirgin hale geldiğini ortaya koymaktadır. Özel olarak kızların erkeklerden daha fazla ilişkisel saldırganlığa maruz kaldıklarını ve uyguladıklarını, erkeklerin ise kızlardan daha fazla fiziksel saldırganlığa maruz kaldıklarını ve uyguladıklarını göstermektedir. Ayrıca maruz kalınan ve uygulanan saldırganlığın ilişkisel ve fiziksel türlerinin, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-psikolojik uyumlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ostrov ve Keating (2004) Amerika'da kırsal bölgede yaşayan 48 okul öncesi dönem çocuğunun (yaş ortalaması 64 ay) sergiledikleri saldırganlık türünü (fiziksel, ilişkisel, sözel) inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada saldırganlık türlerinin belirlenmesi için serbest oyunda gözlem tekniği kullanılmıştır. Ayrıca çocukların saldırganlık türlerinin ve sosyal konumlarının belirlenmesi amacıyla öğretmen derecelendirme ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmada çocukların saldırgan davranış türlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları, öğretmenlerin saldırganlık bildirimlerinin doğal gözlem sonuçlarıyla tutarlılığı ve çocukların saldırgan taktiklerinin (fiziksel, ilişkisel, sözel) akran kabulü ve ilişkilerde baskın olma (sosyometri sonuçları) ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre erkek çocukların fiziksel ve sözel saldırganlık düzeylerinin kız çocuklara göre daha yüksek olduğu, aksine kız çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek düzeyde ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca erkek çocukların daha yüksek düzeyde sergiledikleri fiziksel ve sözel saldırganlığı genellikle kendi cinslerinden akranlarına yönelttiği; kız çocukların da benzer şekilde ilişkisel saldırganlığı kendi cinslerinden akranlarına yönelttikleri görülmüştür. Gözlem tekniğiyle elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerden sağlanan verilerle tutarlıdır. Son olarak özellikle erkek akranlarına karşı fiziksel saldırganlık gösteren kız çocukların, genellikle, sınıf arkadaşlarınınca akran kabulü açısından istenmeyen kişiler oldukları rapor edilmiştir.

Crick ve diğerleri (1997) okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel saldırganlığı ve ilişkisel saldırganlığın çocukların sosyo-psikolojik uyumlarıyla olan ilişkisini inceledikleri

bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın örnekleme üç buçuk ile beş buçuk yaşlar arasında okul öncesi eğitime devam eden 65 çocuk ve öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Sonuçlar, ilişkisel saldırgan davranışların, okul öncesi çocuklarının davranışsal repertuarlarında erken yaşlarda bile ortaya çıktığını ve bu davranışların okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel saldırgan davranışlardan güvenilir şekilde ayırt edilebileceğini ortaya koymaktadır. Kız çocuklar erkek çocuklara oranla anlamlı düzeyde daha fazla ilişkisel saldırganlık sergilemektedirler. Ayrıca hem kız hem de erkek çocukların sergiledikleri ilişkisel saldırganlık sosyo-psikolojik uyumsuzlukla (akran reddi) anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur.

2.2.2. Duygu İfade Etme İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Beceren-Özdemir ve Zembat, (2016) “Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı”nın okul öncesi eğitim alan beş yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkililiğini inceledikleri, toplam 40 çocuğun çalışma grubunu oluşturduğu deneysel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Deney grubuna alınan 20 çocuğa on iki hafta boyunca ve haftada bir kez “Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı” uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama amacıyla “Çocukların Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” kullanılmıştır. Deneysel çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, uygulanan sosyal duygusal eğitim programı beş yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine olumlu düzeyde etki sahibidir. Deney grubundaki çocukların, diğer başka bulgulara ek olarak, duyguları ifade etme beceri düzeylerinin, kontrol grubu çocuklarıyla kıyaslandığında anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (Beceren-Özdemir ve Zembat, 2016).

Yıldırım ve Karaman (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada 48-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile sosyal ve duygusal uyumları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışma grubu Kilis İlinden 97’si erkek ve 103’ü kız olmak üzere 200 çocuktan oluşturulmuştur. Çocukların sosyal ve duygusal uyum düzeyleri “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” ile ve sosyal beceri düzeyleri “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ile belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocuklarının “sosyal duruma uygun tepki verebilme” puanları ile sosyal beceri alt boyutları “kişilerarası beceriler”, “sözel açıklama becerileri” ve “dinleme becerileri” puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının “sosyal duruma uygun tepki verebilme” puanları ile sosyal beceri alt boyutları “kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri”, “akran baskısı ile başa çıkma becerileri”, “kendini kontrol etme becerileri”, “amaç oluşturma becerileri”, “görevleri tamamlama becerileri” ve “sonuçları kabul etme becerileri” arasında anlamlı

düzyeyde bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ek olarak “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği”nin duygu ifade etme becerilerini ölçtüğü düşünölebilecek diğer bir alt boyutu olan “sosyal çevreye pozitif yaklaşma” puanlarının, yukarıda sıralanan sosyal beceri alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kuru-Turaşlı ve Zembat (2013) deneysel desende gerçekleştirdikleri çalışmada “Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı”nın okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının benlik algıları, sosyal-duygusal uyum düzeyleri ve okula hazırlık becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deneysel işlem için aynı ilköğretim okuluna ait bir ana sınıftan 20 çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenleri deney grubuna, diğer ana sınıftan 20 çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenleri kontrol grubuna olmak üzere toplam 82 kişi çalışma grubuna alınmıştır. Çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)” ile ölçölmüştür. Çalışma sonuçlarına göre, deney grubu çocuklarının “sosyal duruma uygun tepki verme” ve “olumsuz sosyal duruma uygun tepki verme” son-test puanlarının kontrol grubu çocukların puanlarından yüksek olduğu ve puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Chaplin ve Aldao (2013) çocukların duygu ifade etmelerinde cinsiyet farklarını inceledikleri bir meta analiz çalışmasında toplam 21709 katılımcıya ait 166 bilimsel çalışmayı analiz etmişlerdir. Meta analize dahil edilen 166 çalışma bebeklikten ergenlik dönemine kadar yapılmış duygu ifade etme ilgili araştırmalardan oluşturulmuştur. Genel anlamda meta analiz sonuçlarına göre, toplamda çok küçük olmakla beraber cinsiyete dayalı anlamlı fark olduğu görölmüştür. Kız çocuklar erkek çocuklara göre daha fazla olumlu ve içsel duygular (üzüntü, kaygı ve sempati) sergilerken, erkek çocuklar kız çocuklara kıyasla daha fazla dışsal duygular (öfke) sergilemektedirler. Meta analiz çerçevesinde elde edilen okul öncesi dönem çocukları ile ilgili sonuçlara göre üç-beş yaş erkek çocukları kız çocuklardan daha fazla dışsallaştırılmış duygu (öfke) ifade etmektedirler.

Bir diğer çalışma (Durmuşoğlu-Saltalı ve Deniz, 2010) Duygu Eğitim Programı’nın altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisini incelemeyi hedefleyen deneysel bir araştırmadır. Çalışmada bağımlı değişken olarak tanımlanan duygusal becerilerden biri “duyguları ifade etme” becerisidir. Çalışma Konya İlinde iki resmi ilkokulun ana sınıflarına devam eden 32’si deney ve 32’si kontrol grubu olarak belirlenen toplam 64 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler “Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” ile toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre

çocuklara sunulan duygu eğitimi programının altı yaş çocuklarının duygusal becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ve programın etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür. Özel olarak vurgulanmak istenirse, duygu eğitimi programı altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının “duyguları ifade etme” becerilerini anlamlı düzeyde artırmış ve bu etkinin izleme testinde kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arı ve Seçer (2004) Konya ilinde belirledikleri bir örneklem üzerinde 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının mutlu, üzgün, öfkeli ve şaşkın yüz ifadelerini tanıma düzeylerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma 100 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örnekleme alınan çocukların mutlu, üzgün, öfkeli ve şaşkın yüz ifadelerini tanıma düzeyleri Cüceloğlu (1968) tarafından geliştirilen yüz ifadelerinin bilgisayarda yeniden çizilmesi ve boyutlarının büyütülerek çocuklara gösterilmesi yoluyla belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre çocukların mutlu, üzgün ve öfkeli yüz ifadelerini tanıma düzeyleri üzerinde şehirde ve kırsalda yaşama durumlarının etkili olduğu, şaşkın yüz ifadesini tanıma düzeyinde ise yaşanılan yerin etkili olmadığı görülmüştür. Ayrıca çocukların cinsiyetlerinin ve kardeş sayılarının mutlu, üzgün, öfkeli ve şaşkın yüz ifadelerini tanıma düzeyleri üzerinde etkili olmadığı; hem anne hem de baba eğitim seviyelerinin ise etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Denham ve Burton (1996) dört yaşında ve risk grubunda olan okul öncesi dönem çocuklarına sosyal duygusal temelli bir eğitim programı uygulayarak deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada çocukların öğretmenlerine 32 haftalık sosyal ve duygusal gelişimi destekleyici uygulamalara yönelik eğitim verilmiştir. Eğitim alan bu öğretmenlerin öğrencileri müdahaleden önce ve sonra olmak üzere ölçüme tabi tutulmuştur. Ölçme işlemi hem öğretmen derecelendirmeleri hem de gözlem yoluyla veri toplama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ölçüm sonuçları benzer özellikler taşıyan ancak müdahale programına alınmayan bir başka grup çocuğun puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, diğer başka bulguların yanında, müdahaleye maruz kalmış çocukların olumsuz duygu ifadelerinde anlamlı düzeyde azalma meydana geldiği rapor edilmiştir.

2.2.3. Duygu İfade Etme ve Saldırganlıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Kivenson-Baron (2010) İsrail’de üç ve dört yaş okul öncesi dönem çocuklarının korkusuzluk (fearness) düzeyleri ile sosyal-duygusal özelliklerini incelemiştir. Çalışmada üç ve dört yaşında 80 çocuğun korkusuzluk düzeyleri ile saldırgan ve empatik davranışları, eğitim yılının başında ve sonunda olmak üzere iki kez gözlem tekniği ile ölçülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre yüksek düzey korkusuzluk sergileyen çocukların akranlarına

karşı daha az düzeyde empatik tepkiler verdikleri ve daha yüksek düzeyde saldırganlık sergiledikleri ortaya konmuştur.

Miller ve diğerleri (2006) Amerika'nın kuzeydoğusunda küçük bir şehirde Head Start okul öncesi eğitim kurumuna devam eden alt sosyo-ekonomik sınıftan 60 çocuğun ve bu çocukların öğretmenlerinin örnekleme alındığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada örnekleme alınan çocukların duygu tanıma, olumsuz duyguları ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin sınıf uyumlarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Çocukların duygu ifade etme becerileri serbest oyun sırasında yapılan gözlemlerle; duygu tanıma becerileri görüşmeler ve kukla canlandırmaları yoluyla; duygu düzenleme becerileri "Duygu Düzenleme Ölçeği" (Shields ve Cicchetti, 1997) yoluyla ve sınıf uyum becerileri "Okul Öncesi Davranış Ölçeği" (Preschool Behavior Questionnaire) yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, diğer başka bulguların yanında, çocukların olumsuz duygu ifade etme düzeylerinin ve sergiledikleri duygu düzenleme güçlüğü'nün (dysregulation) saldırganlıklarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bununla birlikte duygu düzenleme ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bohnert ve diğerleri, (2003) yüksek düzeyde saldırganlık tanısı alan ve almayan çocukların duygusal yeterlilikleri arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın örnekleme yedi ile on yaş aralığında 87 çocuktan oluşturulmuştur. Çocukların duygu (mutluluk, üzüntü ve öfke) ifade etme düzeyleri özel olarak hazırlanan laboratuvarında çeşitli etkileşimler yoluyla sağlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre yüksek düzeyde saldırganlık tanısı alan çocukların daha sık ve yoğun şekilde öfke duygusu sergiledikleri görülmüştür. Aynı zamanda yüksek düzeyde saldırganlık tanısı alan çocukların, duygularının nedenlerini tanıma becerisinde yetersiz oldukları saptanmıştır. Çocukların mutluluk ve üzüntü ifade etme düzeyleri ile saldırganlıkları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken; öfkenin saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir.

Hubbard ve diğerleri (2002) çocukların sergiledikleri öfke duyguları ile tepkisel (reactive) ve amaç yönelimli (proactive) saldırganlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada 272 ikinci sınıf öğrencisini örnekleme almışlardır. Çalışmanın verileri gözlem ve öz-bildirimler yoluyla sağlanmıştır. Çalışma bulgularına göre, çocukların öfke düzeyleri ile tepkisel saldırganlıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken; çocukların öfke düzeyleri ile amaç yönelimli saldırganlıkları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmadığı bildirilmiştir.

2.2.4. Duygu Düzenleme İle İlgili Yurtiçi ve YurtdiŐında Yapılan alıŐmalar

Okul  ncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin deneysel olarak incelendiği bir araştırmada (Aktürk, 2016) oyun tabanlı psiko-eğitim programının anne-babası boŐanmıŐ okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Osmaniye ilinde bir ilkokulun anasınıfına devam eden anne ve babası boŐanmıŐ 24 okul öncesi çocuğunun deney, kontrol ve plasebo gruplarına alınması ile baŐlatılmıŐtır. Araştırmanın deney grubuna alınan çocuklara haftada bir kez olmak üzere 7 oturumluk oyun tabanlı psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ön-test ve son-test olarak Duygu Düzenleme  leği (Shields ve Cicchetti, 1997) ile ölçülmüştür. Duygu Düzenleme  leği hem  Ğretmen hem de çocuğun yanında yaŐadığı ebeveyni tarafından derecelendirilmiŐtir. Çalışma sonuçlarına göre deneysel iŐlemin uygulandığı gruptaki çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri kontrol grubundaki çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine kıyasla anlamlı Şekilde artış göstermiştir. Deney grubunda oluşan bu artış erkek öğrencilerin lehine meydana gelmiştir. Ayrıca deney grubu çocuklarına yaklaşık 4 hafta sonra uygulanan izleme testi sonuçları bu çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerindeki artıŐın sürdüğünü göstermiştir.

Okul  ncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ilgili bir çalışmada (Erel, 2016)  rneklem dört-altı yaş aralığında 123 ocuk ve ebeveynleri olarak belirlenmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerileri Duygu Düzenleme  leği (Shields ve Cicchetti, 1997) ile ölçülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre, diğer başka bulguların yanında, çocukların duygu düzenleme becerilerinin iŐselleŐtirme ve dışsallaştırma problemlerini ters yönde ve anlamlı Şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Bir diğer çalışmada (Şahin ve Arı, 2016) altı yaş okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlevleri (soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik) arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın  rneklemini Eskişehir ilinde okul öncesi eğitime devam eden 137 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre çocukların sahip oldukları yürütücü iŐlevlerden "bilişsel esneklik" ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiş, ancak "soyutlama becerileri" ile duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Okul  ncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme becerileri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir diğer alıŐma Kayhan-Aktürk (2015) tarafından bir yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın  rneklem grubu farklı

sosyo-ekonomik düzeye sahip muhitlerde bulunan 34 resmi anaokulunda eğitim alan 880 çocuk ve bu çocukların öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Çocukların duygu düzenleme becerileri Duygu Düzenleme Ölçeği (Shields ve Cicchetti, 1997) ile ölçülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre, diğer başka bulguların yanında, çocukların duygu düzenleme güçlüğüne sahip olmaları ile sınıf arkadaşlarına saldırgan davranış gösterme düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca örnekleme alınan çocukların gerek akran ilişkilerinin gerekse duygu düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine, seyredilen çizgi filmlerin türüne ve okula uyum güçlüğü yaşama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı rapor edilmiştir.

Altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının anne bağlanma şekilleri ile sosyal yetkinlik düzeyleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada (Ural ve diğ., 2015) İstanbul'da okul öncesi eğitime devam eden 224 çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenleri örnekleme alınmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri öğretmenleri tarafından derecelendirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (Shields ve Cicchetti, 1997) ile ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, diğer başka bulguların yanında, altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin anneye bağlanma şekline göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre erkek çocukların kızlarla kıyaslandığında daha yüksek oranda öfke ve saldırgan davranış gösterdikleri ve duygu düzenleme becerilerinin de daha düşük düzeyde olduğu vurgulanmıştır.

Öztürk-Samur ve Deniz (2014) tarafından gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada, geliştirilen değerler eğitimi temelli bir programın okul öncesi eğitim alan altı yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma grubu deney ve kontrol gruplarına alınan 22'ser çocuk olmak üzere 44 çocuktan oluşturulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre değerler eğitimi verilen deney grubu çocuklarının duygu düzenleme beceri ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett (2013) üç-beş yaş okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve duygu ifade etme becerilerinin, okul uyumu üzerindeki yordayıcı etkisini inceledikleri çalışmada Kuzeydoğu Virginia Eyaleti'nden 308 çocuğu örnekleme almışlardır. Çalışmada okul öncesi dersliklerinde gözlem tekniğiyle ve öğretmen raporlarına dayalı olarak veri toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çocukların olumsuz duygu ifade etme düzeyleri ve olumsuz duygularını düzenleme güçlüğ

düzelelerinin (dysregulation) okula uyum düzeylerini negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri Ertan (2013) tarafından bir yüksek lisans tez çalışması kapsamında incelenmiştir. Çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin, hem duygu düzenleme becerileri hem de baş etme stratejileri ile ilişkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini dört-altı yaş aralığında 45 çocuk ve bu çocukların öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Çocukların duygu düzenleme becerileri öğretmenleri tarafından derecelendirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (Shields ve Cicchetti, 1997) ile ölçülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca duygu düzenleme becerileri yüksek düzeyde olan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin de yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının sahip oldukları mizaç özelliklerinin ve ebeveyn davranışlarının, duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelendiği bir başka yüksek lisans çalışmasında (Metin, 2010) üç-altı yaş aralığında 118 çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenleri örnekleme alınmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ve duygu düzenleme güçlükleri öğretmenleri tarafından derecelendirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (Shields ve Cicchetti, 1997) ile ölçülmüştür. Çocukların öfke eğilimleri ve kendilerini denetlemeye yönelik becerileri, davranış bataryaları aracılığıyla ölçülmüş; anne duyarlılığı ise laboratuvar ortamında anne ve çocuk arası etkileşimlerin gözlenmesi ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre anne duyarlılığı çocukların duygu düzenleme güçlüklerini anlamlı şekilde yordamaktadır. Ancak çocukların kendini denetleme beceri düzeylerinin, yurt dışındaki çalışma bulgularının aksine, öfke duygularının düzenlenmesinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Bir başka yüksek lisans tez çalışmasında (Kurbet, 2010) okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri bu çocukların annelerinin empatik eğilimleri ve ebeveyn tutumlarını açısından incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Ankara Çankaya ilçesindeki anaokulu ve ana sınıflarına devam eden 277 çocuk ve bu çocukların annelerinden oluşturulmuştur. Çocukların duygu düzenleme becerileri anneleri tarafından derecelendirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (Shields ve Cicchetti, 1997) ile ölçülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha yüksek duygu

düzenleme puanına sahip oldukları ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Çocukların duygu düzenleme puanlarının anne eğitim düzeyi ve anne yaşı bakımından farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca Annelerin empatik eğilimleri ve annelik tutumları ile çocukların duygu düzenleme puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Kurbet, 2010).

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ilgili olarak Türkiye’de yapılan ilk çalışma Altan (2006) tarafından bir yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çocukların anne sosyalizasyonu ile mizaç özelliklerinin duygu düzenleme becerilerine olan etkisinin incelendiği çalışmanın örneklemini İstanbul ilinde orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dört-altı yaş aralığında 145 çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Çocukların duygu düzenleme becerileri hem anneleri hem de öğretmenleri tarafından derecelendirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (Shields ve Cicchetti, 1997) ile ölçülmüştür. Verilerin analizinde bağımsız değişkenlerin duygu düzenleme becerisi üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre annelerin olumlu ebeveynlik davranışları, çocukların tepkisel ve sıcakkanlı mizaç özellikleri duygu düzenleme beceri düzeylerini anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca annelerin olumlu ebeveynlik davranışlarının çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerine önemli düzeyde etki sahibi olduğu belirlenmiştir.

2.2.5. Duygu Düzenleme ve Saldırganlıkla İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Arı ve Yaban (2016) dört-altı yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve mizaç özelliklerinin bu çocukların bazı sosyal davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 124 kız ve 114 erkek olmak üzere 238 çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Örnekleme alınan çocukların mizaçlarına ilişkin özellikler ‘Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği’ anne formu ile; duygu düzenleme becerileri ise “Duygu Düzenleme Ölçeği” anne ve öğretmen derecelendirmesiyle elde edilmiştir. Çocukların sosyal davranışları “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” aracılığıyla belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, hem anne hem de öğretmen bildirimine dayalı duygu düzenleme beceri puanlarının çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleriyle negatif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca sadece öğretmen bildirimine dayanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin hem fiziksel saldırganlık düzeylerini hem de ilişkisel saldırganlık düzeylerini negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Romanchych (2014) gerçekleştirdiği çalışmasında üç-altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlıklarını, duygu düzenleme becerileri, anne-çocuk duygu paylaşımı, annelerin algıladığı ebeveynlik desteği ve annelerin bazı ebeveynlik uygulamaları açısından incelemiştir. Çalışmanın verileri anneler tarafından çeşitli ölçeklerin doldurulması ve anne-çocuk etkileşiminin evde serbest oyun sırasında gözlenmesi yoluyla elde edilmiştir. Çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Anne Formu” ve “Çocuk Davranış Ölçeği” ile, çocukların duygu düzenleme becerileri ise “Duygu Düzenleme Ölçeği” yardımıyla ölçülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre, diğer başka bulguların yanında, çocukların duygu düzenleme becerileri ile fiziksel saldırganlıkları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki saptanırken; duygu düzenleme güçlükleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiye rastlanılmıştır. Ayrıca çocukların fiziksel saldırganlıklarının annelerinin eğitim düzeyleriyle negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ostrov ve diğerleri (2013) erken çocuklukta saldırganlık ile sosyal ve duygusal süreçlerin şekilleri ve fonksiyonları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında 96 okul öncesi dönem çocuğunu örnekleme almışlardır. Çalışmada ilişkisel saldırganlık amaca yönelik (proactive) ve tepkisel (reactive) formlarla birleştirilerek incelenmiştir. Çalışma sonuçları dikkate alındığında, amaca yönelik-ilişkisel saldırganlığın akran reddine uğramada ve öfke göstermede azalma sağladığı; tepkisel-ilişkisel saldırganlığın ise zaman içerisinde akran reddine uğramada ve öfke göstermede artış sağladığı bulunmuştur. Bununla birlikte amaca yönelik-ilişkisel saldırganlığın duygu düzenleme becerilerinde artış sağladığı, tepkisel-ilişkisel saldırganlığın ise duygu düzenleme becerilerinde zaman içerisinde azalma sağladığı ve öfkenin, saldırgan davranışın çeşitli alt boyutlarında önemli derecede artışla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Helmsen ve diğerleri (2012) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile saldırganlık düzeyleri arasında normal dışı sosyal bilgi işleme sürecinin aracı rolü olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanı örneklemini Almanya’da okul öncesi eğitime devam eden 42-67 aylar arası 193 çocuk ve öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Çalışma sonuçları çocukların duygu düzenleme güçlükleri ile saldırganlıkları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğunu ancak normal dışı sosyal bilgi işleme sürecinin bu iki değişken arasında herhangi bir aracı rolü olmadığını göstermiştir. Ayrıca çocukların duygu düzenleme güçlükleri tek başına saldırganlık düzeylerinin % 38’ini açıklamaktadır. Çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri ve saldırganlık düzeyleri ile ilgili bir sonuç belirtilmemiştir.

Blandon ve diğerkleri (2010) okul öncesi dönem çocuklarının erken duygusal ve sosyal yeterliliklerinin sonraki akran kabulüne etkisini beş yıllık bir boylamsal çalışma ile incelemişlerdir. Çalışmada çocukların dışsallaştırma davranışları (saldırganlık ve yıkıcı davranış), duygu düzenleme becerileri, akran kabulü ve sosyal becerileri iki yaşından yedi yaşına değin dört ayrı zaman diliminde ölçülmüştür. İlk ölçüm çocuklar 2.6 yaşında, ikinci ölçüm çocuklar 4.5 yaşında, üçüncü ölçüm çocuklar 5.7 yaşında ve son ölçüm çocuklar 7.7 yaşında iken gerçekleştirilmiştir. Çalışma 440 (212 erkek ve 228 kız) çocuk üzerinden tamamlanmıştır. Çocukların dışsallaştırma davranışları dört ölçümde de belirlenmeye çalışılmışken duygu düzenleme becerileri çocuklar dört, beş ve yedi yaşlarında iken ölçülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre duygu düzenleme ile çocukların saldırganlık ve yıkıcı davranışları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu noktada boylamsal desenli çalışmadan elde edilen veriler duygu düzenleme becerileri yüksek düzeyde olan çocuklarda, saldırgan ve yıkıcı davranışların ciddi oranda azaldığını göstermektedir.

Bowie (2010) çocukluk çağı duygu düzenleme becerileri, fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ile ergenlikte normal dışı sosyal davranışlar arasındaki ilişkileri incelediği boylamsal desenli çalışmada 111 çocuğu örnekleme almıştır. Çalışma sonuçları, diğerk başka bulgular yanında, kızlarda düşük duygu düzenleme becerisinin sonraki ilişkisel saldırganlıklarının belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk döneminde akran şiddetine kurban olma durumunun çocukların içsel ve dışsal duygularıyla olan ilişkisinin incelendiği bir çalışmada (Hanish ve diğerkleri, 2004) 126 okul öncesi dönem çocuğu, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri örnekleme olarak belirlenmiştir. Çocukların yaşları 32 ile 75 ay arasında değişmektedir. Çalışmada çocukların öfke ve kaygı/üzüntü düzeyleri gözlem tekniğinin yanı sıra ebeveyn ve öğretmenler tarafından belirli ölçeklerin tamamlanmasıyla elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre erkek çocukların kız çocuklara göre daha yüksek olumsuz duygu ve problem davranış ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Bu anlamda erkek çocuklar daha fazla saldırganlık göstermiş ve daha çok akran kurbanı olmuşlardır. Kız çocukların ise erkek çocuklardan daha yüksek düzeyde duygu düzenleme becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca çocukların öfke puanlarının, hem gözlem sonuçları hem de anne ve öğretmen derecelendirmelerine göre, duygu düzenleme becerileri ile negatif yönde ve anlamlı ilişkiye; saldırganlık ile pozitif yönde ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu rapor edilmiştir. Çocukların kaygı/üzüntü puanları ile saldırganlık ve duygu düzenleme becerileri arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Anne-babaların katı (harsh) ebeveynlik stilleri ile çocuklarının saldırganlık düzeylerinin incelendiği bir çalışmada (Chang ve diğ., 2002) bu iki değişkene yönelik “duygu düzenleme becerilerinin” aracı rolü araştırılmıştır. Çin’in güneydoğusunda yer alan bir ilden üç-altı yaş aralığında 325 okul öncesi dönem çocuğu, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre katı ebeveynlik stilleri ile çocukların saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak katı ebeveynlik ve çocuk saldırganlığı arasındaki yüksek düzeydeki ilişki, çocuk duygu düzenleme becerilerinin aracı rolü eklendiğinde önemli ölçüde azalmıştır. Okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin etkili şekilde sergilenmesi, katı ebeveynlikten kaynaklı saldırganlığın azalmasına olanak sağlamaktadır. Çalışmada ek olarak erkek çocukların saldırganlık ve duygu düzenleme güçlük düzeyleri kızlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Ramsden ve Hubbard (2002) dördüncü sınıfta eğitim göre 120 çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenlerinin örnekleme oluşturduğu bir çalışmada; ailelerin olumlu ve olumsuz duygu ifadeleri, ebeveynlerin duygusal koçluğu, çocukların duygu düzenleme becerileri ile saldırganlık düzeylerini incelemiştir. Çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile ölçülmüştür. Çalışma sonuçları, diğer başka bulguların yanında, çocukların duygu düzenleme becerileri ile saldırganlık puanları arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan teknikler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin saldırganlıklarını yordama gücü incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amaçlanır. İlişkisel tarama modelinde sadece değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinin yanında; değişkenlerden birinin bağımlı, diğer değişken(ler)in bağımsız değişken olarak incelenmesi de mümkündür. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda, hangi değişkenin kimi ne düzeyde etkilediği belirsizdir. Yordama amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda ise bağımlı değişkendeki değişimin (varyansın) ne kadarının ilgili değişkenler tarafından açıklandığı kolayca görülebilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 14; Karakaya, 2012. s. 70). İlişkisel tarama modelinin işe vurulduğu bu araştırmada, araştırmanın bağımsız değişkenleri duygu ifade etme ve duygu düzenleme iken; araştırmanın bağımlı değişkeni saldırganlık olarak belirlenmiştir.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Çalışma evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde resmi anaokullarında eğitim alan 3-5 yaş arası 5228 okul öncesi dönem çocuğundan oluşmaktadır. Bu büyüklükteki bir evren için tolerans gösterilebilir hata miktarının % 3 ve güven aralığının % 95 olarak belirlenmesiyle, evreni temsil edebilme gücüne sahip örneklem sayısının 760 olduğu kabul edilmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50). Bu açıdan araştırmanın örnekleme, çalışma evreninden, yansızlık kuralına göre oransız küme örnekleme yöntemi (Karasar, 2014, s. 115) ile seçilen 15 resmi anaokulunda eğitim alan 427 (% 49.5) kız ve 436 (% 50.5) erkek olmak üzere toplam 863 çocuktan oluşturulmuştur. Araştırmada, çocukların saldırganlık düzeylerine ilişkin veriler öğretmenlere uygulanan ölçeklerle, duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin veriler annelere uygulanan ölçeklerle toplanmıştır. Örneklemi oluşturan çocukların yaş ortalamaları 4.46; yaşlarının standart sapma değeri .666 olarak hesaplanmıştır. Örneklem alınan çocuklara ilişkin çeşitli değişkenler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1
Örnekleme Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

| | | f | % |
|---------------------|----------------|-----|------|
| Cinsiyet | Erkek | 436 | 50.5 |
| | Kız | 427 | 49.5 |
| Çocuk Yaş | 3 yaş | 84 | 10 |
| | 4 yaş | 302 | 35 |
| | 5 Yaş | 477 | 55 |
| Çocuk Kardeş Sayısı | Kardeş yok | 251 | 29 |
| | 1 | 484 | 56 |
| | 2 | 111 | 13 |
| | 3 ve fazlası | 17 | 2 |
| Kardeş Cinsiyeti | Kardeş yok | 251 | 29 |
| | Erkek | 317 | 37 |
| | Kız | 283 | 32.5 |
| | Erkek ve Kız | 12 | 1.5 |
| Anne Eğitim Düzeyi | İlkokul | 100 | 11.5 |
| | Ortaokul | 115 | 13 |
| | Lise | 262 | 31 |
| | Üniversite | 364 | 42 |
| | Lisansüstü | 22 | 2.5 |
| | Ev hanımı | 431 | 50 |
| Anne Meslek | İşçi | 125 | 14.5 |
| | Memur | 179 | 21 |
| | Esnaf | 17 | 2 |
| | Serbest meslek | 25 | 3 |
| | Diğer | 86 | 10 |
| | Belirtilmemiş | 16 | 1.9 |
| | İlkokul | 98 | 11.4 |
| | Ortaokul | 97 | 11.2 |
| Baba Eğitim Düzeyi | Lise | 256 | 29.7 |
| | Üniversite | 354 | 41 |
| | Lisansüstü | 42 | 4.9 |
| | Çiftçi | 5 | .6 |
| | İşçi | 213 | 24.7 |
| Baba Meslek | Memur | 207 | 24 |
| | Esnaf | 142 | 16.5 |
| | Serbest meslek | 129 | 14.9 |
| | Diğer | 151 | 17.5 |
| Toplam | | 863 | 100 |

Tablo 3.1 incelendiğinde örnekleme oluşturan çocukların % 50.5'inin ($n=436$) erkek, %49.5'inin kız olduğu görülmektedir. Yaşları bakımından incelendiğinde üç yaş çocuklarının, örneklemin % 10'unu ($n=84$), dört yaş çocuklarının % 35'ini ($n= 302$) ve beş yaş çocuklarının % 55'ini oluşturdukları görülmektedir.

Örnekleme alınan çocukların % 29'unun ($n=251$) kardeşe sahip olmadığı, %56'sının ($n=484$) tek kardeşe sahip olduğu, % 13'ünün ($n=111$) iki kardeşe sahip olduğu ve % 2'sinin üç ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Çocukların %37'sinin ($n=317$) erkek kardeşe sahip olduğu, % 32.5'inin ($n=283$) kız kardeşe sahip olduğu ve % 1.5'inin ($n=12$) hem erkek hem de kız kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Örnekleme alınan çocukların anne eğitim düzeyleri incelendiğinde, annelerin % 11.5'inin ($n=100$) ilkokul mezunu olduğu, % 13'ünün ($n=115$) ortaokul mezunu olduğu, % 31'inin ($n=262$) lise mezunu olduğu, % 42'sinin ($n=364$) üniversite mezunu olduğu ve % 2.5'inin ($n=22$) lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Mesleklerine göre annelerin % 50'sinin ($n=431$) ev hanımı olduğu, % 14.5'inin ($n=125$) işçi olduğu, % 21'inin ($n=179$) memur olduğu, % 2'sinin ($n=17$) esnaf olduğu, % 3'ünün ($n=25$) serbest meslek sahibi olduğu ve % 10'unun ($n=86$) diğer mesleklere sahip olduğu görülmektedir.

Örnekleme alınan çocukların baba eğitim düzeyleri incelendiğinde, babaların % 11.4'ünün ($n=98$) ilkokul mezunu olduğu, % 11.2'sinin ($n=97$) ortaokul mezunu olduğu, % 29.7'sinin ($n=256$) lise mezunu olduğu, % 41'inin ($n=354$) üniversite mezunu olduğu ve % 4.9'unun ($n=42$) lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Örnekleme alınan çocukların babalarının %1.9'unun eğitim düzeyi belirtilmemiştir. Mesleklerine göre babaların % .6'sının ($n=5$) çiftçi olduğu, % 24.7'sinin ($n=213$) işçi olduğu, % 24'ünün ($n=207$) memur olduğu, % 16.5'inin ($n=142$) esnaf olduğu, % 14.9'unun ($n=129$) serbest meslek sahibi olduğu ve % 17.5'inin ($n=151$) diğer mesleklere sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu”, “Duygu Düzenleme Ölçeği”, ve “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına yönelik ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu okul öncesi dönem çocukları ile bu çocukların anne ve babalarına ilişkin verilerin toplanması amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu'nda çocuklara yönelik olarak cinsiyetleri, yaşları, sahip oldukları kardeş sayısı ve kardeşlerin cinsiyetleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Ayrıca annelerin ve babaların yaşlarına, eğitim düzeylerine ve mesleklerine yönelik çeşitli soruları içermektedir. Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği ile birlikte örnekleme alınan çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği (Child Emotion Expressiveness Questionnaire)

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği (Child Emotion Expressiveness Questionnaire), 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının olumlu (mutlu) ve olumsuz (üzgün, öfkeli ve korkmuş) duygularını ifade etme düzeylerini değerlendirmek için Scott Mirabile (2008) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği çocukların

mutluluk, üzüntü, öfke ve korku duygularını ifade etmelerini sıklık, süre, yoğunluk ve hız bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği, mutlu, üzgün, öfkeli ve korkmuş duygu ifadeleri için dörder madde olmak üzere 16 maddeden oluşan ve 1 (asla) ve 7 (her zaman) aralığında ebeveyn ya da öğretmenler tarafından derecelendirilen likert tip bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puan her bir duygu için daha yüksek sıklığı, daha uzun süreyi, daha fazla yoğunluğu ve daha yüksek hızı ifade etmektedir. Ölçekten elde edilen sıklık, süre, yoğunluk ve hız puanları her bir duygu için toplanarak çocukların olumlu ya da olumsuz duygu ifade etme beceri düzeylerini ortaya koyar. Bu anlamda mutlu duygu ifade etme “olumlu duygu ifade etme” beceri puanını ortaya koyarken; üzgün, öfkeli ve korkmuş duygu ifade etme puanları “olumsuz duygu ifade etmeyi” ortaya koymaktadır. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği olumlu duygu ifade etme (mutlu duygu ifade etme alt boyutu) ve olumsuz duygu ifade etme (üzgün, öfkeli ve korkmuş duygu ifade etme alt boyutları) toplam puanlarıyla kullanılabildiği gibi her bir alt boyutun tek tek ele alınacağı şekilde mutlu, üzgün, öfkeli ve korkmuş duygu ifade etme puanları temelinde de kullanılabilmektedir. Ölçek kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahiptir. Cronbach Alfa katsayıları üzgün duygu ifade etme için .57, öfkeli duygu ifade etme için .85, korkmuş duygu ifade etme için .75 ve mutlu duygu ifade etme için .76 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca üzgün, öfkeli ve korkmuş duygu ifade etme puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=.54$, $p<.001$) olduğu belirtilmektedir (Mirabile, 2014). Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği için herhangi bir ölçüt bağıntılı geçerlik işlemi yapılmamış ya da bildirilmemiştir. Ancak Mirabile (2014) yaptığı bir araştırmada üzgün, öfkeli ve korkmuş duygu ifade etme puanlarının toplamından elde edilen olumsuz duygu ifade etme puanı ile Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist) değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki ($r=.59$, $p<.001$) olduğunu belirtmektedir.

3.3.2.1. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu (Child Emotion Expressiveness Questionnaire-Mother Form) Türkçeye uyarlama çalışması. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerilerini ölçmeye yönelik Türkçeye uyarlanmış ya da özgün olarak geliştirilmiş ölçekler taranmıştır. Türkçe alan yazında doğrudan duyguları ifade etme becerisini ölçmek için kullanılan bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bununla beraber 6 yaş çocukları için “Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği” nin (Güven ve diğ., 2004) “sosyal duruma uygun tepki gösterme” ve “sosyal çevreye pozitif yaklaşma” alt boyutları aracılığıyla duygusal ifade etme becerisini ölçmeyi hedeflediği söylenebilir. Aynı ölçek Güven ve Işık (2006) tarafından 61-72 aylık çocuklar için

uyarlanmıştır. Ayrıca Shultz ve Izard (1998) tarafından geliştirilip Durmuşoğlu-Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” nin alt boyutlarından biri “duyguları ifade etme testi” olarak işlev görmektedir. Ancak görüldüğü gibi her iki ölçeğin duygu ifade etme alt boyutları 61-72 aylık çocuklar için geliştirilmiş ya da uyarlanmıştır. Buradan hareketle 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerilerini ölçmede kullanılabilecek bir ölçeğin geliştirilmesine ya da uyarlanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması sürecinde ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacı Scott P. Mirabile'den ölçeğin Türkçeye uyarlamasının yapılabilmesi için izin alınmıştır. Daha sonra aşağıda verilen adımlar izlenerek Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.1.1. Çalışma I: dil geçerliği. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği'nin Türkçeye çevrilmesi işlemi için okul öncesi eğitim alanında doktora derecesine sahip üç, çocuk gelişimi ve eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir ve rehberlik ve psikolojik danışma alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen olmak üzere toplamda beş uzmandan görüş alınmıştır. Bu bağlamda ölçek İngilizce orijinalinden Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacı beş ayrı çeviriyi dikkatle incelemiş ve tek bir form haline getirmiştir. Ardından elde edilen Türkçe form İngilizce'ye geri çevrilme amacıyla iki farklı uzmana gönderilmiştir. Geri çevirisi yapılan İngilizce form ile orijinal İngilizce form, İngilizce öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen tarafından incelenmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre ölçme aracına ait maddelerde anlamı değiştiren, bozan, yanlış anlamalara neden olabilecek bir ifadenin olmadığı belirlenmiştir. Böylece Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği'nin Türkçe formu için dil geçerliği işlemi tamamlanmıştır.

3.3.1.1.2. Çalışma II: kapsam geçerliği. Kapsam geçerliği, bir bütün olarak ölçme aracını ve ölçme aracında yer alan her bir maddenin ölçmek istediği nitelikler evrenini yeterli düzeyde temsil edebilmesi ile ilgilidir. Ölçekte yer alan her bir maddenin ölçümü hedeflenen özelliği kapsama gücünü belirlemek amacıyla önsel çalışmalara ihtiyaç vardır. Ölçekte yer alan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçümü amaçlanan alanı temsil edip etmediği uzman görüşü yoluyla saptanır (Büyüköztürk ve diğ., 2013; Ercan ve Kan, 2004; Karasar, 2014; Seçer, 2015; Yurdugül, 2005). Bu çalışmada kapsam geçerliği için beşi okul öncesi eğitim alanında, ikisi psikolojik danışma ve rehberlik alanında öğretim üyesi olarak çalışan yedi kişilik bir uzman grubu belirlenmiştir. Uzmanlardan

kapsam geçerliği için her bir maddeyi anlam ve ifade açısından, yaşa uygunluk açısından ve ölçme aracına uygunluk açısından “uygun” “kısmen uygun” ve “uygun değil” olacak şekilde değerlendirmeleri istenmiştir. Şayet herhangi bir madde için “kısmen uygun” veya “uygun değil” olarak değerlendirmede bulunulmuşsa, bu durumun açıklaması istenmiştir.

Alınan geri bildirimlere göre uzmanların Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği’ne ait maddelerin tamamına yakınına “anlam ve ifade açısından”, “yaşa uygunluk açısından” ve “ölçme aracına uygunluk açısından” “uygun” olarak görüş bildirdiği görülmüştür. Bununla birlikte aşağıdaki her duygu durumunun c maddesi olan

“Mutlu olduğunda, oldukça çok mutlu olur.

(When s/he is happy, s/he gets very, very happy)

Üzgün olduğunda, oldukça fazla üzgün olur.

(When s/he is sad, s/he gets very, very sad.)

Öfkelendiğinde, çok fazla öfkelenir.

(When s/he is angry, s/he gets very, very angry.)

Korktuğunda, fazlasıyla korkar.

(When s/he is afraid, s/he gets very, very afraid.)” maddelerinin “anlam ve ifade

açısından” “kısmen uygun” olduğu yönünde görüş bildirilmiştir. Araştırmacı ölçek maddelerinin orijinalini yeniden incelemiştir. Bu maddeler mutluluk, üzüntü, öfke ve korku duygularının yoğunluğunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu noktadan hareketle anılan maddeler

“Mutlu olduğunda, mutluluğunu çok yoğun şekilde gösterir

Üzgün olduğunda, üzüntüsünü çok yoğun şekilde gösterir

Öfkelendiğinde, öfkesini çok yoğun şekilde gösterir

Korktuğunda, korkusunu çok yoğun şekilde gösterir” şeklinde yeniden düzenlenmiş

ve doktora derecesine sahip bir Yabancı Diller Bölümü öğretim üyesinden bu maddelerin anlam ve ifade bakımından orijinal ölçekteki maddelere uygunluğu yönünde görüş istenmiştir. Yabancı dil uzmanından düzenlenmiş maddeler ve orijinal maddelerin anlam ve ifade bakımından çok yakın olduğu ve çelişki yaratmadığı yönünde geri bildirim alınmış ve anılan dört madde revize edilmiştir.

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği’nin orijinal formu anne-babalar ve öğretmenler tarafından doldurulabilmektedir. Ancak bu çalışmada ölçeği annelerin doldurması hedeflendiğinden ölçeğin “Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu” olarak adlandırılması uygun bulunmuştur. Böylelikle Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu’nun kapsam geçerliği çalışmaları tamamlanmıştır.

3.3.1.1.3. Çalışma III: görünüş geçerliği. Geliştirilen ya da uyarlanan bir ölçek, ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçüyor görünüyorsa, o ölçeğin görünüş geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin adı, açıklamaları, yazı tipi, tabloları, ölçeğin düzeni vb. faktörler, cevaplayıcıların ölçeğin genel olarak geçerliğine ilişkin bir görüş geliştirmesine yol açar. Bu yönüyle olumlu izlenimler, ölçekte yer alan sorulara güvenilir yanıtlar almayı sağladığı gibi olumlu olmayan bir izlenim katılımcıların ölçeği tamamlamalarına ve saçma/anlamsız/zor anlaşılır bulmalarına neden olabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2013, s. 122; Kline, 1986, s. 178).

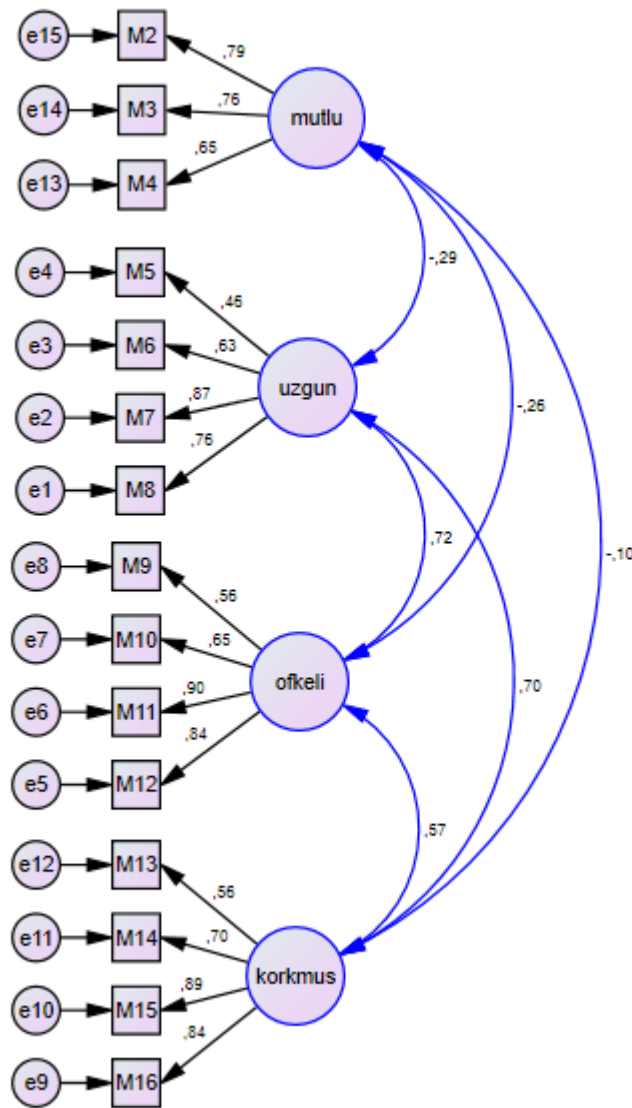
Bu çalışmada Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu 36-72 aylar arasında çocuğu olan annelere uygulanmıştır. Araştırmada, ölçeği dolduran annelere, okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu nedenle 36-72 aylar arası çocuğu olan beş anne ve beş okul öncesi öğretmeni ile görünüş geçerliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Önce öğretmenlerle daha sonra annelerle görünüş geçerliğine yönelik olarak uygulama yapılmıştır.

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu önce okul öncesi öğretmenleri ile bir araya gelinerek görünüş geçerliği amacıyla uygulanmıştır. Uygulama yapılan öğretmenlerden dördü Denizli Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde diğer öğretmen Denizli'nin Tavas ilçesinde görev yapmaktadır. Denizli il merkezinde görev yapan öğretmenlerden biri tezli yüksek lisans mezunudur. Her öğretmen en az beş yıllık mesleki deneyime sahiptir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşme ve uygulamalar araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiş ve öğretmenlerin görüş, katkı ve eleştirileri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Özellikle öğretmenlerin üçü Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun 7'li likert tip olmasının annelerin derecelendirme yaparken sorun yaşamalarına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun 5'li likert olarak daha işlevsel olabileceği yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görünüş geçerliği uygulamasının benzeri 36-72 aylar arasında çocuğu olan annelerle tekrarlanmıştır. Uygulamanın başında anneler ölçekte yer alan yazıların çok küçük ve tabloların karmaşık olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca uygulama sırasında annelerin likert ölçeği dolduramadıkları ya da sadece bir maddeye işaret koyup diğerlerine işaretleme yapmadıkları görülmüştür. Sonuç olarak bu sorunlar göz önüne alınarak anneler için detaylı bir yönerge formu hazırlanmasına karar verilmiştir.

3.3.1.1.4. Çalışma IV: pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun geçerlik güvenirlik çalışmaları 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde yer alan dört farklı anaokuluna devam eden 36-72 aylık 298 çocuğun annelerinden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca test-tekrar test uygulaması için 110 kişilik bir grup belirlenmiş ve aynı annelere iki hafta arayla uygulanmıştır. Toplamda 103 anneden tekrar formu alınarak tekrar test analizleri 103 ölçek üzerinden tamamlanmıştır.

3.3.1.1.5. Çalışma V: yapı geçerliği. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun yapı geçerliğini belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi özellikle yurtdışında geliştirilen ölçme araçlarının istenen kültüre uyarlama çalışmaları kapsamında çok sık olarak başvurulan bir tekniktir. Doğrulayıcı faktör analizi, yapı geçerliği daha önceden sınanmış bir ölçme aracının bu yapısını uyarlanmak istenen kültürde de koruyup korumadığının test edilmesi için en etkili sayılabilecek yollardan biridir (Seçer, 2015, s. 154). Doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla araştırmacı topladığı yeni veri setinin daha önceden belirlenmiş olan orijinal yapıya ne derecede uyup uymadığını belirlemeye çalışmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 21). Doğrulayıcı faktör analizi çeşitli uyum indeksleri yardımıyla değerlendirilir. Bunların en sık kullanılanları bazı uzmanlara göre Ki-kare istatistiği, *GFI*, *CFI* ve *RMSEA* (Aytaç ve Öngen, 2012) iken başka uzmanlar ki-kare uyumu (χ^2) ve ki-karenin serbestlik derecesine oranı, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (*CFI*), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (*RMSEA*), İyilik Uyum İndeksi (*GFI*), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (*AGFI*) ve Ortalama Hataların Karekökü (*RMR*) olarak vurgulamaktadırlar (Bayram, 2016; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun doğrulayıcı faktör analizi için Amos 20.0 adlı programdan yararlanılmıştır. Analiz işlemi 298 ölçekten elde edilen verilerle yapılmıştır. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde mutlu alt boyutuna ait birinci maddenin standardize edilmiş faktör yükünün .06 olduğu görülmüştür. Bu nedenle ilgili madde analiz işleminden çıkarılarak analiz yenilenmiştir. Çünkü doğrulayıcı faktör analizinde her bir maddenin en az .30 ve üzeri bir faktör yüküne sahip olması gerekmektedir (Seçer, 2015, s. 187). Yenilenen analiz sonunda ölçeğe ilişkin faktör yüklerinin .45 ile .90 arasında değer aldığı anlaşılmış ve uyum indekslerinin incelenmesine geçilmiştir. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen path diyagramı şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.1 Çocuk duygu ifade etme ölçeği-anne formu doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu doğrulayıcı faktör analizi sonunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde $\chi^2/sd=2.72$, $RMSEA=.063$, $RMR=.030$, $GFI=.94$, $AGFI=.92$, $CFI=.95$ olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonunda elde edilen χ^2/sd oranının beşten küçük olması, $RMSEA$ değerinin .10'dan düşük, GFI ve $AGFI$ değerlerinin .90'dan yüksek olması modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Marsh ve Hocevar, 1988). Sonuç olarak Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun Mutlu duygu ifade etme, Üzgün duygu ifade etme, Öfkeli duygu ifade etme ve Korkmuş duygu ifade etme olmak üzere dört alt boyutta yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

3.3.1.1.6. Çalışma VI: güvenilirlik çalışmaları. Güvenirlik, ölçme işlemine alınan bireylerin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevaplara ilişkin tutarlılık ya da kararlılık olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle güvenilirlik bir ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özelliği ya da özellikleri hangi düzeyde doğru bir şekilde ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2009, s. 170). Bu çalışmada ölçme aracının güvenilirliği madde toplam puan korelasyonu, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirliği yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Madde toplam puan korelasyonu, ölçek maddeleri yoluyla elde edilen puanlar ile ölçeğe ilişkin toplam puan arasındaki ilişkiyi yansıtmaktadır. Bu yönüyle ele alındığında madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, o ölçme aracında yer alan maddelerin benzer davranışları yansıttığını gösterir. Madde toplam korelasyonu ölçme aracının yüksek iç tutarlığa sahip olduğuna ilişkin bilgi sağlar. Ayrıca likert tip derecelendirme ölçeklerinde madde toplam korelasyonu, Pearson korelasyon katsayısı aracılığıyla hesaplanır. Böyle bir analizin gerçekleştirilmesi işlemiinde ölçek puanı için düzeltilmiş toplam puanın (Corrected Item-Total Corelation) kullanılması önerilir (Büyüköztürk, 2009, s. 171; Can, 2014, s. 370).

Bir ölçme aracından elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemede kullanılan en yaygın yöntemlerden bir diğeri Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısıdır. Özellikle üç ve daha fazla yanıtın bulunduğu ölçme araçlarında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının kullanılması gerekir. Psikolojik bir ölçme aracı için .70 ve üzerinde bir değerde hesaplanan iç tutarlık katsayısı ölçeğin güvenilirliği açısından yeterli bir kanıt sunar. Ayrıca Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının alabileceği en küçük değeri verdiği gözden kaçırılmamalıdır. Hesaplanan iç tutarlık katsayısı güvenilirlik düzeyinin bu katsayıdan çok daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013, s. 183; Büyüköztürk, 2009, s. 171). Bir ölçme aracının güvenilirliğini hesaplamada yaygın olarak kullanılan diğeri bir teknik test-tekrar test yöntemidir. Bu güvenilirlik hesaplama yönteminde bir ölçeğin aynı gruba farklı zamanlarda uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki ilişki katsayısına bakılarak sonuca ulaşılır. Elde edilen bu ilişki katsayısı ölçeğin kararlılığı ile ilgili olarak bilgi sunar. Test-tekrar test yöntemiyle hesaplanan korelasyon katsayısının 1'e yaklaşması ölçeğin kararlılığını ve dolayısıyla güvenilirliğini artırmaktadır (Ellez, 2012, s. 179). Tablo 3.2'de Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Mutlu alt boyutu düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayısı sunulmuştur.

Tablo 3.2

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Mutlu Duygu İfade Etme Alt Boyutu Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayısı Sonuçları

| Madde No | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu n=298 | Orijinal Ölçek Cronbach Alfa | Cronbach Alfa | Test-tekrar Test K. Katsayısı n=103 |
|----------|--------------------------------------------|------------------------------|---------------|-------------------------------------|
| M2 | .494 | | | |
| M3 | .556 | .76 | .70 | .77 |
| M4 | .520 | | | |

Tablo 3.2 incelendiğinde Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Mutlu duygu ifade etme alt boyutuna ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .49 ile .55 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk (2009, s. 183) genel olarak düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı .30 ve üzeri olan maddelerin iyi olduğunu, .20 ve .30 arasındaki maddelerin ölçme aracına alınabileceğini, .20'nin altında olan maddelerin ise ölçme aracından çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca mutlu alt boyutu Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .70 ve test-tekrar test korelasyon katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Mutlu duygu ifade etme alt boyutunun güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 3.3

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Üzgün Duygu İfade Etme Alt Boyutu Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayısı Sonuçları

| Madde No | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu n=298 | Orijinal Ölçek Cronbach Alfa | Cronbach Alfa | Test-tekrar Test K. Katsayısı n=103 |
|----------|--------------------------------------------|------------------------------|---------------|-------------------------------------|
| M5 | .384 | | | |
| M6 | .517 | .57 | .75 | .74 |
| M7 | .700 | | | |
| M8 | .616 | | | |

Tablo 3.3 incelendiğinde Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Üzgün alt boyutuna ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .38 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca Üzgün alt boyutu Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .75 ve test-tekrar test korelasyon katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Üzgün alt boyutunun güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 3.4

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Öfkeli Alt Boyutu Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık ve Test-tekrar Test Korelasyon Katsayısı Sonuçları

| Madde No | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu n= 298 | Orijinal Ölçek Cronbach Alfa | Cronbach Alfa | Test-tekrar Test K. Katsayısı n=103 |
|----------|---------------------------------------------|------------------------------|---------------|-------------------------------------|
| M9 | .551 | | | |
| M10 | .647 | .85 | .83 | .79 |
| M11 | .744 | | | |
| M12 | .722 | | | |

Tablo 3.4 incelendiğinde Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Öfkeli alt boyutuna ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .55 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca Öfkeli alt boyutu Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .83 ve test-tekrar test korelasyon katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Öfkeli alt boyutunun güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 3.5

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Korkmuş Duygu İfade Etme Alt Boyutu Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayısı Sonuçları

| Madde No | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu n=298 | Orijinal Ölçek Cronbach Alfa | Cronbach Alfa | Test-tekrar Test K. Katsayısı n=103 |
|----------|--------------------------------------------|------------------------------|---------------|-------------------------------------|
| M13 | .534 | | | |
| M14 | .656 | .81 | .83 | .80 |
| M15 | .747 | | | |
| M16 | .735 | | | |

Tablo 3.5 incelendiğinde Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Korkmuş duygu ifade etme alt boyutuna ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .53 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca korku alt boyutu Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .83 ve test-tekrar test korelasyon katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu Korkmuş alt boyutunun güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu; Mutlu duygu ifade etme (üç madde), Üzgün duygu ifade etme (dört madde), Öfkeli duygu ifade etme (dört madde) ve Korkmuş duygu ifade etme (dört madde) olmak üzere dört alt boyutta Türkçeye

uyarlanmıştır. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'na ilişkin geçerlik ve güvenilirlik işlemleri sonucunda ölçeğin 3-5 yaş okul öncesi dönem çocuklarının (mutlu, üzgün, öfkeli ve korkmuş) duygu ifade etme becerilerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylenebilir.

Bu araştırmada geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılan Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu kapsamda Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo. 3.6

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun Alt Boyutları, Alt Boyutlara İlişkin Maddeler ve Alt Boyutların İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayıları

| Alt Boyutlar | Alt Boyutlara ait maddeler | Cronbach Alfa Katsayıları |
|--------------|----------------------------|---------------------------|
| Mutlu | 2, 3, 4 | .73 |
| Üzgün | 5, 6, 7, 8 | .75 |
| Öfkeli | 9, 10, 11, 12 | .84 |
| Korkmuş | 13, 14, 15, 16 | .84 |

Tablo 3.6'da Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının Mutlu alt boyutu için .73, Üzgün alt boyutu için .75, Öfkeli alt boyutu için .84 ve Korkmuş alt boyutu için .84 olduğu görülmektedir. Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu'nun alt boyutlarının kabul edilebilir düzeyde iç tutarlık katsayısına sahip olduğu söylenebilir.

3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist -ERC)

Orijinal formu Shields ve Cicchetti (1997), tarafından çocukların duygusal açıdan tepkiselliğini ve içinde bulunulan ortama yönelik olarak duyguların düzenlenerek ifade edilmesini değerlendirmeyi amaçlayan Duygu Düzenleme Ölçeği 24 maddeden oluşmaktadır. Duygu Düzenleme Ölçeği dördümlü likert tip (1- Hiçbir zaman, 4- Her zaman) anneler ya da öğretmenler tarafından derecelendirilen bir ölçme aracıdır. Shields ve Cicchetti (1997, s. 910) Duygu Düzenleme Ölçeği'nin değişkenlik/olumsuzluk (lability/negativity) ve duygu düzenleme (emotion regulation) olmak üzere iki alt boyutlu bir yapı sergilediğini belirtmiştir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu duygu durum esnekliğinde zayıflık, değişken ruh hali ve duyguları düzenleme güçlüğüne (dysregulation) ilişkin maddeler (örn. "öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir") içeren bir

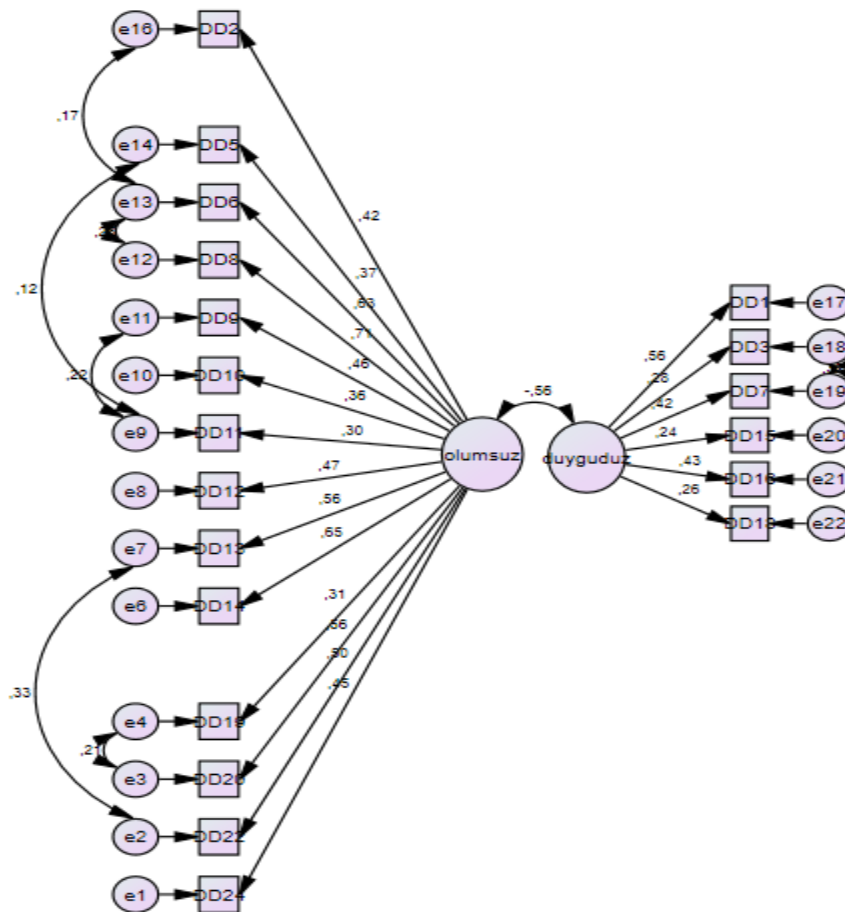
yapı sergilemektedir. İkinci alt boyut olan duygu düzenleme, duruma ilişkin olarak uygun duygulanım sergilemeyi, empatiyi ve duygusal benlik bilincini ortaya koyan (örn. “kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar”; “başkaları üzgün ya da halsiz olduğunda onlara ilgi gösterir”) öğeleri içermektedir. Orijinal ölçekte iç tutarlık katsayıları değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için .96, duygu düzenleme alt boyutu için .86’dır. Değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme alt boyutları arasında negatif yönde ve anlamlı ($r=-.50$, $p<.001$) ilişki bulunmaktadır. Ayrıca orijinal ölçekte yer alan tüm olumsuz maddeler ters puanlanarak, “*toplam bileşik bir duygu düzenleme puanı*” elde edilmiştir. Bu yöntemle elde edilen bileşik toplam duygu düzenleme iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Shields ve Cicchetti, 1997, s. 910).

Duygu Düzenleme Ölçeği Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin anne formu için .73 öğretmen formu için .75 olarak hesaplanan iç tutarlığa sahip olduğu bildirilmiştir. Yağmurlu ve Altan, Duygu Düzenleme Ölçeği’ni tekrar kullandıkları bir başka çalışmada (2010) ölçeğin iç tutarlık katsayılarını anne formu için .75 öğretmen formu için .84 olarak hesaplamışlardır. Aynı zamanda anne ve öğretmen formları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki ($r=.68$, $p<.001$) olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte Batum ve Yağmurlu’nun (2007) uyarlama çalışmasında çeviri ve geri çeviri dışında başka bir psikometrik işlem yapılmadığı (Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer, 2009, s. 14) belirtilmiştir.

Duygu Düzenleme Ölçeği’nin Türkiye örnekleminde ve okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini ele alan birçok çalışmada (Arı ve Yaban, 2016; Dağal, 2017; Koçyiğit, Yılmaz ve Sezer, 2015; Ural ve diğ., 2015) güncel olarak kullanıldığını görmek mümkündür. Benzer şekilde Duygu Düzenleme Ölçeği yurt dışında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini ele alan çeşitli çalışmalarda (Brannon, 2009; Linkoln, 2014; Molina ve diğ., 2014; Nathalie, 2011; Reis ve diğ., 2016) da sıklıkla kullanılmaktadır.

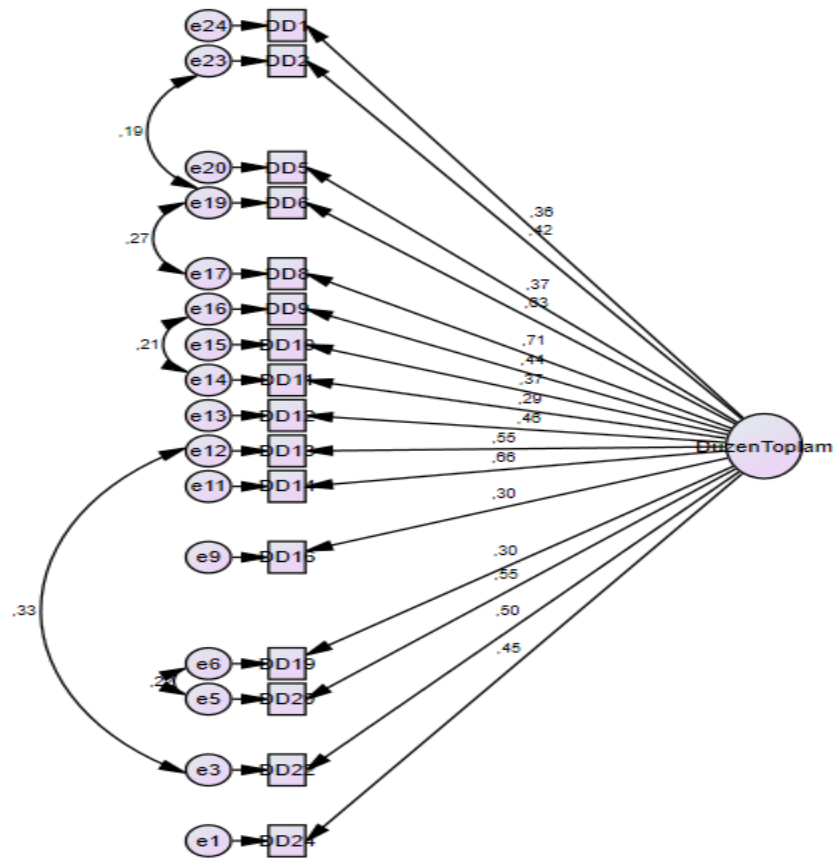
Bu araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği’nin doğrulayıcı faktör analizi, asıl çalışma için toplanan 863 ölçekten 450’si üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan dört maddenin standardize edilmiş faktör katsayılarının .30’un altında olduğu görülmüştür. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda yer alan 17. madde .04 ve 4. madde .09 faktör yük değerine sahiptir. Duygu düzenleme alt boyutunda yer alan 21. maddenin .08 ve 23. maddenin .11’lik faktör yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu dört madde en düşük faktör yüküne sahip olandan (madde 17) başlamak üzere sırayla analizden çıkarılarak işlem yenilenmiştir. Yenilenen analiz sonunda standardize edilmiş

faktör yükleri açısından sorunlu madde olmadığı görülmüş ve uyum indeksleri incelenmiştir. Yenilenen analiz sonunda uyum indeksleri; $\chi^2/sd=4.11$, $RMSEA=.075$, $RMR=.045$, $GFI=.84$, $AGFI=.82$, $CFI=.85$ olarak bulunmuştur. Bu indeksler incelendiğinde χ^2/sd , $RMSEA$ ve RMR dışında modelin iyi uyum göstermediği anlaşılmış ve model için önerilen modifikasyonlara göz atılmıştır. Modelin iyi uyum vermesi için önerilen 7 modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon işlemleri sonunda elde edilen yeni uyum indeksleri $\chi^2/sd=2.46$, $RMSEA=.056$, $RMR=.032$, $GFI=.92$, $AGFI=.90$, $CFI=.91$ olarak bulunmuştur. Duygu Düzenleme Ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin Path diyagramı şekil 3.2’de sunulmuştur. Duygu Düzenleme Ölçeği’nin duygu düzenleme alt boyutunda yer alan 15. ve 23. maddeler dışarıda tutularak yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Benzer şekilde Duygu Düzenleme Ölçeği’nin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunun 4. ve 7. maddeler dışarıda tutularak yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.



Şekil 3.2 Duygu düzenleme ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı

Duygu Düzenleme  leği'ni geliştiren uzmanlar ölçekte yer alan tüm olumsuz maddelerin ters puanlanarak, ‘‘toplam bileşik bir duygu düzenleme puanı’’ elde edildiğini vurgulamışlardır (Shields ve Cicchetti, 1997, s. 910). Bu araştırmada yurt içinde ve yurt dışında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin belirlenmesinde kullanılan Duygu Düzenleme  leği'nin anılan işlem uygulanarak yapı geçerliği tekrar test edilmiştir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters çevrilmiş ve toplam bileşik bir duygu düzenleme puanı elde edilmiştir. Elde edilen bu puan, bu araştırmada, ‘‘duygu düzenleme toplam’’ alt boyutu olarak adlandırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan sekiz maddenin standardize edilmiş faktör katsayılarının .30'un olduğu altında olduğu görülmüştür. Bu sekiz maddenin faktör yükleri sırasıyla 3. madde için .17, 4. madde için .19, 7. madde için .16, 15. madde için .14, 17. madde için .04, 18. madde için .18, 21. madde için .08 ve 23. madde için .10 olarak hesaplanmıştır. Bu sekiz madde en düşük faktör yüküne sahip olandan (madde 17) başlamak üzere sırayla analizden çıkarılarak işlem yenilenmiştir. Yenilenen analiz sonunda standardize edilmiş faktör yükleri açısından sorunlu madde olmadığı görülmüş ve uyum indeksleri incelenmiştir. Yenilenen analiz sonunda uyum indeksleri; $\chi^2/sd=3.96$, $RMSEA=.079$, $RMR=.036$, $GFI=.89$, $AGFI=.86$, $CFI=.80$ olarak bulunmuştur. Bu indeksler incelendiğinde χ^2/sd , $RMSEA$ ve RMR dışında modelin iyi uyum göstermediği anlaşılmış ve model için önerilen modifikasyonlara göz atılmıştır. Modelin iyi uyum vermesi için önerilen 5 modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon işlemleri sonunda elde edilen yeni uyum indeksleri $\chi^2/sd=2.65$, $RMSEA=.059$, $RMR=.027$, $GFI=.93$, $AGFI=.91$, $CFI=.90$ olarak bulunmuştur. Duygu Düzenleme  leği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin Path diyagramı Şekil 3.3'te sunulmuştur.



Şekil 3.3 Duygu düzenleme ölçeği (toplam) doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı

Bu araştırmada yapı geçerliği yapılan Duygu Düzenleme Ölçeği okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu kapsamda Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tablo 3.7’de ve Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam’a ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo. 3.7

Duygu Düzenleme Ölçeği’nin Alt Boyutları, Alt Boyutlara İlişkin Maddeler ve Alt Boyutların İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayıları

| Alt Boyutlar | Alt Boyutlara ait maddeler | Cronbach Alfa katsayıları |
|--------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------|
| Duygu Düzenleme | 1, 3, 7, 15, 16, 19 | .74 |
| Değişkenlik / Olumsuzluk | 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 22, 24 | .78 |

Tablo 3.7’de Duygu Düzenleme Ölçeği’nin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının Duygu Düzenleme alt boyutu için .74 ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu için .78 olduğu görülmektedir. Duygu Düzenleme Ölçeği’nin alt boyutlarının kabul edilebilir düzeyde iç tutarlık katsayısına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3.8

Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam’a İlişkin Maddeler ve Alt Boyutların İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayıları

| Ölçek | Ölçeğe ait maddeler | Cronbach Alfa katsayısı |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Duygu Düzenleme Toplam (Tüm olumsuz maddelerin ters kodlanmasıyla elde edildi). | 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 22, 24 | .72 |

Tablo 3.8’de Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam’a ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .72 olduğu görülmektedir. Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam’a ilişkin iç tutarlık katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

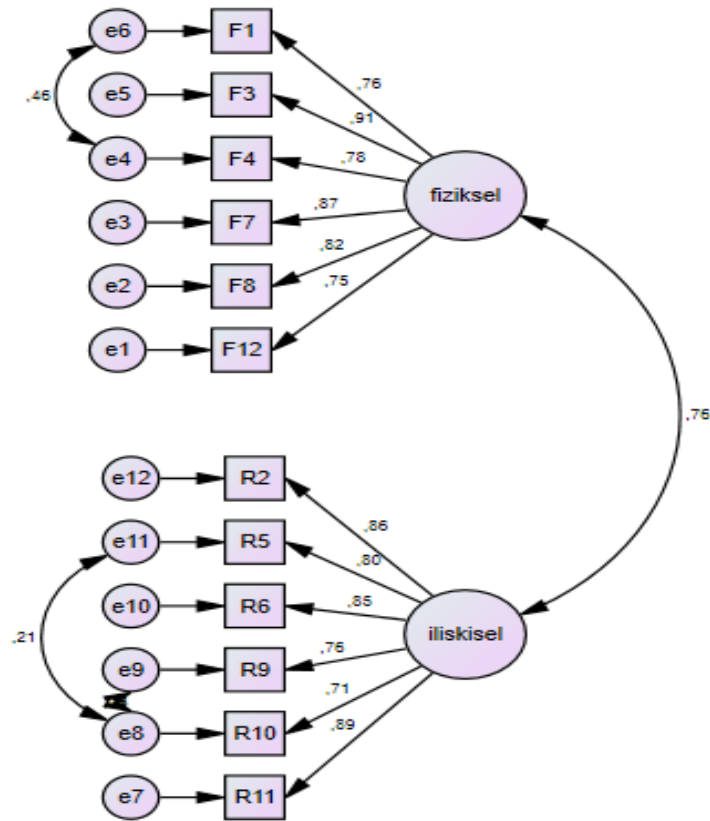
3.3.3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (Pre-school Social Behavior Scale-Teacher Form)

Okul Öncesi Sosyal davranış Ölçeği-Öğretmen Formu’nun orijinali, 1997 yılında Crick, Casas ve Mosher tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarını öğretmen derecelendirmesine yönelik olarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Beşli likert tip olarak düzenlenen ölçekte yer alan maddeler “1.Hiç ya da neredeyse hiç doğru değil”, 2. “Çok sık değil”, 3. “Bazen”, 4. “Sıklıkla”, 5. “Her zaman ya da neredeyse her zaman doğru” olarak derecelendirilmektedir. Ölçek fiziksel saldırganlık (overt aggression), ilişkisel saldırganlık (relational aggression), olumlu sosyal davranış (prosocial behavior) ve depresif duygular (depressed effect) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Okul Öncesi Sosyal davranış Ölçeği-Öğretmen Formu alanyazında yer alan saldırganlığa ilişkin ölçme araçları içerisinde 3-6 yaş aralığındaki çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerini belirlemeye yönelik ilk ölçek olması bakımından önemlidir (Karakuş, 2008, s. 86).

Orijinal ölçeğin geliştirilmesi sırasında 25 madde belirlenmiş ancak faktör analizi sonrasında faktör yük değerleri .40 ve altında olan 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. On dokuz madde olarak son hali verilen orijinal Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu’nun alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları fiziksel saldırganlık için .94, ilişkisel saldırganlık için .96, olumlu sosyal davranış için .88 ve depresif duygular için .87 olarak hesaplanmıştır. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu

Karakuş (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu anlamda gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun ölçek toplam Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun alt boyutlarına ilişkin olarak bulunan güvenilirlik katsayıları ise fiziksel saldırganlık için .90, ilişkisel saldırganlık için .84, olumlu sosyal davranış için .89 ve depresif duygular için .68 olarak bulunmuştur. Okul Öncesi Sosyal davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test korelasyonlarına da bakılmıştır. Test-tekrar test uygulaması korelasyon katsayıları fiziksel saldırganlık için .97, ilişkisel saldırganlık için .99, olumlu sosyal davranış için .87 ve depresif duygular için .95 olarak hesaplanmıştır (Karakuş, 2008, s. 86-108).

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeyleri duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmiştir. Saldırganlık araştırmanın bağımlı değişkenidir. Bu nedenle araştırmada Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun sadece fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık alt boyutlarına ilişkin maddeler kullanılmıştır. Seçer (2016) güncel alanyazında, geliştirilmiş ya da uyarlaması yapılmış herhangi bir ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri üzerinden en az bir yıllık süre geçmişse, o ölçeğin kullanılırken yeniden gözden geçirilmesinin (yapı geçerliğinin tekrarlanması) gerekliliğini vurgulayan uzman görüşleri olduğunu belirtmektedir (s. 107). Bu nedenle 2008 yılında Türkçeye uyarlanan Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık alt boyutlarına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık alt boyutlarına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi asıl çalışma için toplanan 863 ölçekten 328'i üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm maddelere ilişkin standardize edilmiş faktör yüklerinin .30 ve üzerinde değer aldığı görülmüştür. Bu kapsamda faktör yükleri .71 ile .91 arasında değerlere sahiptir. Faktör yüklerine ilişkin değerlendirmenin ardından Okul Öncesi Sosyal davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun uyum indeksleri incelenmiştir. Uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA değerinin .94 olarak değer aldığı görülmüştür. Modele ilişkin modifikasyon tavsiyeleri incelenmiştir. Modelde üç adet modifikasyon tavsiyesi olduğu anlaşılmış ve modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda uyum indeksleri; $\chi^2/sd=3.97$, $RMSEA=.076$, $RMR=.020$, $GFI=.93$, $AGFI=.91$, $CFI=.97$ olarak bulunmuştur. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık alt boyutlarına ilişkin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin faktör yükleri ve path diyagramı şekil 3.4'te verilmiştir.



Şekil 3.4 Okul öncesi sosyal davranış ölçeği-öğretmen formu'nun fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık alt boyutlarına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin belirlendiği Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları tablo 3.9.'da sunulmuştur.

Tablo. 3.9

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Alt Boyutları, Alt Boyutlara İlişkin Maddeler ve Alt Boyutların İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayıları

| Alt Boyutlar | Alt Boyutlara ait maddeler | Cronbach Alfa katsayıları |
|------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Fiziksel Saldırganlık | 2, 5, 7, 12, 14, 23 | .94 |
| İlişkisel Saldırganlık | 4, 8, 11, 15, 21, 22 | .93 |

Tablo 3.9'da Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının Fiziksel Saldırganlık alt boyutu için .94 ve İlişkisel Saldırganlık alt boyutu için .93 olduğu görülmektedir. Okul Öncesi Sosyal Davranış

Ölçeği-Öğretmen Formu'nun alt boyutlarının kabul edilebilir düzeyde iç tutarlık katsayısına sahip olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veriler 2 Mart 2017 ile 6 Nisan 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde örnekleme alınan 15 anaokulu yöneticisi ile görüşülmüş ve araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan ölçekler öğretmenlere sunulmuş ve Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Duygu İfade Etme-Anne Formu ile Duygu Düzenleme Ölçeği'nin anneler tarafından doldurulacağı; Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun öğretmenler tarafından doldurulacağı açıklanmıştır. Her ölçüğe araştırmacının iletişim bilgilerinin yazılı olduğu ve annelerin herhangi bir sorusu olduğunda arayabilecekleri bilgisinin annelerle paylaşılması istenmiştir. Ölçeklere annelerin ve öğretmenlerin kendilerinin ya da çocuklarının/öğrencilerinin adlarını yazmamaları önemle vurgulanmıştır. Son olarak annelerin ve öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtların gizli tutulacağı ve araştırma dışında, elde edilen sonuçların hiç kimseye paylaşılmayacağı bildirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinden önce normal dağılım gösterip göstermedikleri basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olması (Tabachnick ve Fidell, 2007) (akt. Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz, 2017, s. 112) verilerin normal dağılıma sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir (Bkz. Tablo 4.6.). Değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığı Durbin-Watson katsayısı aracılığıyla sınanmıştır. Fiziksel saldırganlık bağımlı değişkeni ile diğer bağımsız değişkenlere ilişkin olarak hesaplanan Durbin-Watson katsayısı ($d=1.666$); ilişkisel saldırganlık bağımlı değişkeni ile diğer bağımsız değişkenlere ilişkin olarak hesaplanan Durbin-Watson katsayısı ($d=1.584$) olarak bulunmuştur. Buna göre 1.5-2.5 arasında bir değerde hesaplanan Durbin-Watson katsayısı değişkenler arasında bir otokorelasyon sorunu olmadığını göstergesi olarak yorumlanabilir (Kalaycı, 2008). Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı varyans büyütme faktörü dikkate alınarak incelenmiştir. Varyans büyütme faktörünün 10'dan küçük olması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bağımsız değişkenlere ilişkin varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri 1.14 ile 2.07 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler regresyon

analizine uygun olmayan çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için t testi, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (One Way ANOVA) yararlanılmıştır. Varyans analizinde fark çıkması durumunda farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc Scheffe Testi kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin saldırganlık düzeylerini yordama gücünü belirlemek için hiyerarşik doğrusal çoklu regresyon analizi (hierarchical linear multiple regression analysis) kullanılmıştır. Analizler bilgisayar ortamında ve SPSS 22.0 paket programı kullanılarak .01 ve .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan çeşitli analiz sonuçlarını içermektedir.

4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet değişkenine göre fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen analiz sonuçları tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | Cinsiyet | n | \bar{X} | Sd | t | p |
|------------------------|----------|-----|-----------|------|------|--------|
| Fiziksel Saldırganlık | Kız | 427 | 7.84 | 3.47 | 7.00 | .000** |
| | Erkek | 436 | 9.81 | 4.71 | | |
| İlişkisel Saldırganlık | Kız | 427 | 9.94 | 4.47 | 1.05 | .782 |
| | Erkek | 436 | 10.26 | 4.44 | | |

** $p < .01$

Tablo 4.1 incelendiğinde kız okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının 7.84, erkek okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının 9.81 olduğu anlaşılmaktadır. Kız çocukların ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının 9.94, erkek çocukların ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının 10.26 olduğu görülmektedir. Elde edilen *t* testi sonuçları kız ve erkek çocukların fiziksel saldırganlık puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğunu ($t=7.00$; $p < .01$) ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında ise anlamlı düzeyde bir fark olmadığı yönündedir ($t=1.05$; $p > .01$). Okul öncesi dönem kız ve erkek çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamaları dikkate alındığında erkek çocukların ($\bar{X}=9.81$) kız çocuklara ($\bar{X}=7.84$) oranla daha yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık sergilediklerini göstermektedir. Kız ve erkek çocukları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak okul öncesi dönem kız ve erkek çocuklarının ilişkisel saldırganlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının yaş değişkenine göre fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen analiz sonuçları tablo 4.2 ve tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.2

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Fiziksel Saldırganlık Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

| Yaş | N | \bar{X} | Sd |
|-----|-----|-----------|------|
| 3 | 84 | 9.84 | 4.43 |
| 4 | 301 | 9.41 | 4.68 |
| 5 | 477 | 8.29 | 3.85 |

Tablo 4.2 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının yaşları arttıkça fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre değişen fiziksel saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen analiz sonuçları tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Fiziksel Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|--------|------------|
| Gruplararası | 327.021 | 2 | 163.511 | 9.185 | .000** | 3-5 |
| Gruplar içi | 15291.565 | 859 | 17.802 | | | 4-5 |
| Toplam | 15618.586 | 861 | | | | |

** $p < .01$

Tablo 4.3 incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının yaş değişkeninde göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F=9.185$; $p < .01$]. Yaş değişkenine ilişkin olarak meydana gelen bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post-Hoc Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre üç yaş çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X}=9.84$) beş yaş çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarından ($\bar{X}=8.29$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde dört yaş çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X}=9.41$) beş yaş çocuklarının fiziksel saldırganlık puan ortalamalarından ($\bar{X}=8.29$) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre üç ve dört yaş okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin beş yaş çocuklarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle okul öncesi dönem çocuklarının yaşları arttıkça fiziksel saldırganlıkları azalmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının yaş değişkenine göre ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen analiz sonuçları tablo 4.4 ve tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.4

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre İlişkisel Saldırganlık Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

| Yaş | N | \bar{X} | Sd |
|-----|-----|-----------|------|
| 3 | 84 | 10.01 | 4.20 |
| 4 | 302 | 10.57 | 4.70 |
| 5 | 477 | 9.69 | 4.36 |

Tablo 4.4 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının üç yaşından dört yaşına kadar ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının yükseldiği, dört yaşından beş yaşına ise düşüş gösterdiği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre değişen ilişkisel saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen analiz sonuçları tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre İlişkisel Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|--------|------|
| Gruplararası | 186.163 | 2 | 93.081 | 4.720 | .009** | 4-5 |
| Gruplar içi | 16960.379 | 860 | 19.721 | | | |
| Toplam | 17146.542 | 862 | | | | |

**** $p < .01$**

Tablo 4.5 incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının yaş değişkeninde göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F=4.720$; $p < .01$]. Yaş değişkenine ilişkin olarak meydana gelen bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak amacıyla Scheffe Testi uygulanmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre dört yaş çocuklarının ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X}=10.57$) beş yaş çocuklarının ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarından ($\bar{X}=9.69$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme (mutlu, üzgün, öfkeli ve korkmuş) ve duygu düzenleme becerileri ile (duygu düzenleme, değişkenlik olumsuzluk ve duygu düzenleme toplam) fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu İfade Etme Becerileri ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| 1 FS | 1 | | | | | | | | |
| 2 İS | .67** | 1 | | | | | | | |
| 3 Mutlu | .03 | .01 | 1 | | | | | | |
| 4 Üzgün | -.09** | -.08* | -.24** | 1 | | | | | |
| 5 Öfkeli | .10** | .07* | -.23** | .62** | 1 | | | | |
| 6 Korkmuş | -.08* | -.06 | -.18** | .61** | .49** | 1 | | | |
| 7 DD | -.05 | -.04 | .26** | -.08* | -.16** | -.09** | 1 | | |
| 8 D/O | .24** | .18** | -.14** | .20** | .45** | .17** | -.37** | 1 | |
| 9 DDT | -.17** | -.13** | .23** | -.19** | -.39** | -.18** | .61** | -.68** | 1 |
| Ortalama | 8.83 | 10.11 | 13.16 | 10.20 | 9.62 | 9.73 | 25.43 | 22.29 | 71.06 |
| Ss | 4.25 | 4.46 | 1.57 | 2.86 | 3.17 | 3.18 | 3.14 | 4.87 | 6.57 |
| Basıklık | 1.239 | .242 | 1.756 | -.548 | -.042 | .080 | -.167 | .868 | .574 |
| Çarpıklık | 1.706 | 1.026 | -1.355 | .091 | .465 | .501 | -.198 | .704 | -.471 |

** $p < .01$; * $p < .05$ FS: Fiziksel Saldırganlık, İS: İlişkisel saldırganlık, DD: Duygu Düzenleme, D/O: Değişkenlik/Olumsuzluk, DDT: Duygu Düzenleme Toplam

Tablo 4.6 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerine ilişkin Pearson korelasyon katsayıları sırasıyla, üzüntü ifade etme için -.09, öfke ifade etme için .10, korku ifade etme için -.08, değişkenlik/olumsuzluk için .24 ve duygu düzenleme toplam için -.17 olarak bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeyleri ile öfke ifade etme puanları ve değişkenlik/olumsuzluk puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($p < .01$). İkinci olarak okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin üzüntü ifade etme puanları, duygu düzenleme toplam puanları ($p < .01$) ve korku duygu ifade etme puanlarıyla ($p < .05$) negatif yönde ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Okul öncesi dönem

çocuklarının öfke ifade etme puanları ve değişkenlik/olumsuzluk (dysregulation) puanları yükseldikçe fiziksel saldırganlık puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Tersine, okul öncesi dönem çocuklarının üzüntü ifade etme puanları, duygu düzenleme toplam puanları ve korku ifade etme puanları yükseldikçe fiziksel saldırganlık puanları azalmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeyleri ile mutluluk ifade etme puanları ve duygu düzenleme puanları arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye ($p>.05$) rastlanmamıştır.

Tablo 4.6 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanlarının diğer bağımsız değişkenlerle olan ilişkisi de görülmektedir. Elde edilen Pearson korelasyon katsayılarına göre okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanları sırasıyla üzüntü ifade etme puanları için $-.08$, öfke ifade etme puanları için $.07$, değişkenlik/olumsuzluk puanları için $.18$ ve duygu düzenleme toplam puanları için $-.13$ olarak hesaplanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanları ile öfke ifade etme puanları ($p<.05$) ve değişkenlik/olumsuzluk puanları ($p<.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanları ile üzüntü ifade etme puanları $-.08$ ($p<.05$) ve duygu düzenleme toplam puanları ($p<.01$) arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının öfke ifade etme puanları ve değişkenlik/olumsuzluk (dysregulation) puanları yükseldikçe ilişkisel saldırganlık puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının üzüntü ifade etme puanları ve duygu düzenleme toplam puanları yükseldikçe ilişkisel saldırganlık puanları azalmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanları ile mutluluk ifade etme puanları, korku ifade etme puanları ve duygu düzenleme puanları arasında anlamlı bir ilişkiye ($p>.05$) rastlanmamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme (mutluluk, üzüntü, öfke ve korku) ve duygu düzenleme becerilerinin (duygu düzenleme, değişkenlik olumsuzluk ve duygu düzenleme toplam) fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan hiyerarşik doğrusal çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Fiziksel Saldırganlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Doğrusal Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| | | B | Sh | β | t | p | R | R ² |
|---|---------|-------|------|---------|-------|-------|-----|----------------|
| 1 | Sabit | 8.35 | 1.47 | | 5.65 | .00** | .24 | .06 |
| | Mutlu | .08 | | .03 | .89 | .37 | | |
| | Üzgün | -.30 | | -.20 | -4.32 | .00** | | |
| | Öfkeli | .38 | | .28 | 6.62 | .00** | | |
| | Korkmuş | -.12 | | -.09 | -2.12 | .03* | | |
| 2 | Sabit | 10.74 | 6.35 | | 1.69 | .09 | .32 | .11 |
| | Mutlu | .10 | .09 | .03 | 1.07 | .28 | | |
| | Üzgün | -.25 | .07 | -.17 | -3.63 | .00** | | |
| | Öfkeli | .21 | .06 | .16 | 3.43 | .00** | | |
| | Korkmuş | -.10 | .05 | -.08 | -1.90 | .06 | | |
| | DD | -.17 | .09 | -.13 | -1.80 | .07 | | |
| | D/O | .40 | .09 | .46 | 4.46 | .00** | | |
| | DDT | -.21 | .08 | -.33 | -2.42 | .02* | | |

** $p < .01$, DD: Duygu Düzenleme, D/O: Değişkenlik/Olumsuzluk, DDT: Duygu Düzenleme Toplam

Tablo 4.7 incelendiğinde belirlenen modelin ilk adımında duygu ifade etme alt boyutlarının modele katkısının ($R^2=.06$) anlamlı olduğu ve toplam varyansın % 6'sını açıkladığı belirlenmiştir. Duygu ifade etme alt boyutlarından üzüntü ifade etme ($p < .01$), öfke ifade etme ($p < .01$) ve korku ifade etme ($p < .05$) çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın anlamlı yordayıcılarıdır. Mutluluk ifade etme alt boyutu çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın anlamlı ($p > .05$) bir yordayıcısı değildir. Öfke ifade etme alt boyutu, çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın pozitif yönde yordayıcısı iken; üzüntü ifade etme ve korku ifade etme alt boyutları fiziksel saldırganlığın negatif yordayıcıları olarak bulunmuştur.

İkinci adımda modele duygu düzenleme alt boyutları ve duygu düzenleme toplam puanları eklenmiş ve modele ($R^2=.11$) anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmüştür. Duygu düzenleme becerileri alt boyutları ile ve duygu düzenleme toplam puanlarının toplam varyansa katkısı % 5 olarak hesaplanmıştır. Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarının ve duygu düzenleme toplam puanlarının modele eklenmesiyle, duygu ifade etme alt boyutlarından korku ifade etme alt boyutunun çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığa ilişkin yordama gücündeki anlamlılık kaybolmuştur ($p > .05$).

Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından değişkenlik/olumsuzluk (dysregulation) çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın pozitif yönde ve anlamlı ($p<.01$) yordayıcısı iken; duygu düzenleme toplam puanlarının çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın negatif yönde ve anlamlı ($p<.05$) yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından duygu düzenlemenin çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın anlamlı ($p>.05$) bir yordayıcısı olmadığı gözlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme (mutluluk, üzüntü, öfke ve korku) ve duygu düzenleme becerilerinin (duygu düzenleme, değişkenlik olumsuzluk ve duygu düzenleme toplam) ilişkisel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan hiyerarşik doğrusal çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İlişkisel Saldırganlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Doğrusal Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| | | B | Sh | β | t | p | R | R ² |
|---|---------|-------|------|---------|-------|-------|-----|----------------|
| 1 | Sabit | 10.62 | 1.56 | | 6.80 | .00** | .20 | .04 |
| | Mutlu | .09 | .09 | .06 | .16 | .86 | | |
| | Üzgün | -.28 | .07 | -.18 | -3.85 | .00** | | |
| | Öfkeli | .32 | .06 | .22 | 5.20 | .00** | | |
| | Korkmuş | -.08 | .06 | -.06 | -1.46 | .14 | | |
| 2 | Sabit | 2.47 | 6.80 | | .36 | .71 | .25 | .06 |
| | Mutlu | .03 | .10 | .01 | .30 | .76 | | |
| | Üzgün | -.25 | .07 | -.16 | -3.34 | .00** | | |
| | Öfkeli | .19 | .06 | .13 | 2.85 | .00** | | |
| | Korkmuş | -.07 | .06 | -.05 | -1.29 | .19 | | |
| | DD | -.11 | .08 | -.08 | -1.08 | .27 | | |
| | D/O | .29 | .09 | .31 | 2.97 | .00** | | |
| | DDT | -.14 | .09 | -.20 | -1.49 | .13 | | |

** $p<.01$, DD: Duygu Düzenleme, D/O: Değişkenlik/Olumsuzluk, DDT: Duygu Düzenleme Toplam

Tablo 4.8 incelendiğinde belirlenen modelin ilk adımında duygu ifade etme alt boyutlarının modele katkısının ($R^2=.04$) anlamlı olduğu ve toplam varyansın % 4’ünü açıkladığı belirlenmiştir. Duygu ifade etme alt boyutlarından üzüntü ifade etme ($p<.01$) ve öfke ifade etme ($p<.01$) çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlığın anlamlı yordayıcılarıdır. Mutluluk ifade etme ve korku ifade etme alt boyutları çocuklarda görülen ilişkisel

saldırganlığın anlamlı ($p > .05$) bir yordayıcısı değildir. Öfke ifade etme alt boyutu, çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlığın pozitif yönde yordayıcısı iken; üzüntü ifade etme alt boyutu ilişkisel saldırganlığın negatif yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Sonraki adımda modele duygu düzenleme alt boyutları ve duygu düzenleme toplam puanları eklenmiş ve modele ($R^2 = .06$) anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmüştür. Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarının ve duygu düzenleme toplam puanlarının toplam varyansa katkısı % 2 olarak hesaplanmıştır. Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından değişkenlik/olumsuzluk (dysregulation) alt boyutunun çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlığın pozitif yönde ve anlamlı ($p < .01$) yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından duygu düzenlemenin çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlığın anlamlı ($p > .05$) bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde duygu düzenleme toplam puanlarının çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlığın anlamlı ($p > .05$) bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak elde edilen bulgular alanyazın temelinde tartışılmıştır.

5.1.1. Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık ile Cinsiyete İlişkin Bulguların Tartışılması

Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre erkek çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri kız çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinden daha yüksektir. Araştırmada elde edilen erkek çocukların kızlara oranla daha fazla fiziksel saldırganlık sergilemeleri alanyazında bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Alink vd., 2006; Campbell ve diğ., 2002; Crick vd., 2006; Edinç, 2009; Gültekin-Akduman, 2012; İkiz ve Öztürk-Samur, 2013; Juliano ve diğ., 2006; Kadan, 2010; Karaca ve diğ., 2011; Metin-Aslan ve Tuğrul, 2013b; Ostrow ve diğ., 2006; Ostrow ve Keating, 2004; Ostrow ve diğ., 2004; Özdemir ve Tepeli, 2015; Taner-Derman, 2009; Uysal ve Dinçer, 2013; Yıldırım, 2008). Björkqvist (2017) cinsiyet farklılığı ve saldırganlık üzerine gerçekleştirdiği araştırmada hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık sergilemenin genetik nedenlerle ilişkili olduğunu ve erkek çocukların çok daha fazla düzeyde fiziksel saldırganlık sergilediklerini ortaya koymaktadır. Çocukların fiziksel saldırganlıklarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği kültürlerarası çalışmalarda da incelenmiştir. Dokuz farklı ülkeden 1410 çocuğun saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre incelendiği bir çalışmada (Landsford ve diğ., 2012) erkek çocukların kızlara oranla daha fazla düzeyde fiziksel saldırganlık gösterdikleri ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gözlem tekniğiyle gerçekleştirilen bir çalışmada (Campbell ve diğ., 2002) 27 aylık çocuklarda saldırgan davranışın cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu anlamda 27 aylık erkek çocuklar akranlarının elinden bir oyuncacı zorla alma davranışı ve ayrıca ellerinden alınmaya çalışılan oyuncacı vermemeye yönelik tepki verme davranışları sergilemektedirler. Benzer şekilde 17 aylık ve iki yaş okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilen boylamsal desenli çalışma sonuçları da erkek çocukların fiziksel saldırganlığı kız çocuklardan daha fazla sergilediklerini ortaya koymaktadır (Baillargeon vd. 2007; Tremblay, 2010; Tremblay vd., 1999). Archer (2004, s. 292) erkek çocuklarda gözlenen fiziksel saldırganlığın doğum öncesi testosteron hormonu ile ilişkili olabileceğini belirtmektedir. Memeli türlerin beyin gelişimi için çok önemli fonksiyonlara sahip olan

doğum öncesi testosteron hormonunun cinsiyetle ilişkili davranışların ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde etkili olduğu bildirilmektedir (Hines, 2006, s. 115).

Okul öncesi dönem erkek çocuklarında kız çocuklara göre daha fazla görülen fiziksel saldırganlığın dil becerileriyle (Dionne ve diğ., 2003; Séguin, Parent, Tremblay ve Zelazo, 2009) ilgili olabilir. Fiziksel saldırganlık vurma, dürtme, tekme atma, ısırma gibi açık şekilde gözlenebilecek davranışlardan oluşmaktadır. Erkek çocukların dil becerilerindeki yetersizlikler daha fazla fiziksel saldırganlık sergileme olasılıklarını artırabilir. Çeşitli çalışmalarda 36 aylık olana değin kız ve erkek çocukların tüm dil becerilerinde farklılıkların ortaya çıkabildiği (Zhang, Jin, Shen, Zhang ve Hoff, 2008) bununla beraber üçüncü yılın sonundan itibaren erkek çocukların kız çocuklarının seviyelerine ulaştıkları (Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg ve Jørgensen, 2014) belirtilmektedir. Bu araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların da 36-72 aylar arasında oldukları göz önüne alındığında erkek çocuklarda gözlenen daha yüksek orandaki fiziksel saldırganlığın dil becerilerindeki yetersizlik dışında başka faktörlerle ilişkili olabileceği düşünülebilir. Girard ve diğerleri'nin (2014) 17 ile 72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeyleri ile dil becerilerini boylamsal desende belirlemeye çalıştıkları çalışma sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Girard ve diğerleri (2014) 17 ile 41 aylık çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri ile dil becerileri arasında ilişki olduğunu ancak 41. aydan sonra böyle bir ilişkinin anlamlılığını yitirdiğini vurgulamaktadırlar.

Ailelerin çocuklarına aşladıkları toplumsal cinsiyet algıları erkek çocukların daha fazla düzeyde fiziksel saldırganlık göstermelerine neden olmuş olabilir. Yağan ve Güler-Yıldız (2016) okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyete yönelik algılarında ailenin rolünü inceledikleri bir çalışmada, örnekleme alınan çocukların annelerinin ev hanımı olması, annenin aile içinde şiddete maruz kalması ve çocuğun bu şiddete tanık olması ve aile içi işlerde sorumlulukların geleneksel şekilde dağıtılmasının, bu çocukların kadın ve erkeğe ilişkin kalıp yargılar geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi dönem çocukları belli davranışları sadece kadınlarla ya da erkeklerle ilişkili olarak algılama eğiliminde olabilirler (Aina ve Cameron, 2011; Halim ve Ruble, 2010; Henshaw, Kelly ve Gratton, 2006; Şıvgın ve Deniz, 2017; Ünlü, 2012; Yağan-Güder ve Alabay, 2016). Pedagojik olarak bir temeli olmasa bile toplumumuzda yetişkinlerin ve medya araçlarının çocuklarla ilgili olarak “kızlar öyle yapar/yapmaz” ve “erkekler böyle yapar/yapmaz” şeklindeki cinsiyetçi yönlendirmeleri (Aina ve Cameron, 2011; Gündüz-Kalan, 2010; Halim ve Ruble, 2010; Kılıç, 2013; Witt, 2000) erkek

çocukların sergiledikleri yüksek düzeydeki fiziksel saldırganlığın nedenlerinden biri olabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların cinsiyetlerine dayalı saldırganlık algılarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen nitel bir çalışmada (Woods, Bosacki ve Coplan, 2016) öğretmenlerin, erkek çocukları fiziksel saldırganlıkla daha fazla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Erkek çocuklarında daha yüksek düzeyde görülen fiziksel saldırganlık bu çocukların maruz kaldığı medya ürünleri (Arnas ve Erdem, 2006; Daly ve Perez, 2009; Fitzpatrick, Oghia, Melki ve Pagani, 2016; Kirkorian, Wartella ve Anderson, 2008; Ostrow ve diğ., 2006; Piotrowski, 2017, s. 207) ve video/bilgisayar oyunları (Hastings ve diğ., 2009; Polman, de Castro ve von Aken, 2008) ile ilişkili olabilir. Arnas ve Erdem (2006) okul öncesi dönem çocuklarının yoğun olarak izledikleri çizgi filmleri ve bu çizgi filmlerdeki şiddet unsurlarını inceledikleri çalışmalarının sonuçlarına göre incelenen çizgi filmlerde çok fazla kavga ve dövüş sahnesinin bulunduğunu ve çevrelerindeki bireylere düşmanca tavır takınmaya yönelik davranışların sıklıkla sergilendiğini ortaya koymuşlardır. Çeşitli çizgi filmlerde ve animasyon filmlerinde dövüşçü/saldırgan figürlerin özellikle ve çoğunlukla erkek oluşları (Örümcek Adam, X Men, Temel Reis vb.) erkek çocukların bu karakterlerle özdeşim kurmalarına neden olmuş olabilir. Ayrıca bu çizgi ve animasyon filmlerde kötülere karşı savaşan/dövüşen kişiler birer “kahraman”dırlar. Bu dövüşçü/saldırgan/kahraman figürlerin oyuncakları da tüm dünyada üretilip satılmakta ek olarak resimleri çocuk giysilerine basılabilmektedir. Erkek çocuklar bu “kahraman” özelliklere sahip karakterleri izledikçe, karakterlere ait oyuncaklarla oynadıkça, onlarla kurdukları özdeşimin seviyesi artabilir. Çeşitli çalışma sonuçları (Huessman ve Taylor, 2006, s. 396; Wilson, 2008; Yıldırım, 2008) özellikle erkek çocukların şiddet içeren televizyon programlarından daha çok etkilendiklerini vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusuna göre okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Elde edilen bulgulara göre erkek ve kız çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Alanyazın incelendiğinde yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış bazı araştırma sonuçlarının bu çalışmadaki bulguyla örtüşmediği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin incelendiği çeşitli araştırma sonuçlarına göre (Crick vd., 2006; Crick ve diğ., 1997; Ostrow ve diğ., 2006; Ostrow ve Keating, 2004; Ostrow ve diğ., 2004; Özdemir ve Tepeli, 2015) kız çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri erkek çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek olarak bulunmuştur. Bununla birlikte

gerçekleştirilen diğer çalışmalarda (Gültekin-Akduman, 2012; Karaca ve diğ., 2011; Landsford ve diğ., 2012; Ostrow ve Bishop, 2008; Juliano ve diğ., 2006; Morine vd., 2011; Uysal ve Dinçer, 2013) okul öncesi dönem kız ve erkek çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı ve bu araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmüştür.

Tremblay ve diğerleri (1999) okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin iki ve dört yaşları arasında en yüksek noktaya ulaştığını ve erkek çocuklarda daha yüksek düzeyde seyrettiğini ancak bu dönemden sonra çocukların anlaşmazlıkların çözümü için fiziksel saldırganlık yerine başka stratejiler kullanmaya başladıklarını vurgulamaktadır. Ek olarak Tremblay (2000) fiziksel saldırganlığın daha “ciddi ve tehlikeli” olduğunu aynı zamanda “sosyal olarak kabul edilmediğini” açıklamaktadır. Çocuklar fiziksel saldırganlık yerine, saldırganlığın “daha az ciddi” formu olarak algılanan ilişkisel saldırganlığı tercih edebilirler. Benzer şekilde Shaw (2006) okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık gösterdiklerinde çevreden aldıkları olumsuz geri bildirimler nedeniyle fiziksel saldırganlık yerine başka alternatifler geliştirdiklerini belirtmektedir. Bu araştırmanın örneğinde yer alan erkek çocuklar, çevreden (öğretmenler, akranlar, ebeveynler vb.) aldıkları olumsuz geri bildirimler nedeniyle sınıf ortamında fiziksel saldırganlık yerine ilişkisel saldırgan davranışlar da göstermiş olabilirler. Bu nedenle kız ve erkek çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark ortaya çıkmamış olabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel saldırganlık diğer çocuğu oyuna almama, jest, mimik ve beden duruşuyla (diğer çocuğu) yanında/çevresinde istemediğini belli etme benzeri davranışları içermektedir. İlişkisel saldırganlık sergileyen bir çocuk, istediklerini yapmayan diğer çocuğu doğum gününe davet etmemekle tehdit edebilmekte ya da o çocuk hakkında olumsuz (onunla konuşmayın/ynamayın çünkü o yalancı/bitli vb.) söylenti çıkarabilmektedir (Wright, 2010). Vurma, tükürme, tekmeleme vb. fiziksel saldırgan davranışlarla kıyaslandığında ilişkisel saldırganlığın göstergesi olan davranışların (diğer çocuk hakkında dedikodu çıkarma vb.) daha örtük kaldığı ve yetişkinler/öğretmenler tarafından fark edilmesinin daha güç olacağı düşünülebilir. Kuppens, Laurent, Heyvaert ve Onghena (2013), öğretmenler ve ebeveynler için ilişkisel saldırganlığın gözlenmesinin ve değerlendirilmesinin oldukça güç olduğunu vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde çeşitli çalışmalarda (Cheng, 2009; Harachi, Catalano ve Hawkins, 1999; Hurst, 2017; Young ve diğ., 2010) fiziksel saldırganlığın kolaylıkla gözlenebileceği, ilişkisel saldırganlığı gözlemenin ve belirlemenin ise oldukça zor olduğu belirtmektedir. Bu çalışmada okul

öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeylerini derecelendiren öğretmenlerin, çocuklarda ortaya çıkan ilişkisel saldırganlığı belirlemede güçlük yaşadıkları düşünülebilir. İlişkisel saldırganlığı belirlemede yaşanan bu güçlük kız ve erkek çocuklar arasında ilişkisel saldırganlık bakımından anlamlı düzeyde fark oluşmasını engellemiş olabilir.

Çocukların sergiledikleri ilişkisel saldırgan davranışlarının dil becerileri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda beş yaş okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeyleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Razmjoe, Harnett ve Shahaean, 2015) çocukların dil becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin rapor ettiği ilişkisel saldırganlık düzeyleri açısından kız çocuklar erkek çocuklardan daha yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlık sergilemektedirler. Bununla birlikte kız çocuklarının hem alıcı hem de ifade edici dil becerileri açısından erkek çocuklardan anlamlı düzeyde daha iyi performans sergiledikleri anlaşılmıştır. Dil becerileri daha gelişmiş olan kız çocuklar erkek çocuklardan daha yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlığa başvurmaktadırlar. Benzer sonuçlar Bornica, Arnold, Fisher, Zeljo ve Yershova, (2003) ve Shahaean, Razmjoe, Wang, Elliot ve Hughes'in (2017) çalışmalarında da görülmektedir. Dil becerileri daha iyi olan kız çocuklar erkek çocuklara oranla daha fazla ilişkisel saldırganlık sergilemektedirler. Bu araştırma örneğinde yer alan kız ve erkek çocukların dil gelişimleri açısından benzer düzeyde olmaları kız ve erkek çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında fark oluşmamasını sağlamış olabilir.

5.1.2. Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık ile Yaşa İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin yaşla birlikte azaldığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda üç ve beş yaş ile dört ve beş yaş arası çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Üç ve dört yaş çocukları beş yaş çocuklarından daha yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık sergilemektedirler. Araştırmanın bu bulgusu alanyazın tarafından desteklenmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda (Alink ve Diğerleri, 2006; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Crick ve Rose, 2000; Dearing ve diğ., 2015; Kadan, 2010; Keenan, 2012; Murray-Close ve Ostrow, 2009; Ostrow ve diğ., 2006; Tremblay ve diğ., 2004) çocukların artan yaşla birlikte fiziksel saldırganlık düzeylerinin azaldığı vurgulanmaktadır. Tremblay ve diğerleri (1999) bir ve üç yaş çocuklarının birlikte oldukları ortamlarda yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık sergilediklerini rapor etmektedirler. Öyle ki, serbest oyun sırasında gözlenen bir-üç yaş arası çocukların etkileşimlerinin % 25'inde fiziksel saldırganlığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Suç

işleme amacıyla bir araya gelen (mafya, sokak çeteleri vb.) gruplarda bile bu düzeyde fiziksel saldırganlığın gerçekleşmediğinin de altı çizilmektedir. Bununla birlikte özellikle üçüncü yaşın sonundan itibaren okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeyleri azalmaktadır. Shaw (2006) üç-dört yaşlarına gelinceye kadar okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlığın olumsuzluğunu kavrayabilecek olgunluğa ulaşamayabileceklerini vurgulamaktadır. Bu noktada saldırganlık çocuklar için istediklerini elde etmede kullanışlı bir araçtır. Okul öncesi dönem çocukları dil becerilerindeki gelişmeler ve saldırgan (fiziksel) davranışları sonucu yetişkinlerden aldıkları olumsuz geri bildirimler nedeniyle isteklerini elde etmede başka alternatifleri kullanma eğiliminde olabilmektedirler. Böylelikle okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin yaşla birlikte azalması gelişimsel açıdan oldukça normal kabul edilebilir (Dearing ve diğ., 2015; Murray-Close ve Ostrow, 2009; Tremblay ve diğ., 1999).

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda dört-beş yaş arası çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeylerinin yaşla birlikte azaldığı görülmüştür. Dört yaş çocukları beş yaş çocuklarına oranla daha yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlık sergilemektedirler. Bu bulgu, okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki araştırma sonuçlarıyla (Morine ve diğ., 2011) örtüşmemektedir. Crick ve Rose (2000) okul öncesi dönem çocuklarının büyüdükçe bilişsel yeteneklerinin artması ve karmaşık sosyal ilişkiler ağının daha fazla farkında olunması nedeniyle ilişkisel saldırganlığın yaşla birlikte artabileceğini belirtmektedir. Yaş ve ilişkisel saldırganlık değişkenleri tamamen anlaşılmasa da, yaşla birlikte azalma eğilimi gösteren fiziksel saldırganlığın aksine, ilişkisel saldırganlığın kullanımının artabileceği öne sürülmektedir.

Diğer taraftan Crick ve diğerleri'nin (2006) sonuçları bu araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Crick ve diğerleri yaptıkları boylamsal desenli çalışmada 18 ay boyunca okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerini dört farklı zamanda ölçmüşlerdir. Çalışma sonuçlarına göre çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerinde zamana yönelik olarak bir farka rastlanmamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel saldırganlığın orta düzeyde ve sabit olduğu rapor edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel saldırganlığın yaş değişkenine göre incelendiği sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Morine ve diğ., 2011). Bu araştırmada yaş artışıyla birlikte ilişkisel saldırganlığın da artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlişkisel saldırganlık dünyada 1990'lardan sonra ortaya çıkmış bir kavramdır. Çok uzun süreler boyunca araştırmalarda saldırganlık teması erkeklerle (ilkokul çocukları ve ergenler) ilişkilendirilmiş ve özellikle de fiziksel saldırganlığa odaklanılmıştır (Ostrov ve Keating, 2004; Richardson, 2005; Tremblay, 2000). Ayrıca 1990'lı yıllara kadar okul öncesi dönem çocuklarının akranlarına ilişkisel saldırganlık gösterebilmek için yeterli düzeyde bilişsel, sosyal ve duygusal kapasiteye sahip olmadıkları varsayılmıştır (Belden, Gaffrey ve Luby, 2012). Okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel saldırganlığın çok yeni olarak incelendiği söylenebilir. Bu araştırmada dört yaş çocuklarının beş yaş çocuklarına oranla daha yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlık sergiledikleri bulunmuştur.

5.1.3. Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenlemenin Fiziksel Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerilerinden üzüntü ifade etme, öfke ifade etme ve korku ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı gözlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinden değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ve duygu düzenleme toplam düzeylerinin fiziksel saldırganlıklarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının üzüntü ifade etme, korku ifade etme ve duygu düzenleme toplam düzeylerinin bu çocuklardaki fiziksel saldırganlığı negatif yönde; öfke ifade etme ve değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ise pozitif yönde yordadığı gözlenmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk ifade etme ve duygu düzenleme düzeylerinin ise çocuklardaki fiziksel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Miller ve diğerleri (2006) okul öncesi dönem çocuklarının olumsuz duygularını ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığını belirtmektedirler. Bu araştırmada da okul öncesi çocuklarının olumsuz duyguları olarak kabul edilen üzüntü, öfke ve korku ifade etme düzeyleri fiziksel saldırganlıklarının anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Üzüntü ve korku ifade etme düzeyleri fiziksel saldırganlığın negatif yordayıcısı iken; öfke ifade etme fiziksel saldırganlığın pozitif yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Bohnert ve diğerleri (2003) gerçekleştirdikleri çalışmalarında çocukların mutluluk, üzüntü ve öfke duygularını ifade etme düzeyleri ile fiziksel saldırganlıklarını incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre çocukların mutluluk ve üzüntü duygularını ifade etme düzeyleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında ilişkiye rastlanmazken; çocukların öfke duygularını ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir. Bohnert ve diğerleri (2003) elde ettikleri sonuçlar açısından

değerlendirildiğinde çocukların mutlu olma düzeyleri fiziksel saldırganlığın anlamlı yordayıcısı olmadığı yönündedir ve bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Benzer şekilde çocukların öfke ifade etme düzeyleri, sergiledikleri fiziksel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuş ve bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmüştür. Bohnert ve diğerleri'nin (2003) sonuçları çocukların üzüntü ifade etme düzeyleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç ise bu araştırmanın üzüntü ifade etme ve fiziksel saldırganlık ilişkisine yönelik bulgusu ile benzerlik göstermemektedir. Bu durumun bir benzeri olarak Hanish ve diğerleri (2004) de çalışmalarında çocukların kaygı/üzüntü ifade etme düzeyleri ile saldırganlıkları arasında ilişkiye rastlanmadığını rapor etmişlerdir. Öte yandan çocukların öfke ve üzüntü ruminasyonlarının depresyon ve saldırganlık düzeyleri üzerine etkilerinin incelendiği bir diğer çalışmada (Harmon, Stephens, Repper, Driscoll ve Kistner, 2017) öfke ruminasyonunun çocukların saldırganlık düzeylerini pozitif yönde; üzüntü ruminasyonunun çocukların saldırganlık düzeylerini negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Harmon ve diğerleri'nin (2017) sonuçları bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Üzüntü sevilen bir kişinin ya da nesnenin kaybedilmesi, bu kişi/nesne ile etkileşimin kesilmesi ve fiziksel veya duygusal acı nedeniyle ortaya çıkabilen bir duygudur (Bowlby, 1982, s. 245). Üzgün bireyler umutsuzluk ve boşluk hissi yaşayabilirler (Güngör, 2009, s.116). Çocuklar üzgün olduklarında, üzüntüye neden olan kişi, durum ya da olayı değerlendirme çabasına girerler ve bu nedenle kişilerarası ilişkilerini daraltma yoluna gidebilirler (Melo, 2005) (akt. Duarte, Brito ve Reis, 2016). Herhangi bir nedenle üzüntü deneyimleyen birey, üzüntüyle ilişkili olarak bir hedeften vazgeçmeye veya yeni bir plan geliştirmeye çabalayabilir. Bu üzüntü kaynaklı hedeften vazgeçme ve yeni bir plan geliştirme çabası diğer insanlarla etkileşime girmekten kaçınmayı da içermektedir (Reis, Habigzang ve Sperb, 2015) (akt. Duarte ve diğ., 2016). Buradan hareketle bu çalışmada çocukların üzüntü ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlıklarını negatif yönde yordaması, herhangi bir nedenle üzüntü duyan çocukların diğer çocuklarla etkileşime girmekten kaçınmaları sebebiyle ortaya çıkmış olabilir. Herhangi bir sıraya girme etkinliğinde (yemek sırası, oyuncak oynama sırası vb.) haksızlığa uğrayan bir çocuk bu durumdan üzüntü duyabilir. Haksızlığa uğrayan bu çocuk saldırganca davranıp sırasını geri almak yerine hedeften vazgeçme ve yeni bir plan geliştirme çabası içine girebilir.

Hubbard ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada çocukların sergiledikleri öfke duyguları ile tepkisel saldırganlıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulduklarını

rapor etmişlerdir. Tepkisel saldırganlık dürtüsel temelde genellikle öfke ve korku gibi duyguların neden olduğu bir saldırganlık türüdür (Hubbard ve diğ., 2010, s. 96). Tepkisel saldırganlık doğrudan fiziksel saldırganlığın eş anlamlısı olarak kullanılmamakla birlikte gerçekleştirilme bakımından fiziksel saldırganlığa yakın olduğu söylenebilir. Çünkü fiziksel saldırganlık tepkisel saldırganlıkta ortaya çıktığı gibi diğer kişiye acı ve zarar vermeyi içinde barındırmaktadır. Hubbard ve diğerleri'nin (2002) çalışma sonuçları da bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının ifade ettikleri öfke duygularının, saldırgan davranışlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu gösteren başka çalışmalar (Hanish ve diğ., 2004; Ostrow ve diğ., 2013) da bulunmakta ve bu araştırmada elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarında korku ifade etme düzeyleri ve fiziksel saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Korku, bir şeylerin yolunda olmadığı durumlarda, tehdit eden bir çevreyle uğraşmaya yarayan bir araçtır. İçinde bulunduğu çevrede korku deneyimleyen bir çocuk, kendisini tehdit eden şeyden uzak durmakta ve tehlike karşısında kendini korumaktadır (Başal, 2007, s. 135-136; Kandır, 2004, s. 62). Kivenson-Baron (2010) gerçekleştirdiği çalışmada yüksek düzey korkusuzluk (fearless) sergileyen üç ve dört yaş çocuklarının akranlarına karşı yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Gao ve diğerleri, (2010) gerçekleştirdikleri boylamsal desenli bir çalışmada, üç, dört, beş ve altı yaşlarında zayıf korku koşullanmasına sahip çocukların sekiz yaşına ulaştıklarında yüksek düzeyde saldırganlık sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki çalışmaya ait sonuçlar korkusuzluğun çocuklarda fiziksel saldırganlığı artırdığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada ise okul öncesi dönem çocuklarının korku ifade etme düzeylerinin çocuklardaki fiziksel saldırganlığı negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının korkusuzluklarının ya da daha korkusuzca davranmalarının bu çocuklardaki fiziksel saldırganlığı artırdığı yönündeki sonuçlar göz önüne alındığında (Gao ve diğ., 2010; Kivenson-Baron, 2010) korku ifade eden çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinin azalması olası bir durum olarak kabul edilebilir. Bu yönüyle Gao ve diğerleri (2010) ve Kivenson-Baron'un (2010) sonuçları bu araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme güçlükleri ile fiziksel saldırganlıkları arasındaki ilişkilerin incelendiği çeşitli çalışma sonuçları (Kayhan-Aktürk, 2015; Miller ve diğerleri, 2006; Helmsen ve diğ., 2012; Romanchych, 2014) bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Miller ve diğerleri (2006) okul öncesi dönem

çocuklarının duygu düzenleme güçlük düzeylerinin bu çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığını belirtmektedirler. Bununla birlikte çocukların duygu düzenleme düzeyleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında bir ilişkiye rastlanmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Miller ve diğerleri'nin çalışmalarında çocukların duygu düzenleme becerileri bu çalışmada da kullanılmış olan “Duygu Düzenleme Ölçeği” (Shields ve Cicchetti, 1997) ile belirlenmiştir. Miller ve diğerleri'nin sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Kayhan-Aktürk (2015) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme güçlük düzeyleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Helmsen ve diğ., (2012) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme güçlükleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında anlamlı ilişki olduğunu ve duygu düzenleme güçlüğünün çocuklardaki fiziksel saldırganlığın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır.

Arı ve Yaban (2016) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin bu çocuklardaki fiziksel saldırganlığın negatif yönde ve anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile fiziksel saldırganlıkları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılan başka çalışmalar da (Blandon ve diğ., 2010; Chang ve diğ., 2002; Jun Ah ve diğ., 2014; Romanchych, 2014) bulunmaktadır. Ayrıca Romanchych, (2014) çocukların duygu düzenleme güçlükleri ile fiziksel saldırganlıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri; “duygu düzenleme” ve “değişkenlik/olumsuzluk” olmak üzere iki alt boyutta incelenmiştir. Ayrıca Duygu Düzenleme Ölçeği'nde yer alan tüm olumsuz maddelerin ters kodlanmasıyla elde edilen duygu düzenleme toplam puanları da kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme toplam düzeylerinin fiziksel saldırganlıklarını negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ramsden ve Hubbard (2002) gerçekleştirdikleri çalışmada, bu çalışmada olduğu gibi, “Duygu Düzenleme Ölçeği'ndeki olumsuz maddeleri ters kodlayarak “duygu düzenleme toplam” puanı elde etmişler ve çocukların duygu düzenleme becerileri ile fiziksel saldırganlık düzeylerini incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre çocukların duygu düzenleme toplam düzeyleri ile fiziksel saldırganlık düzeyleri arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

5.1.4. Duygu İfade Etme ve Duygu Düzenlemenin İlişkisel Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerilerinden üzüntü ifade etme ve öfke ifade etme düzeylerinin ilişkisel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinden değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ilişkisel saldırganlıklarını anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının üzüntü ifade etme düzeylerinin bu çocuklardaki ilişkisel saldırganlığı negatif yönde; öfke ifade etme ve değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ise pozitif yönde yordadığı gözlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk ifade etme, korku ifade etme, duygu düzenleme ve duygu düzenleme toplam düzeylerinin ise çocuklardaki ilişkisel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Öfke, saldırganlığın ortaya çıkmasında rol oynayan en temel duygudur. Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası etkileşimlerinde sergiledikleri ve saldırganlık başta olmak üzere çeşitli problemlere yol açan en yoğun duygu olarak kabul edilmektedir (Spielberger ve diğ., 1983). Bazı çocukların herhangi bir olumsuzluk/engellenme yaşadıklarında deneyimledikleri öfkeyi, akranını görmezden gelerek ya da onu oyun grubundan dışlayarak ilişkisel saldırganlık formunda ortaya koydukları gözlenmiştir (Crick ve Grotpeter, 1995). Ostrov ve diğerleri (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öfke ifade etme düzeyleri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, bu araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Bireylerin sahip oldukları sosyal rollerin kaybedilmesi üzüntüyle yakın düzeyde ilişkilidir (Bowlby, 1982, s. 245). İlişkisel saldırganlık fiziksel saldırganlığın aksine, kişilerin sosyal ilişkilerine ve sosyal konumlarına zarar vermekle ilgilidir. İstediklerini yapmayan bir çocuğu oyun grubundan atma ya da diğer çocukların (istediklerini yapmayan) çocukla oynamasını, arkadaş olmasını engelleme şeklinde görülmektedir. Herhangi bir nedenle üzüntü deneyimleyen birey, üzüntüyle ilişkili olarak bir hedeften vazgeçebilir ve hatta insanlarla etkileşime girmekten kaçınabilir (Reis, Habigzang ve Sperb, 2015) (akt. Duarte ve diğ., 2016). Bu açıdan ele alındığında bu araştırmada elde edilen çocukların üzüntü ifade etme düzeylerinin ilişkisel saldırganlıklarını negatif yönde yordaması anlamlı görünmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu okul öncesi dönem çocuklarının değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ilişkisel saldırganlıklarını pozitif yönde ve anlamlı

şekilde yordadığıdır. Alanyazın incelendiğinde fiziksel saldırganlık gösteren çocuklarda duygu düzenleme gücünün ele alındığı çalışmalar bulunmakta iken ilişkisel saldırganlık gösteren çocuklarda duygu düzenleme gücünün incelendiği çalışma sayısının çok sınırlı olduğu belirtilmektedir (Conway, 2005, s. 335). Ayrıca, duygu düzenleme süreçlerinin fiziksel ve ilişkisel saldırganlıkla nasıl ilişkili olduğu hakkında çok az şey bilindiği vurgulanmaktadır (Sullivan, Helms, Kliwer ve Goodman, 2010).

Okul öncesi dönem temelli olarak yapılan bir çalışmada (Arı ve Yaban, 2016) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin bu çocuklardaki ilişkisel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Arı ve Yaban'ın ulaştıkları bu sonuç, bu araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermemektedir. Ancak Arı ve Yaban çalışmalarında çocukların duygu düzenleme becerilerini, bu çalışmada olduğu gibi, Shields ve Cichetti (1997) tarafından geliştirilen “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile ölçmüşlerdir. Duygu Düzenleme Ölçeği hem anneler hem de öğretmenlere uygulanmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin ilişkisel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olma durumu annelerin derecelendirmelerinde anlamlı sonuç vermemiş sadece öğretmen derecelendirmelerinde bu yordayıcı etki saptanmıştır. Bu çalışmada ise çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin olarak sadece annelerin derecelendirme sonuçları kullanılmıştır. Bu yönüyle ele alındığında ve öğretmen derecelendirmeleri dışarıda tutulduğunda, çalışma sonuçları tutarlılık göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeylerinin incelendiği Güney Kore’de (Jun Ah ve diğerleri 2014) ve Hırvatistan’da (Mihic ve diğerleri, 2016) gerçekleştirilen iki ayrı çalışmada, çocukların duygu düzenleme becerileri yükseldikçe ilişkisel saldırganlıklarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, bu araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ilişkisel saldırganlıklarının incelendiği çalışmalarda (Arı ve Yaban, 2016; Jun Ah ve diğ., 2014; Mihic ve diğ., 2016) çocukların sadece duygu düzenleme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeylerine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Çeşitli çalışmalarda (Davidson ve diğ., 2000, s. 594; Eisenberg ve diğ., 1994, s.109; Eisenberg ve Fabes, 1992; Romanchych, 2014) duygu düzenleme gücünün yüksek saldırganlık tepkileri, dürtüsel şiddet davranışları, taşkınlıklar ve patlamalarla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde duygu düzenleme konusunda yaşanan güçlüklerin stres, depresyon, anksiyete bozukluğu, öfke ve saldırganlık ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1992; Garnefski ve diğ., 2001, s.1312).

5.2. Sonuçlar

1. Okul ncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı Şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu kapsamda erkek çocuklar kız çocuklara oranla daha yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık sergilemektedirler. Okul ncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeylerinin ise cinsiyete göre anlamlı Şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Okul ncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı Şekilde farklılaştığı görülmüştür. Üç ve dört yaş çocukları beş yaş çocuklarından daha fazla düzeyde fiziksel saldırganlık sergilemektedirler. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeylerinin de yaş değişkenine göre anlamlı Şekilde farklılaştığı görülmüştür. Dört yaş çocuklarının beş yaş çocuklarına oranla daha yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlık sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3. Okul ncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerilerinden üzüntü, öfke ve korku ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı Şekilde yordadığı gözlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinden değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ve duygu düzenleme toplam düzeylerinin fiziksel saldırganlıklarını anlamlı Şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul ncesi dönem çocuklarının üzüntü ifade etme, korku ifade etme ve duygu düzenleme toplam düzeylerinin bu çocuklardaki fiziksel saldırganlığı negatif yönde; öfke ifade etme ve değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ise pozitif yönde yordadığı gözlenmiştir. Okul ncesi dönem çocuklarının mutluluk ifade etme ve duygu düzenleme düzeylerinin ise çocuklardaki fiziksel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Okul ncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerilerinden üzüntü ifade etme ve öfke ifade etme düzeylerinin ilişkisel saldırganlık düzeylerini anlamlı Şekilde yordadığı görülmüştür. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinden değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ilişkisel saldırganlıklarını anlamlı Şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul ncesi dönem çocuklarının üzüntü ifade etme düzeylerinin bu çocuklardaki ilişkisel saldırganlığı negatif yönde; öfke ifade etme ve değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ise pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Okul ncesi dönem çocuklarının mutluluk ifade etme, korku ifade etme, duygu düzenleme ve duygu düzenleme toplam düzeylerinin ise çocuklardaki ilişkisel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, elde edilen sonuçlar temelinde uygulayıcılara ve yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla fiziksel saldırganlık sergiledikleri aynı zamanda erkek ve kız çocukların benzer düzeyde ilişkisel saldırganlık sergiledikleri belirlenmiştir. Saldırganlık istenmeyen bir davranıştır. Bu bakımdan aileler ve öğretmenler özellikle erkek çocuklarda daha yüksek düzeyde görülen fiziksel saldırganlığın azaltılmasına yönelik önlemler alabilir ve eğer gerekli görülürse profesyonel desteğe başvurabilir. Ailelerin çocuklarını medya araçlarında, şiddet davranışları gösteren karakterlere ait ve saldırganlığı artırabilecek tür oyuncaklardan uzak tutması sağlanabilir. Ayrıca aileler ve diğer yetişkinlerin çocukların fiziksel olarak saldırgan davranışlarına “cinsiyetçi” bakış açısıyla yaklaşmamaları; hem erkek hem de kız çocuklar için fiziksel saldırganlığın olumsuz bir davranış olduğunun çocuklara fark ettirilmesi sağlanabilir. Öğretmenler de çocuklara çatışmaları çözmek için fiziksel (ve aynı zamanda ilişkisel) saldırganlığın dışında uygun yolların olabileceğine yönelik çeşitli öykü ya da senaryolarla çocuklara yol gösterebilirler. Öğretmenler konuyla ilgili olarak okul rehber öğretmenlerinden destek alabilir ve gerekli durumlarda saldırganlıkla ilgili farkındalığın artırılabilmesi için veli eğitimleri düzenlenmesi de sağlanabilir.

2. Bu araştırmada çocukların hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık düzeylerinin yaşla birlikte azaldığı anlaşılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak okul öncesi dönem çocuklarının erken yaşlarda saldırganlığı öğrenebileceği rol modellerden uzak tutulması yararlı olabilir. Aile içindeki bireylerin yaşanan çatışmalarla baş etmede şiddet ve saldırganlığı içermeyen yollarla çözüm sağlamaları ve küçük çocuklara olumlu rol model olmaları beklenebilir. Ayrıca ailelere ve öğretmenlere saldırgan davranışın sadece fiziksel ve sözel olarak gerçekleşmediği; ilişkisel saldırganlık olgusunun da erken yaşlar itibariyle çocuklarda gözlenebildiğine yönelik farkındalık sağlayıcı eğitimler verilebilir.

3. Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının öfke ifade etme düzeyleri ve duygu düzenleme güçlüklerinin hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlıklarını pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların öfke deneyimleri ve duygu düzenleme güçlükleri çoğunlukla aile içinde şekillenmektedir. Özellikle ana-babaların öfke duygularını sergilemede ve çeşitli duygularını düzenlemede çocuklarına iyi rol model olmaları ve ailelerin bu yöndeki bilgi ve deneyimlerini artırmak için konu uzmanlarından destek almaları sağlanabilir.

5.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada veriler nicel ölçme araçları yoluyla ve okul öncesi dönem çocuklarının anneleri ile öğretmenlerinden elde edilmiştir. Gelecek çalışmalarda çocukların duygu ifade etme düzeyleri, duygu düzenleme düzeyleri ve saldırganlık düzeyleri hem nicel ölçme araçlarına dayalı olarak hem de nitel desende ve çocuklardan veri alınarak gerçekleştirilebilir.

2. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme düzeyleri, duygu düzenleme düzeyleri ve saldırganlık düzeylerinin gelişimini gözlemleyebilmek için boylamsal desenli araştırmalar yapılabilir.

3. Okul öncesi eğitim programına çocukların duygu düzenleme ve ifade etme becerilerini geliştirebilmelerine yönelik kazanım ve göstergeler eklenebilir. Bu kazanım ve göstergelere yönelik etkinlik ve eğitim durumları hazırlanarak öğretmenlerin uygulamasına sunulabilir.

4. Okul öncesi öğretmenlerine çocukların duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerini destekleyici içerikte hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Benzer şekilde fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın azaltılmasına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

5. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri ebeveyn tutumları çerçevesinde incelenebilir.

6. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri, alıcı ve ifade edici dil becerileri açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abay, E. ve Tuğlu, C. (2000). Şiddet ve agresyonun nörobiyoloğisi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 21-26.
- Aina, O. E. & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 11-20. https://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Why_Does_Gender_Matter_Counteracting_Stereotypes_With_Young_Children_Olaiya_E_Aina_and_Petronella_A_Cameron.pdf sayfasından elde edilmiştir.
- Akcan, A. (2012). Saldırgan Davranışı Önleme Programının Ana Sınıfı Öğrencileri Üzerine Etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 310137)
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55, 82-87.
- Aktürk, B. (2016). Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 421475)
- Alink, L. R., Mesman, J., Van-Zeijl, J., Stolk, M.N., Juffer, F., Koot, H.M., Bakermans-Kranenburg, M.J. & Van-Ijzendoorn, M.H. (2006). The early childhood aggression curve: development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child Dev.*, 77(4), 954-66.
- Allen, J. J. & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. In P. Sturmeý (Ed.), *The Wiley handbook of violence and aggression* (1-28). UK: John Wiley & Sons. <https://public.psych.iastate.edu/caa/abstracts/2015-2019/17AA2.pdf> sayfasından elde edilmiřtir.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açasından incelenmesi (Giresun İli örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Altan, Ö. (2006). The Effects of Maternal Socialization and Temperament on Children's Emotion Regulation. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 190629)
- Anderson, C.A. (2000). Violence and aggression. In A.E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*, (162-169). New York & Washington D.C.: Oxford University Press and the American Psychological Association.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, C. A. & Groves, C. (2013). General aggression model. In M. S. Eastin (Ed.), *Encyclopedia of media violence* (182-187). Los Angeles: Sage.

- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: a meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291–322. DOI: 10.1037/1089-2680.8.4.291
- Arı, R. ve Şahin Seçer, Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 67-84.
- Arı, M. ve Yaban E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Arnas, Y. A. ve Erden, Ş. (2006). Çizgi filmlerdeki şiddet unsurlarının incelenmesi M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, 3, (349-358). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arnault, D. S., Sakamoto, S. & Moriwaki, A. (2005). A cross-cultural study of the experiential structure of emotions of distress: Preliminary findings in a sample of female Japanese and American college students. *Psikohologyah*, 48(4), 254-267. <http://doi.org/10.2117/psysoc.2005.254>
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2012). *Sosyal psikoloji*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim II*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atkins, M.S., Stoff, D.M., Osborne, M.L. & Brown K. (1993). Distinguishing instrumental and hostile aggression: does it make a difference? *J. Abnorm. Child Psychol.*, 21(4), 355-65.
- August E. G., Stack D. M., Martin-Storey A., Serbin L. A., Ledingham J. & Schwartzman A. E. (2017). Emotion regulation in at-risk preschoolers: longitudinal associations and influences of maternal histories of risk. *Inf. Child. Dev.*, 26: e1954. doi: 10.1002/icd.1954.
- Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 5(1), 14-22.
- Baillargeon, R.H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Côté, S., Pérusse, D., Wu, H.X., Boivin, M. & Tremblay, R.E. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Dev. Psychol.*, 43(1),13-26.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582. <http://psychclassics.yorku.ca/Bandura/bobo.htm> sayfasından elde edilmiştir.

- Baran, G. (2001). *Okul öncesi dönemde görülen davranış problemleri. Ankara Üniversitesi ev ekonomisi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Barnes, J. (2014). *Temel biyolojik psikoloji*. (A. Altındağ Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baron, R. A. & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression* (2nd ed.). New York: Plenum Press.
- Bartholomew, N. G. & Simpson, D. D. (2005). Understanding and reducing angry feelings. <http://ibr.tcu.edu/wp-content/uploads/2013/09/TMA05Aug-Anger.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Başal, H. A. (2004). *"Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başal, H. A. (2012). *Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim? (Genişletilmiş beşinci baskı)*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Baştürk, S., Dönmez, G. ve Dicle, A. N. (2013). Geçerlik ve güvenilirlik. İçinde S. Baştürk (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri (161-196). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batum, P. & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation, *Current Psychology*, 25(4), 272-294.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. Doi:10.1037/0022-0663.98.1.219
- Baykoç-Dönmez, N. (2014). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. İçinde N. Baykoç-Dönmez (ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim (361-386), Ankara: Eğiten Kitap.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beceren-Özdemir, B. ve Zembat, R. (2016). Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1003-1016.
- Belden, A. C., Gaffrey, M. S. & Luby, J. L. (2012). Relational Aggression in Children with Preschool Onset (PO) Psychiatric Disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(9), 1-20. Doi.org/10.1016/j.jaac.2012.06.018
- Benitez-Quiroz, C.F., Wilbur, R.B. & Martinez, A.M. (2016). The not face: A grammaticalization of facial expressions of emotion. *Cognition*, 150, 77-84.
- Benson, J. B. & Haith, M. M. (Ed.) (2009). *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. New York: Elsevier.

- Beresin, E. V. (2017). The Impact of Media Violence on Children and Adolescents: Opportunities for Clinical Interventions. https://www.aacap.org/aacap/Medical_Students_and_Residents/Mentorship_Matters/DevelopMentor/The_Impact_of_Media_Violence_on_Children_and_Adolescents_Opportunities_for_Clinical_Interventions.aspx sayfasından elde edilmiştir.
- Berk, E. L. (2013). *Bebekler ve çocuklar*. (N. Işıkoğlu-Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.59>
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*, New York: McGraw-Hill. http://www.temple.edu/tempress/titles/berko_reg.html sayfasından elde edilmiştir.
- Bilgin-Aydın, N. H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Björkqvist, K. (2017). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39-42. doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030
- Blandon, A. Y., Calkins, S.D., Grimm, K.J., Keane, S.P. & O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Dev Psychopathol.*, 22, 737-748.
- Bobadilla, L., Wampler, M. & Taylor, J. (2012). Proactive and reactive aggression are associated with different physiological and personality profiles. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31,(5) 458-487. doi: 10.1521/jscp.2012.31.5.458
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G.(2003). Emotional competence and aggressive behavior in school age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1),79-91.
- Bokony, P. & Patrick, T. (2009). Rough and tumble play. University of Arkansas for Medical Sciences. https://familydaycare.com/wp-content/uploads/pop_pt2_Rough-and-Tumble-Play-2009-University-of-Arkansas-for-Medical-Sciences.pdf sayfasından elde edilmiştir.
- Bornica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A. & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-562. DOI: 10.1111/1467-9507.00248
- Bowie, B. H. (2010). Understanding the gender differences in pathways to social deviancy: relational aggression and emotion regulation. *Arch Psychiat Nurs.*, 24(1), 27-37.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.

- Brannon, E. (2009). The development of emotion regulation in children: the role of temperament and parent socialization. (Unpublished master thesis). Xavier University Cincinnati, Ohio, USA.
- Bredekamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar. (H. Z. İnan ve T. İnan Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık (2014).
- Brendgen, M. (2012). Development of Indirect Aggression Before School Entry. Encyclopedia on Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/aggression/according-experts/development-indirect-aggression-school-entry> sayfasından elde edilmiştir.
- Brewer, M.B. & Crano, W.D. (1994). *Social psychology*. Minneapolis/St. Paul, New York, Los Angeles & San Francisco: West Publishing Company.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Brosbe, M.S. (2011). Hostile Aggression. Encyclopedia of Child Behavior and Development, 757-758. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-79061-9_1392 sayfasından elde edilmiştir.
- Bushman, B.J. & Anderson, C.A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108(1), 273—279.
- Bushman, B. J. & Bartholow, B. D. (2010). Aggression. In R.F. Baumeister and E.J. Finkel (Ed.), *Advanced social psychology*, (303-340). New York: Oxford University Press.
- Bushman, B. J. & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (5th ed., 833–863). New York: John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, S. D., Smith, C. L., Gill, K. L. & Johnson, M. C. (1998), Maternal interactive style across contexts: relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7, 350–369. doi:10.1111/1467-9507.00072
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camodeca, M. & Goossens, F.A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x

- Campbell, A., Shirley, L. & Caygill, L. (2002), Sex-typed preferences in three domains: Do two-year-olds need cognitive variables? *British Journal of Psychology*, 93: 203–217. doi:10.1348/000712602162544
- Campbell, S. B., Shaw, D. S. & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Dev. Psychopathol.*, 12(3), 467-88.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Dev.*, 79(5), 1185- 229. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x.
- Carrion, O.B. (2012). Conceptualization of Anger in English Pop Fiction Stories. *Praxis*, 3(2), 1-29.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. K. & McBride-Chang, C. A. (2002). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.501.6649&rep=rep1&type=pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: a developmental contextual perspective. *Emotion Review : Journal of the International Society for Research on Emotion*, 7(1), 14-21. <http://doi.org/10.1177/1754073914544408>
- Chaplin, T.M. & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychol. Bull.*, 139(4),735-65. doi: 10.1037/a0030737.
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L. & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22, 583-592. doi:10.1017/S0954579410000295
- Cheng, C. L. (2009). No blood means less harm?: Relational aggression and peer rejection in adolescence. *Bulletin of Educational Psychology*, 40(3), 511-528.
- Chernoff, J. J., Flanagan, K. D., McPhee, C. & Park, J. (2007). Preschool: First findings from the third follow-up of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B) (NCES 2008–025) National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education; Washington, DC. <https://nces.ed.gov/pubs2008/2008025.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Cicarelli, S.K. & White, J.N. (2016). Gdlenme stres ve duygular. (D.F. Şahin ev. Ed.). İçinde Psikoloji (324-363) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. & Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1-10.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & R. M. Lerner (ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, 779–862). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research In Child Development*, 59(2-3), 73-100.
- Cole, P. M. & Moore, G. A. (2014). About Face! Infant Facial Expression of Emotion. *Emotion Review*, 7(2), 116–120. Doi: 10.1177/1754073914554786
- Conger, R. D., Neppl, T., Kim, K. J. & Scaramella, L. (2002). Angry and aggressive behavior across three generations: A prospective, longitudinal study of parents and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 143–160.
- Conway, A. M. (2005). Girls, aggression, and emotion regulation. *Am. J. Orthopsychiatry*, 75(2), 334-339.
- Cooper, J. L., Masi, R. & Vick, J. (2009). Social-emotional development in early childhood. National Center for Children in Poverty. http://www.nccp.org/publications/pdf/text_882.pdf sayfasından elde edilmiştir.
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117–127. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.005
- Cornell, D.G., Warren, J., Hawk, G., Stafford, E., Oram, G. & Pine, D. (1996). Psychopathy in instrumental and reactive violent offenders. *J Consult Clin Psychol.*, 64(4),783-90.
- Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5–21. doi:10.1177/0143034300211001
- Crick, N. R. (1996). The Role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317–2327. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01859.x
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's development. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993–1002. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E. & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool, *Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- Crick, N. R. & Rose, A. J. (2000). Toward a gender-balanced approach to the study of social-emotional development: A look at relational aggression. In P. H. Miller & S.

- E. Kofsky (Ed), Toward a feminist developmental psychology, (153-168). Florence, KY, US: Taylor & Frances/Routledge.
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotper, J. K. & Markon, K. (1998). Childhood aggression and gender: a new look at an old problem. *Nebr. Symp. Motiv.*, 45, 75-141.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. (22. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Şahin-Seçer, Z. (2015). Anne-baba eğitimi. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeçen, A. R. (2002). Duygular İnsan Yaşamında Neden Vazgeçilmez ve Önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170.
- Çelik, H. ve Onat-Kocabıyık, O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 139-155.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dağal, A. B. (2017). Investigation of the relationship between communication skills, social competence and emotion regulation skills of preschool children in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 164-171.
- Dalkılıç, N. M. (2014). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daly, L. A. & Perez, L. M. (2009). Exposure to media violence and other correlates of aggressive behavior in preschool children. *Early Childhood Research & Practice*, 11(2), 1-13. <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/daly.html> sayfasından elde edilmiştir.
- Davidson, R. J., Putman, K.M. & Larson, C.L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation- A possible prelude to violence. *Science*, 289, 591-594.
- Dearing, E., Zachrisson, H. D. & Nærde, A. (2015). Age of entry into early childhood education and care as a predictor of aggression. *Psychological Science*, 26(10) 1595-1607.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1- 48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In Grusec J. & Hastings P. (Ed.), *Handbook of socialization* (614-637). New York: Guilford Press.

- Denham, S. A. & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225-245.
- Dennen, J. M. G. V. D. (1980). Problems in the concepts and definitions of aggression, violence, and some related terms. *Default journal*, <http://www.rug.nl/research/portal/files/14532625/PROBLEM1.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Derryberry, D. & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 958-966.
- DeWall, C.N., Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2011). The General Aggression Model: theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence*, 1(3), 245–258. <https://public.psych.iastate.edu/caa/abstracts/2010-2014/11DAB.pdf> sayfasından elde edilmiştir
- Diener, E., Scollon, C. N. & Lucas, R. E. (2004). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. In P. T. Costa & I. C. Siegler (Ed.), *Advances in cell aging and gerontology*, (187-220). Amsterdam: Elsevier.
- Diener, M. L. & Mangelsdorf, S. C. (1999). Behavioral strategies for emotion regulation for toddlers: Association with maternal involvement and emotional expression. *Infant Behavior and Development*, 22(4), 569-583.
- Dionne, G., Tremblay, R.E., Boivin, M., Laplante, D., Pérusse, D. (2003) Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology*, 39(2), 261-273.
- Dodge, K., Pettit, G., McClaskey, C., Brown, M. & Gottman, J. (1986). Social Competence in Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), 1-85. doi:10.2307/1165906
- Dökmen, Ü. (2000). *Evrenle Uyumlaşma sürecinde varolmak, gelişmek ve uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Du, S. & Martinez, A. M. (2011). The resolution of facial expressions of emotion. *Journal of Vision*. 11(13), 1-13. doi:10.1167/11.13.24
- Duarte, T. E., Brito, B. F. L. & Reis, A. H. (2016). Parents dealing with the expression of sadness by their children. *Bragança Paulista*, 21(1), 111-124. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210110>
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. ve Deniz, M. E. (2010). Duygu Eğitimi Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2105-2140.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., Deniz, M. E., Çeliköz, N. ve Arı, R. (2009). Altı yaş çocukları için duygusal becerilerin değerlendirilmesi testi'nin (ACES) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 403-420.

- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. Power (ed.), *Handbook of cognition and emotion* (45-60). New York: Wiley & Sons. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Basic-Emotions.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and Emotion*, 10(2), 159-168.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112–1134.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J. & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R. & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8(1), 141-162.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2004). Emotion related regulation sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Reiser, M., Guthrie, I. K. & Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Dev.*, 74(3), 875-95.
- Ellez, A. M. (2012). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. İçinde A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (167-192). Ankara: Anı yayıncılık.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van der Pol, L. D., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Mesman, J. (2017). Gender differences in child aggression: relations with gender-differentiated parenting and parents' gender-role stereotypes. *Child Development*, 88(1), 299–316.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004, Mart). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30, 211-216.
- Erden, Ş. (2016). Duygusal gelişim. İçinde M. E. Deniz (ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim*, (184-218). Ankara: Maya Akademi.
- Erdley, C. A., Rivera, M. S., Shepherd, E. J. & Holleb, L. J. (2010). Social-Cognitive Models and Skills. In D.W. Nangle, D.J. Hansen, C.A., Erdley, & P.J. Norton (Ed.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (21-35). New York: Springer Publications.

- Erdoğan, S. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 426254)
- Erel, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 449551)
- Eren, A. (2005). Korku kültürü, değerler kültürü ve şiddet. *Aile ve Toplum*, 8, 23–35.
- Ertan, N. N. (2013). Okul öncesi çağıdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 358117)
- Fabes, R.A. & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116–128.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence Vict.*, 4(2), 79-100.
- Farroni, T., Menon, E., Rigato, S. & Johnson, M. H. (2007). The perception of facial expressions in newborns. *The European Journal of Developmental Psychology*, 4(1), 2–13. <http://doi.org/10.1080/17405620601046832>
- Fite, P.J., Stoppelbein, L. & Greening, L. (2009). Proactive and reactive aggression in a child psychiatric inpatient population. *J Clin Child Adolesc Psychol.*, 38 (2) 199-205. doi: 10.1080/15374410802698461.
- Fite, P. J., Rathert, J., Colder, C. R., Lochman, J. E. & Wells, K. C. (2012). Proactive and Reactive Aggression. In R. J. R. Levesque (Ed.) *Encyclopedia of adolescence* (2164- 2170). New York, NY: Springer.
- Fitzpatrick, C., Oghia, M. J., Melki, J. & Pagani, L. S. (2016). Early childhood exposure to media violence: What parents and policymakers ought to know. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), a431. <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v6i1.431>. <http://www.scielo.org.za/pdf/sajce/v6n1/18.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Frey, K. S., Hirschstein, F. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Ed.), *Handbook of emotions* (381-403). New York: Guilford Press.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi* (8. Baskı). (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur Çev.). Ankara: İmge Kitabevi (1993).

- Gao, Y., Raine, A., Venables, P. H., Dawson, M. E. & Mednick, S. A. (2010). Reduced electrodermal fear conditioning from ages 3 to 8 years is associated with aggressive behavior at age 8 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 51(5), 550–558. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02176.x>
- García-Sancho, E., Salguero, J. M. & Fernández-Berrocal, P. (2016). Angry rumination as a mediator of the relationship between ability emotional intelligence and various types of aggression. *Personality and Individual Differences*. 89,143–147.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, Ph. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geen, G. R. (2001). *Human aggression*. (2nd eds.). New York: Open University Press.
- Gençöz, T. (1998). Korku: sebepleri, sonuçları ve başetme yolları. *Kriz Dergisi*, 6(2), 9-16.
- Gerholm, T. (2007). Socialization of verbal and nonverbal emotive expression in young children. (Unpublished doctoral dissertation), Stockholm University: Department of Linguistics.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, F. G. (2013). Psikolojiye giriş. (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Girard, L.C., Pingault, J.B., Falissard, B., Boivin, M., Dionne, G. & Tremblay, R.E. (2014). Physical aggression and language ability from 17 to 72 months: cross-lagged effects in a population sample. *PLoS ONE* 9(11), e112185. doi:10.1371/journal.pone.0112185
- Glenn, A.L. & Raine, A. (2009). Psychopathy and instrumental aggression: Evolutionary, neurobiological, and legal perspectives. *International Journal of Law and Psychiatry*, 32(4), 253-258.
- Goleman, D. (2014). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir* (39. Baskı). (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- González-Peña, P., Egido, B. D., Carrasco, M. Á. & Tello, F. P. (2013). Aggressive behavior in children: the role of temperament and family socialization. *Span. J. Psychol.*, 16(E37). doi: 10.1017/sjp.2013.28.
- Gottman J. M. & Katz L. F. (2002). Children's emotional reactions to stressful parent-child interactions: the link between emotion regulation and vagal tone. *Marriage & Family Review*, 34(3), 265-283.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.

- Green, L.R., Richardson, D.R. & Lago, T. (1996). How do friendship, indirect, and direct aggression relate? *Aggressive Behavior*, 22(2), 81–86.
- Greenspan, S. I. & Salmon, J. (1995). *The challenging child: Understanding, raising and enjoying the five "difficult" types of children*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Gross J. (1998). The emerging field of emotion regulation. *Review Of General Psychology* 2, 271-299.
- Gross, J. J. & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(9), 970-986.
- Guarnera, M., Hichy, Z., Cascio, M. I. & Carrubba, S. (2015). Facial expressions and ability to recognize emotions from eyes or mouth in children. *Europe's Journal of Psychology*, 11(2), 183–196. doi:10.5964/ejop.v11i2.890
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gülay, H. (2011). Annelerin tutumları ile 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 31-48.
- Gültekin-Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 121-137.
- Gündüz-Kalan, Ö. (2010) Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılışı: Kinder reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 1(38), 75-89.
- Güngör, A. (2009). Toplumsal ve duygusal gelişim. (A. Ulusoy, Ed.), *İçinde Gelişim ve öğrenme* (93-124). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, Y. ve Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için marmara sosyal duygusal uyum ölçeğinin (Masdu-5 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 125-142.
- Güven, Y., Önder A., Sevinç M., Aydın O., Balat G. U., Palut B., Bilgin H., Çağlak. S. ve Dibeek, E. (2004). Altı yaş çocukları için marmara sosyal duygusal uyum ölçeği (MASDU)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Sözel bildiri. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79–119. Doi: 10.1111/1467-9507.00150
- Halberstadt, A. G. & Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168. Doi 10.1177/1754073910387946
- Halim, M. L. & Ruble, D. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In J. C. Chrisler, D. R. McCreary (ed.), *Handbook of gender research in psychology*, (495-525). New York: Springer.

- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T.L., Ryan, P. & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(2), 335-353.
- Harachi, T., Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (1999). United States. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Ed.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, (279-295). London: Routledge.
- Harper, C. R. (2011). *The early parent-child relationship and aggression: the mediating role of language*. (Unpublished master thesis), Georgia State University: USA.
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A. & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(10), 638-649. <http://doi.org/10.1080/01612840903050414>
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. L., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W. (1998). A review of predictors of youth violence. In: L. R., Farrington (ed). *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*, (106-146). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Helmsen, J., Koglin, U. & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: the mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1),87-101.
- Henshaw, A., Kelly, J. & Gratton, C. (2006). Skipping's for girls: children's perceptions of gender roles and gender preferences. *Educational Research*, 34(3), 229-235. dx.doi.org/10.1080/0013188920340307
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E., Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: relations with school adjustment. *J. Genet. Psychol.*, 174(0), 642-663.
- Herrenkohl, T.I., Catalano, R.F., Hemphill, S.A. & Toumbourou, J.W. (2009). Longitudinal examination of physical and relational aggression as precursors to later problem behaviors in adolescents. *Violence & Victims*, 24, 3-19.
- Hess, U. & Thibault, P. (2009). Darwin and emotion expression. *Am. Psychol.*, 64(2), 120-8. doi: 10.1037/a0013386.
- Hines, M. (2006). Prenatal testosterone and gender-related behaviour. *Eur. J. Endocrinol.*, 155(1), 115-121.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2007). *Sosyal psikoloji*. (İ. Yıldız ve A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Holder, M.D. (2012). *Happiness in children: measurement, correlates and enhancement of positive subjective well-being*. Netherlands: Springer.
- Huber, R. & Brennan, P.A. (2011). Aggression. *Advances in Genetics*, 75, 1-6.

- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, 72(5), 1426-1438.
- Hubbard, J.A., McAuliffe, M.D., Morrow, M.T. & Romano, L.J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*, 78(1), 95-118.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., et al. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73, 1101-1118.
- Huessman, L. R. & Taylor, L. D. (2006). The role of media violence in violent behavior. *Annu. Rev. Public Health.*, 27, 393-415. doi: 10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144640
- Hurst, L. R. (2017). Relational aggression: what administrators know and how student needs are addressed. (Unpublished doctoral thesis). The University of Toledo: USA.
- Iden, K.R, Ruths, S. & Hjørleifsson, S. (2015). Residents' perceptions of their own sadness—a qualitative study in Norwegian nursing homes. *BMC Geriatrics*, 15(1), 21.
- Izard, C.E. (1977). The emotions in life and science. In C.E. Izard (Ed.), *Human emotions*, (1-18). New York: Springer US.
- İkiz, S. ve Öztürk-Samur, A. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35) 159-175.
- Jack, R. E., Garrod, O. G. B. & Schyns, P. G. (2014). dynamic facial expressions of emotion transmit an evolving hierarchy of signals over time. *Current Biology*, 24, 187-192. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2013.11.064>
- Juliano, M., Werner, R. S. & Cassidy, K. W. (2006). Early correlates of preschool aggressive behavior according to type of aggression and measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 395-410.
- Jun Ah, H., Yoonjoo, C. & Jihyun, K. (2014). Effects of preschool children's gender, temperament, emotional regulation and maternal parenting stress on children's overt aggression and relational aggression. *Korean Journal of Human Ecology*, 23(4), 599-611. doi : 10.5934/kjhe.2014.23.4.599
- Kadan, G. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarında (4- 6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 264132)
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. İstanbul: Asil Yayın Dağıtım.

- Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3-6 yaş "çocuğum büyüyor"*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E. ve Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde A. Tanrıoğen (ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri (55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, A. (2008). Okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formu'nun güvenilirlik ve geçerlik çalışması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 226413)
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Anne babaların kız ve erkek çocuklarına uyguladıkları psikolojik saldırganlık davranışları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 230-241.
- Kaye, A. & Erdley, C. (2011). Physical aggression. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (ed.), *Encyclopedia of child behavior and development*, (1100-1103). New York: Springer. doi:10.1007/SpringerReference_180401
- Kayhan-Aktürk, Ş. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 428671)
- Keenan, K. (2001). Uncovering preschool precursors to problem behavior. In R. Loeber & D.P. Farrington (Ed.), *Child delinquents*, (117-136), Newberry Park, CA: Sage Publications.
- Keenan, K. (2012). Development of Physical Aggression from Early Childhood to Adulthood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/530/development-of-physical-aggression-from-early-childhood-to-adulthood.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Keenan, K. & Shaw, D.S. (1994). The development of aggression in toddlers: A study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 53-77.
- Keiley, M.K., Keller, P.S. & El-Sheikh M. (2009). Effects of physical and verbal aggression, depression, and anxiety on drinking behavior of married partners: a prospective and retrospective longitudinal examination. *Aggress. Behav.*, 35(4), 296-312. doi: 10.1002/ab.20310.
- Keltner, D., Tracy, J. L., Sauter, D. A., Cordaro, D. C. & McNeil, G. (2016). Expression of emotion. In L.F. Barrett, M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Ed.), *The handbook of emotions*, (467-482). New York & London: The Guilford Press.

- Kirkorian, H. L., Wartella, E. A. & Anderson, D. R. (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children*, 18(1), 39-62. https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/18_01_03.pdf sayfasından elde edilmiştir.
- Kivenson-Baron, I. (2010). Fearlessness in preschoolers an extreme end of the approach and withdrawal temperamental dimension. www.sciencedaily.com/releases/2010/11/101108140524.htm sayfasından elde edilmiştir.
- Kılıç, A. Z. (2013). "Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısı ve çocuk yetiştirmeye etkileri". Araştırma Raporu. <http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/aile-arastirma-rapor.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119. Doi: 10.15390/EB.2017.6740
- Kleinginna, P.R. & Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(3), 263-291.
- Kline, P. (1986). Psikolojide iyi bir testin özellikleri. (N. Şanlı Çev.). <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/486/5708.pdf> sitesinden elde edilmiştir.
- Knutson, B. (1996). Facial expressions of emotion interpersonal Trait Inferences. *Journal of Nonverbal Behavior*, 20(3), 165-182.
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E. ve Sezer, T. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 209-218.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion*, 1, 4-41.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Kökdemir, H. (2004). Öfke ve öfke kontrolü. *Pivolka*, 3(12), 7-10.
- Köknel, Ö. (1998). *Kokular takıntular saplantılar*. (4. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Krahé, B. (2013). *The social psychology of aggression* (2nd ed.). New York: Psychology Press.
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M. & Onghena, P. (2013). Associations between parental psychological control and relational aggression in children and adolescents: a multilevel and sequential meta-analysis. *Dev Psychol.*, 49(9), 1697-1712.
- Kurbet, H. (2010). Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi.

- (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 279676)
- Kuru-Turaşlı, N. ve Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda “Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı”nın etkililiğinin incelenmesi. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-16.
- Kuşat, A. (2011). Bedensel ibadetlere psikofizyolojik bir yaklaşım. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 21-36.
- Kutlu, H. (2014). Okul öncesi kurumuna devam eden 5 yaş grubu çocukların saldırgan eğilimleri üzerinde ebeveyn tutumunun etkisinin psikanalitik kuram çerçevesinde incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 370351)
- Kuzgun, Y. (1997). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (5. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Lacourse, E., Boivin, M., Brendgen, M., Petitclerc, A., Girard, A., Vitaro, F., Paquin, S., Ouellet-Morin, I., Dionne, G. & Tremblay, R. E. (2014). A longitudinal twin study of physical aggression during early childhood: evidence for a developmentally dynamic genome. *Psychol. Med.*, 44(12), 2617-27. Doi: 10.1017/S0033291713003218
- Landsford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Di Giunta, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., ... Chang, L. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, 38(4), 298–308. <http://doi.org/10.1002/ab.21433>
- Landsford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2006). A 12-Year Prospective Study of Patterns of Social Information Processing Problems and Externalizing Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 715–724. <http://doi.org/10.1007/s10802-006-9057-4>
- Landy, S. & Menda, R. (2001). Play between aggressive young children and their mothers. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(2), 23-239.
- Leahy, R. L., Tirch, D. & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy, a practitioners' guide*. New York: The Guilford Press.
- Linkoln, C. R. (2014). Mother-child interactions and emotion regulation in preschool children. (Unpublished master thesis). B.S., Worcester State College, USA.
- Lochman, J. E., Barry, T., Powell, N. & Young, L. (2010). Anger and aggression. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Ed.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*, (155-166). New York: Springer.
- Lochman, J. E., Powell, N. P., Clanton, N. C. & McElroy, H. K. (2006). Anger and aggression. In G. G. Bear, K. M. Minke, & A. Thomas (Ed.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, (115-133). Washington: National Association of School Psychologists.

- Lopez-Duran, N. L., Kuhlman, K. R., George, C. & Kovacs, M. (2013). Facial emotion expression recognition by children at familial risk for depression: High risk boys are oversensitive to sadness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(5), 565–574. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12005>
- Lorenz, K. (2002). *On aggression*. (2. Edition). London & New York. Routledge.
- Lundh, L.G., Daukantaitė, D. & Wångby-Lundh M. (2014). Direct and indirect aggression and victimization in adolescents - associations with the development of psychological difficulties. *BMC Psychol.*, 12;2 (1) 43. doi: 10.1186/s40359-014-0043-2.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: the role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 64-73.
- Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R. & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monogr. Soc. Res. Child. Dev.*, 54(1-2), 1-136.
- Marasescu, M.R. (2014). The role of hostile and instrumental aggression in sport. *Linguistic and Philosophical Investigations*, 13, 170-175.
- Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107.
- Martinez, A. & Du, S. (2012). A model of the perception of facial expressions of emotion by humans: research overview and perspectives. *Journal of Machine Learning Research*, 13, 1589-1608.
- Matsumoto, D. & Hwang, H. S. (2011). Reading facial expressions of emotion. Psychological Science Agenda. American Psychologic Association. <http://www.apa.org/science/about/psa/2011/05/facial-expressions.aspx> sayfasından elde edilmiştir.
- McIntyre, L., Blacher, J. & Baker, B. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- Mendes, D.D., Mari, J. J., Singer, M., Barros, G. M. & Mello, A.F. (2009). Study review of biological, social and environmental factors associated with aggressive behavior. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, 31(2), 77-85.
- Meneses, J.A.C. & Díaz, J.M.M. (2017). Vocal emotion expressions effects on cooperation Behavior. *Psicológica*, 38, 1-24.
- Metin, İ. (2010). The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 264856)

- Metin-Aslan, Ö. ve Tuğrul, B. (2013a). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 60-77.
- Metin-Aslan, Ö. ve Tuğrul, B. (2013b). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 27-41.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miller, P. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S. & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in head start preschoolers. *Cognition And Emotion*, 20 (8), 1170-1192.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K. & the Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Peer Rejection and Aggression and Early Starter Models of Conduct Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 217-230.
- Mihic, J., Novak, M., Basic, J. & Nix, R. L. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in croatia with preschool PATHS. *The International of Emotional Education*, 8(2), 45-59.
- Mirabile, S. P. (2008). The Child Emotion Regulation Questionnaire: Procedures and scoring. Available from the author. University of New Orleans.
- Mirabile, S. P. (2014). Parents' inconsistent emotion socialization and children's socio emotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 392-400.
- Missaghi-Lakshman, M. & Whissell, C. (1991). Children's understanding of facial expression of emotion: II. Drawing of emotion-faces. *Percept. Mot. Skills.*, 72(3), 1228-1230.
- Mitscherlich, A. (2000). *Barış düşüncesi ve saldırganlık*, (H. Portakal, Çev.), (2. Basım), İstanbul: Cem Yayınevi.
- Molina, P., Sala, M. N., Zappulla, C., Bonfigliuoli, C., Cavioni, V., Zanetti, M. A., Baiocco, R., Laghi, F., Pallini, S., De Stasio, S., Raccanello, D. & Cicchetti, D. (2014). The Emotion Regulation Checklist - Italian translation. Validation of parent and teacher versions. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 624-634.
- Morine, K. A., Crothers, L. M., Schreiber, J. B., Kolbert, J. B., Hughes, T. L. & Schmitt, A. J. (2011). Relational aggression in preschool students: an exploration of the variables of sex, age, and siblings, *Child Development Research*, 1-6. doi:10.1155/2011/931720. <https://www.hindawi.com/journals/cdr/2011/931720/cta/> sayfasından elde edilmiştir.

- Motamedi, B. (2017). Aggression, ages 3 to 6. <https://consumer.healthday.com/encyclopedia/children-s-health-10/child-development-news-124/aggression-ages-3-to-6-645128.html> sayfasından elde edilmiştir.
- Murray-Close, D. & Ostrov, J. M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80, 828–842.
- Nathalie, N. G. (2011). Self-regulation, dysregulation, emotion regulation and their impact on cognitive and socio-emotional abilities in children and adolescents with autism spectrum disorders. http://cdn.intechopen.com/pdfs/19207/InTech-%09Self_regulation_dysregulation_emotion_regulation_and_their_impact_on_cognitive%09_and_socio_emotional_abilities_in_children_and_adolescents_with_autism_spectru%09m_disorders.pdf sayfasından elde edilmiştir.
- Nauert, R. (2011). Suppressed emotions can lead to aggression. <https://psychcentral.com/news/2011/03/24/suppressed-emotions-can-lead-to-aggression/24643.html> sayfasından elde edilmiştir.
- Neuman, J. H. & Keashly, L. (2013). Bullies coming out of the schoolyard and into the boardroom: Combating abusive workplace communication. In J. S. Wrench (Ed.), *Workplace communication for the 21st century: Tools and strategies that impact the bottom line* (321-353). New York: Praeger.
- Nwafor, C., Onyeizugbo, E. & Anazonwu, C. (2015). Does gender moderate the relationship between callous-unemotional traits and physical aggression? *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-9. doi:10.1017/sjp.2015.86
- Onukwufor, J.N. (2013). Physical and verbal aggression among adolescent secondary school students in rivers state of Nigeria. *British Journal of Education*, 1(2), 62-73.
- Ooi, Y. P., Ang, R. P., Fung, D. S. S., Wong, G. & Cai, C. (2006). The impact of parent–child attachment on aggression, social stress and self-esteem. *School Psychology International*, 27(5), 552 – 566.
- Ortiz, M. A. C. & Gándara, V. B. (2006). Study on the relations between temperament, aggression, and anger in children. *Aggressive Behavior*, 32(3), 207–215.
- Ostrov, J. M. (2013). The development of relational aggression: The role of media exposure. *Psychological Science Agenda*, <http://www.apa.org/science/about/psa/2013/07-08/relational-aggression.aspx> sayfasından elde edilmiştir.
- Ostrov, J. M. & Bishop, C. M. (2008). Preschoolers aggression and parent-child conflict A multiinformant and multimethod study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99(4), 309-322.
- Ostrov, J. M., Crick, N. R. & Stauffacher, K. (2006). Relational aggression in sibling and peer relationships during early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 241–253.

- Ostrov, J. M., Gentile, D. A. & Mullins, A. D. (2013). Evaluating the effect of educational media exposure on aggression in early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 38-44.
- Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Godleski S. A. & Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 19-36.
- Ostrov, M. J., Ries, E. E., Stauffacher, K., Godleski, S. A. & Mullins, A. D. (2008). Relational aggression, physical aggression and deception during early childhood: A multimethod, multi-informant short-term longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 1-12.
- Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen, E. A., Casas, J. F. & Crick, N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression and social psychological adjustment in preschool: "This white crayon doesn't work." *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 355-371.
- Owens, L. (2009). Indirect aggression amongst teenage girls and how parents can help. <https://www.education.com/reference/article/teenage-girl-aggression/> sayfasından elde edilmiştir.
- Öhman, A. & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, 108(3), 483-522.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 5(4), 420-440.
- Öngören-Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 51-70.
- Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2015). Okul öncesi çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 229-245.
- Öztürk-Samur, A. ve Deniz, M. E. (2014). Değerler Eğitimi Programı'nın 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 463-481.
- Parens, H. (2011). *Handling children's aggression constructively toward taming human destructiveness*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth & UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Pingault, J. B., Côté, S. M., Lacourse, E., Galéra, C., Vitaro, F. & Tremblay, R. E. (2013). Childhood hyperactivity, physical aggression and criminality: a 19-year prospective population based study. *PLoS ONE*, 8(5), e62594. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062594>
- Piotrowski, J. T. (2017). The parental media mediation context of young children's media use. In R. Barr & D. N. Linebarger (ed.), *Media exposure during infancy and early childhood*, (205-220). Switzerland: Springer.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. (T. Geniş, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Polman, H., de Castro, B. O. & van Aken, M. A. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggress. Behav.*, 34(3), 256-64.
- Profyt, L. & Whissell, C. (1991). Children's understanding of facial expression of emotion: Voluntary creation of emotion-faces. *Percept. Mot. Skills.*, 73(1), 199-202.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523-547. doi:10.1016/j.jsp.2007.05.003
- Ramirez, J. M. (2010). The usefulness of distinguishing types of aggression by function. http://eprints.ucm.es/13720/1/378_JMR_ISSJ_1762_Usefulness_of_A.pdf sayfasından elde edilmiştir.
- Ramírez, J. M. & Andreu, J. M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity); some comments from a research project. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 30(3), 276-91.
- Ramsden S. R. & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657-667.
- Razmjoe, M., Harnett, P. H. & Shahaieian, A. (2016). Language development mediates the relationship between gender and relational aggression: A study of Iranian preschool children. *Aust. J. Psychol.*, 68: 312-318. doi:10.1111/ajpy.12109
- Reebye, P. (2005). Aggression during early years: Infancy and preschool. *Can Child Adolesc. Psychiatr. Revv.*, 14(1), 16-20.
- Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N. & Sperb, T. M. (2016). Emotion regulation checklist (ERC): Preliminary studies of cross-cultural adaptation and validation for use in Brazil. *Temas psicol.*, 24(1), 97-116.
- Richardson, D. (2005). The myth of female passivity: Thirty years of revelations about female aggression. *Psychology of Women Quarterly*, 29, 238-247.
- Rieffe, C., Broekhof, E., Kouwenberg, M., Faber, J., Tsutsui, M. & Güroğlu, B. (2016). Disentangling proactive and reactive aggression in children using self-report.

European Journal of Developmental Psychology, 13(4), 439–451. Doi: 10.1080/17405629.2015.1109506

- Romanchych, E. L. (2014). Young children's aggression: links between emotion regulation, mother-child shared affect, parenting practices and parenting support. (Unpublished master thesis). University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada.
- Roque, L. & Verissimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, 34, 617-626.
- Röll, J., Koglin, U. & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: Longitudinal associations. *Child Psychiatry Hum. Dev.*, 43(6), 909-23. DOI 10.1007/s10578-012-0303-4
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A. & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation and preschooler's social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Runions, K. C. & Shaw, T. (2013). Teacher-child relationship, child withdrawal and aggression in the development of peer victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 319–327.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in socialemotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-127.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sanson, A., Prior, M., Smart, D. & Oberklaid, F. (1993). Gender differences in aggression in childhood: Implications for a peaceful world. *Australian Psychologist*, 28(2), 86-92.
- Sayın, U. ve Metin, E. N. (2015). Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programının (SADEP) 48-72 ay arası çocukların davranışları üzerine etkilerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 139-166.
- Schultz, D., Izard, C. E. & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387. Doi: 10.1017/S0954579404044566
- Séguin, J. R., Parent, S., Tremblay, R. E. & Zelazo, P. D. (2009). Different neurocognitive functions regulating physical aggression and hyperactivity in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 50(6), 679-687. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02030.x>
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2016). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.
- Shaikh, F., Viveki, R. G. & Halappanavar, A. B. (2014). Physical and verbal aggressive behaviour pattern among school children in urban area of North Karnataka: A cross sectional study. *Journal of Krishna Institute of Medical Sciences University*, 3(2), 55-62.
- Shahaeian, A., Razmjoe, M., Wang, C., Elliot, S. N. & Hughes, C. (2017). Understanding relational aggression during early childhood: An examination of the association with language and other social and cognitive skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 40(3), 204-214
- Shaw, D. S. (2006). The development of aggression in early childhood. The crisis youth mental health: critical issues and effective programs, 1, 1-30. <http://www.pitt.edu/~momchild/publications/Fitzgerald%20edits%20Chapter%20Shaw%20Jan%202005.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- 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(6), 906-916.
- Shuman, V. (2013). Studying the social dimension of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 4, 922. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00922>
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S. & Jørgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, 34(1), 3-23.
- Smith, R. L., Rose, A. J. & Schwartz-Mette, R. A. (2009). Relational and overt aggression in childhood and adolescence: clarifying mean-level gender differences and associations with peer acceptance. *Social Development (Oxford, England)*, 19(2), 243-269. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00541.x>
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (M. Artıran Çev.). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Spielberger, C. D. , Jacobs, G., Russell, S. & Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: The State-Trait Anger Scale. In J. N. Butcher & C. D. Spielberger (Ed.), *Advances in personality assessment* (159-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (2002). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Stack, D. M., Serbin, L. A., Enns, L. N., Ruttle, P. L. & Barrieau, L. (2010). Parental effects on children's emotion regulation over time and across generations. *Infants and Young Children*, 23, 52-69.

- Steffgen, G. & Gollwitzer, M. (ed.) (2008). *Emotions and aggressive behavior*. Canada: Hogrefe.
- Stipek, D. & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79(6), 1721–1735. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x
- Sullivan, M. W. (2014). Infant expressions in an approach/withdrawal framework. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(6), 472–493. <http://doi.org/10.1080/00221325.2014.964169>
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliewer, W. & Goodman, K. L. (2010). Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. *Soc. Dev.*, 19(1), 30-51.
- Swain, B. (2015). Early signs of aggression and antisocial behavior in children. <http://www.livestrong.com/article/506618-early-signs-of-aggression-and-antisocial-behavior-in-children/> sayfasından elde edilmiştir.
- Şahin, H. (2004). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 144235)
- Şahin, G. ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 1-9.
- Şaşmaz, İ. B. (2014). Erken dönem uyumsuz şemaların ve duygu düzenleme güçlüğü'nün borderline kişilik bozukluğu ve bipolar bozukluk üzerindeki yordayıcı etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 376627)
- Şıvgın, N. ve Deniz, Ü. (2017). Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 589-600.
- Taner-Derman, M. (2009). Okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu çocuklarda sınıf içinde gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenden kaynaklanan nedenleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 892-907.
- Taylor, A. J. M. & Jose, M. (2014). Physical aggression and facial expression identification. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 650–659, doi:10.5964/ejop.v10i4.816
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2012). *Sosyal psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). 3. Baskı. İstanbul: İmge Kitapevi.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 151-166.

- Thompson, R. & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, (249-268). New York: Guildford Press.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. (B. Akman Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık (2010).
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Tremblay, R.E. (2009). Anger and aggression. In J.B. Benson & M.M. Haith (Ed.), *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*, (18-30). New York: Elsevier.
- Tremblay, R.E. (2012). The development of physical aggression. *Encyclopedia on Early Childhood Development*,
<http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textesexperts/en/530/the-development-of-physical-aggression.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Tremblay, R.E., Gervais, J. & Petitclerc, A. (2008). Early learning prevents youth violence. Montreal, Quebec. Centre of Excellence for Early Childhood Development,
http://www.excellenceearlychildhood.ca/documents/tremblay_aggressionreport_ang.pdf sayfasından elde edilmiştir.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., Mcduff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. & Montplaisir, J. (1999), The search for the age of 'onset' of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behav. Ment. Health*, 9, 8–23. doi:10.1002/cbm.288
- Tremblay, R.E., Nagin, D.S., Séguin, J.R., Zoccolillo, M., Zelazo, P.D., Boivin, M., Pérusse, D. & Japel C. (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Pediatrics*. 114(1), 43-50.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni. (2016). Korku ve Kaygılarımız. <http://www.pdr.org.tr/userfiles/pdrbulten-Sayi-28.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 589-598.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-345.
- Ünlü, A. (2012). Bazı değişkenlere göre okulöncesi çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 325863)

- Ünlü, S. (2001). Duygular. İçinde A. Hakan (Ed.). Psikoloji (80-97). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi yayınları.
- Vaillancourt T. (2013). Do human females use indirect aggression as an intrasexual competition strategy? *Phil. Trans. R. Soc. B.*, 368: 20130080.
<http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0080>
- Valles, N. L. (2012). The moderating role of child temperament in the relation between harsh and deficient parenting and child aggressive behaviors. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Iowa. USA.
- Walters, G. D. (2005). Proactive and reactive aggression: A lifestyle view. In J. P. Morgan (Ed.), *Psychology of aggression*, (29–43). Hauppauge, NY: Nova.
- Varburton, W.A. & Anderson, C. A. (2015). Social psychology of aggression. In J. Wright & J. Berry (Ed.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences*, (373- 380). Oxford, England: Elsevier.
- Vecchio, T.D. (2011). Instrumental aggression. *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, 823-824.
https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-79061-9_1510
- Volkova, E., de la Rosa, S., Bühlhoff, H. H. & Mohler, B. (2014). The MPI emotional body expressions database for narrative scenarios. *PLoS ONE*, 9(12), 1-28.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0113647>
- Werner, N. E., Senich, S. & Przepyszny, K. A. (2006). Mothers' responses to preschoolers' relational and physical aggression. *Applied Developmental Psychology*, 27, 193-208.
- Wilson, B. J. (2008). Media and children's aggression, fear, and altruism. *Future Child.*, 18(1), 87-118.
- Witt, S. D. (2000). Review of research: The influence of television on children's gender role socialization. *Childhood Education*, 76(5), 322-324.
dx.doi.org/10.1080/00094056.2000.10522124
- Wolf, K. (2015). Measuring facial expression of emotion. *Dialogues Clin. Neurosci.*, 17(4), 457-462.
- Woods, H., Bosacki, S. & Coplan, R. J. (2016). Canadian early-childhood educators' perceptions of children's gendered shy, aggressive, and prosocial behaviors. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 320-333.
<http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2016.1178199>
- Wright, M. (2010). Exploring early bullying: play and aggression in a preschool classroom. (Unpublished doctoral dissertation). Antioch University: New England Keene, USA.

- Yağan, S. ve Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailelerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446.
- Yağan-Güder, S. ve Alabay, E. (2016). 3-6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 91-111.
- Yaşar, M. ve Paksoy, İ. (2011). Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin, çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 279-298.
- Yavuzer, N. (2000). *İletişim ve etkili yaşam kültürü, çocuklarımız için eğitim sohbetleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2008). Çocuk ve televizyonda şiddet: 5 yaşındaki çocukların anne ve babalarının televizyondaki şiddetin saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 219039)
- Yıldırım, G. ve Karaman, N. N. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 965-978.
- Yolcu, S. (2014). The Role of child's temperament predictor on preschool social competence. *Creative Education*, 5(13), 1160-70.
- Young, E. L., Nelson, D. A., Hottle, A. B., Warburton, B. & Young, B. K. (2010). Relational Aggression Among Students. National Association of Secondary School Principals. https://www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Families%20and%20Educators/Relational_Aggression_PLOct10.pdf sayfasından elde edilmiştir.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. Sözel bildiri. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Zeman, J., Shipman, K. & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the Children's Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(3), 187-205.
- Zhan, J., Ren, J., Fan, J. & Luo, J. (2015). Distinctive effects of fear and sadness induction on anger and aggressive behavior. *Frontiers in Psychology*, 6, 725-736. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00725>
- Zhang, Y., Jin, X., Shen, X., Zhang, J. & Hoff, E. (2008). Correlates of early language development in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 145-151.

- Zhang, Q., Tian, J., Cao, J., Zhang, D. & Rodkin, P. (2016). Exposure to weapon pictures and subsequent aggression during adolescence. *Personality and Individual Differences*, 90, 113–118.
- Zahrt, D. M. & Melzer-Lange, M. D. (2011). Aggressive behavior in children and adolescents. *Pediatrics in Review*, 32(8), 325-334.





EKLER

EK 1

Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği Uyarlama iznine ilişkin elektronik posta

Re: About CEEQ and CERQ

Gönderen **Mirabile, Scott** 
 Alıcı **CEYHUN ERSAN** 
 Tarih **2015-09-16 20:47**

Dear Dr. Mirabile,

I am a PhD student in a state university in Turkey (Pamukkale University). I intend to study on children's emotional development in my PhD dissertation. I found yours (Emotion Socialization, Emotional Competence, and Social Competence and Maladjustment in Early Childhood, 2010) by chance while I was doing a research to gather some information.



I was wondering if you would mind my translating and adaptation "Child Emotion Expressiveness Questionnaire (CEEQ) and Child Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)" of yours into Turkish?

And if it suits you, I would be glad if you send me an email including the information regarding the scales, the application in structions and point scoring system?

Sincerely Yours;

Ceyhun ERSAN
 Pamukkale University
 Educational Science Institute

Re: About CEEQ and CERQ

Gönderen **Mirabile, Scott** 
 Alıcı **CEYHUN ERSAN** 
 Tarih **2015-09-16 20:47**

Hello Ceyhun,
 The CEEQ and the ERSQ (previously called the CERQ in my dissertation) are both available for download on Research Gate (https://www.researchgate.net/profile/Scott_Mirabile/publications). The files include instructions and scoring information. (If that method of accessing them does not work for you, please let me know and I can send them directly).

If you'd like additional information about how these scales have worked in other research, please refer to Mirabile (2014) and Mirabile (2015), which I have attached here.

Finally as a bit of publication advice, if you do successfully adapt one or both of the measures, the European Journal of Developmental Psychology has a special section titled Developmentrics (which is where Mirabile 2015 is published) which is a perfect place to publish your adapted version(s).

Best of luck in your research and if I can be of any assistance please do not hesitate to ask.
 Cheers
 Scott Mirabile

Scott Mirabile, Ph.D.
 Assistant Professor of Psychology
 St. Mary's College of Maryland

Ek 2**Duygu Düzenleme  leği'nin kullanım iznine ilişkin elektronik posta**

Yan: Duygu Duzenleme Olcegi Hakkinda

ceyhun ersan <ceyhunersan@yahoo.com>

02/22/16 tarihinde, 7:12 PM saatir

Kime Bilge Selçuk

Bilge Hocam, hızlı geri bildiriminiz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

İyi alışmalar.

Öğr. Gör. Ceyhun ERSAN (Ph.D. Candidate)

Pamukkale Üniversitesi

Kale Meslek Yüksekokulu

Yüksekokul Müdür Yardımcısı

ocuk Bak. ve Gençlik Hizm. Bölüm Başkanı

Gsm: 530 327 43 63

22 şubat 2016 17:44 Pazartesi tarihinde Bilge Selçuk <bselcuk@ku.edu.tr> şöyle yazdı:

v Esas mesajı gizle

Ceyhun Bey merhaba, kullanabilirsiniz  leği tabii. Size bilgilerini ve nasıl referans vermeniz gerektiğini gönderelim. Başarılar diliyorum çalışmalarınızda.
Bilge



Yan: Duygu Düzenleme  leği Hakkında

v Esas mesajı gizle

Merhaba Ceyhun Bey,

Ekte Duygu Düzenleme  leği'ni, ölçeğin puanlama bilgilerini ve kullanıldığı makaleleri bulabilirsiniz.

Ölçeğin referans bilgileri aşağıdaki gibi:

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

İyi alışmalar,

Müge Ekerim.

--

Müge Ekerim
PhD Student in Developmental Psychology
Research and Teaching Assistant

Koç University
Sarıyer 34450 İstanbul / TURKEY

Ek 3

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun kullanım iznine ilişkin elektronik posta

Ynt: Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu hakkında

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|  | Gönderen | aslihanercan@mynet.com |  |
| | Alıcı | ceyhune@pau.edu.tr |  |
| | Tarih | 2015-04-29 00:41 | |
| | Öncelik | Normal | |

Sayın Ceyhun Ersan Tezinizde 'Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeğini' kullanmanıza izin veriyorum. İyi çalışmalar Diliyorum

Aslıhan Karakuş
Aslıhan Hocam merhaba, Pamukkale Üniversitesi İlköğretim Doktora programı öğrencisiyim. Doktora tezimde okul öncesi dönem çocukları ve saldırganlık ilişkisi üzerine çalışacağım. Bu bağlamda Türkçe uyarlamasını yaptığınız "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu" nu veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. Ölçeği ve kullanım iznini verir misiniz? İyi çalışmalar.

Öğr. Gör. Ceyhun ERSAN
0 530 327 43 63



ÖZGEÇMİŞ

| Kişisel Bilgiler | |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adı | Ceyhun |
| Soyadı | ERSAN |
| Doğum Yeri ve Tarihi | İstanbul – 22.01.1981 |
| Uyruğu | Türkiye Cumhuriyeti |
| İletişim adresi ve e-mail adresi | Pamukkale Üniversitesi, Kale Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Kale/Denizli ceyhune@pau.edu.tr ceyhunersan@yahoo.com |
| Eğitim | |
| İlköğretim | Zafer İlköğretim Okulu |
| Ortaöğretim | Akın Lisesi |
| Yükseköğretim (Lisans) | Pamukkale Üniversitesi / Okul Öncesi Öğretmenliği |
| Yükseköğretim (Yüksek Lisans) | Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Okul Öncesi Eğitim |
| Yabancı Dil | |
| İngilizce – Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS) Eylül-2014 | 68.75 |
| Mesleki Deneyim | |
| 2003-2009 | MEB Okul Öncesi/Çocuk Gelişimi Öğretmeni |
| 2009-2013 | Dumlupınar Üniversitesi, Emek MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Öğretim Görevlisi |
| 2013-halen | Pamukkale Üniversitesi, Kale MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Öğretim Görevlisi |