

T.C
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI

3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEMESİ, ANKSİYETE
DÜZEYLERİ VE TERCİH ETTİKLERİ OYUN DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ

TEZİ YAZAN
Rojda ÖZDEMİR

Danışman : Doç. Dr. Binnaz KIRAN (Mersin Üniversitesi)
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Nurcan ÇIÇEK (Mersin Üniversitesi)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN / EKİM 2019

İTHAF

"Bir çocuk, bir öğretmen, bir kalem ve bir kitap dünyayı değiştirebilir."

Malala Yousafzai

Hayatını eğitime adayanlara ithafen...



ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

18 / 10/ 2019

Rojda ÖZDEMİR

TEŞEKKÜR

3-6 yaş arası çocukların duygu düzenlemesi, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışları arasındaki etkileşimin incelendiği bu tez çalışmamda yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca bütün yoğunluğuna rağmen benimle ilgilenen, bu süreçte bana benden çok güvenen ve engin deneyimleri, güler yüzlü ve özverili bir şekilde her zaman destek olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Binnaz KIRAN'a çok teşekkür ederim. Tez savunmamda jüri üyesi olarak çalışmama katkı sağlayan Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Nurcan ÇİÇEK'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Kıymetli hocalarım Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU, Prof. Dr. Şükrü UĞUZ başta olmak üzere yüksek lisans sürecim boyunca eğitim veren ve üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime ve bu süreçte yanımda olan Çağ'ın kazandırdığı değerli arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecim boyunca benden desteğini esirgemeyen çalışma arkadaşlarıma ve minik bedenlerindeki kocaman kalpleriyle hayatıma anlam katan, canım öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Yapmış olduğum çalışmanın ölçek uygulama aşamasında bana yardımcı olan Hatay İli Milli Eğitim Müdürlüğüne, çalışmamı uygulamamda yardımcı olan okul müdürlüklerine çalışmama katılarak ölçekleri içtenlikle dolduran öğretmenlere ve velilere teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın tamamında bana hep destek olan, zorlandığım noktalarda beni motive eden, kararlarıma her zaman saygı duyan, destek olan, bana inanan ve sevgisini asla eksik etmeyen babam İzzet ÖZDEMİR, annem Hatice ÖZDEMİR ve kardeşlerim Dicle ÖZDEMİR ve Mehmet ÖZDEMİR sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEMESİ, ANKSİYETE DÜZEYLERİ VE TERCİH ETTİKLERİ OYUN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Rojda ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Binnaz KIRAN

Ekim 2019, 139 sayfa

Bu çalışmada 3-6 yaş arası çocukların duygu düzenlemesi, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Hatay ili Antakya, Kırıkhan, İskenderun ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 207 kız, 195 erkek olmak üzere toplam 402 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada kullanılan veri toplama formu; Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu, Bilgilendirilmiş Onam Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği (OÖÇAÖ), 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği (ÇİODÖ) olmak üzere toplam 6 bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerinin analizinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin oyun davranışları ve kaygı düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların; hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Anne-babaların eğitim düzeyine açısından incelendiğinde farklılaştığı bulunmuştur. Kaygı düzeyi düşük olan çocukların olumsuzluk düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu; duygu düzenlemelerinin ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların, hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme düzeylerinin tercih ettikleri oyun davranışlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Çocuk, Duygu Düzenleme, Kaygı, Okul Öncesi Eğitim, Oyun.

ABSTRACT**THE RESEARCH OF EMOTION REGULATION, ANXIETY LEVEL AND
PREFERRED PLAY BEHAVIORS OF CHILDREN BETWEEN 3-6 YEARS****Rojda ÖZDEMİR****Master Thesis, Department of Psychology****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Binnaz KIRAN****October 2019, 139 pages**

In this study, it was intended to research the interaction between emotion regulation, anxiety levels and preference play behaviors of children aged 3-6 years. The study was conducted with the parents and teachers of a total of 402 children, 207 girls and 195 boys attending pre-school education institutions. This research was conducted pre-schools in Antakya, Kırıkhan and İskenderun districts of Hatay in the 2018-2019 academic years. In this research, the data were collected with 6 forms such as Personal Teacher Information Form, Personal Parental Information Form, Informed Consent Form, Emotion Regulation Scale (ERS), Anxiety Scale in Preschool Children (ASPC), Game Behavior Scale for Children aged 36-71 months (GBSC). The T-test was used to determine whether the emotion regulation skills of the children differ in terms of gender, mother education level and father education level. One-way analysis of variance was used to examine whether children's emotion regulation skills differ from the point of play behaviors and anxiety levels of children. As a result of the research; both negativity and emotion regulation scores do not differ in accordance with gender. However, it was found that the educational level of the parents significantly differ in terms of negativity and emotion regulation scores. Moreover, negativity levels of children with low anxiety levels were lower than others whereas their emotion regulation level was higher. In addition, it was found that both negativity and emotion regulation levels of children did not differ according to the games they preferred.

Keywords: Anxiety, Children, Emotion Regulation, Game, Preschool Education.

ÖNSÖZ

Yapılan çalışmalar her yaşta duygu düzenleme becerilerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Duygu düzenleme becerilerini geliştirme süreci erken yaşlarda gelişme göstermeye başladığı bilinmektedir. Çocuğun yaşantısında duygular ve bu duyguların düzenlenmesi önemli bir yer almaktadır. Duygu düzenleme, duygu üretme sürecini değiştirme hedefinin harekete geçirilmesi ile tanımlanır ve duygu oluşumunu etkilemek için bir veya daha fazla sürecin motive edilmesini içerir. (Gross, Sheppes ve Urry 2011). Yaşam boyu devam edecek olan bu süreçte; 3-6 yaş döneminde çocukların duygu düzenleme becerilerini gelişme sürecinde bireysel farklılıklarla beraber çeşitli etmenlerden etkilendiği düşünülmektedir. Bu çalışmada amaç 3-6 yaş arası çocukların duygu düzenleme becerilerini anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KAPAK.....	i
ONAY.....	ii
İTHAF.....	iii
ETİK BEYANI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR.....	xv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
EKLER LİSTESİ.....	xix

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Problemi.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Hipotezleri.....	6
1.6. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	6
1.8. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Duygu Düzenleme.....	7
2.1.1. Duygu Düzenleme Kavramı ve Önemi.....	7

2.1.2. Duygu Düzenleme Süreç Modeli.....	8
2.1.3. 3-6 Yaş Döneminde Yaygın Olan Duygu Türleri.....	9
2.1.4. 3-6 Yaş Duygu Düzenleme Gelişimi	10
2.1.5. Duygu Düzenleme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	11
2.1.6. Duygu Düzenleme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	13
2.2. Oyun.....	17
2.2.1. Oyun Kavramı Ve Önemi	17
2.2.2. Oyunla İlgili Kuramlar.....	18
2.2.2.1. Klasik Kuramlar	18
2.2.2.1.1. Yetişkin Hayatına Hazırlık-Alıştırma Kuramı	18
2.2.2.1.2. Tekrarlama Kuramı (Rekapitülasyon)	19
2.2.2.1.3. Rahatlama ve Eğlenme Kuramı	19
2.2.2.1.4. Fazla Enerji Kuramı	19
2.2.2.2. Modern Kuramlar.....	19
2.2.2.2.1. İçten Uyarılma Kuramına Göre Oyun.....	19
2.2.2.2.2. Psiko-dinamik Oyun Kuramlarına Göre Oyun	20
2.2.2.2.3. Bilişsel Gelişime Kuramına (Yapılandırmacı) Göre Oyun	20
2.2.2.2.4. Sosyal Gelişim Kuramına Göre Oyun	20
2.2.3. Çocuklardaki Oyun Evreleri	21
2.2.3.1. Tek Başına Oyun.....	21
2.2.3.2. Paralel Oyun.....	21
2.2.3.3. Kurallı Oyun	21
2.2.4. Oyun Çeşitleri	22
2.2.4.1. Öz Yapılarına Göre Oyun Çeşitleri.....	22
2.2.4.1.1. Hayali Oyunlar	22
2.2.4.1.2. Kurallı Oyunlar	22
2.2.4.2. Oynandığı Yere Göre Oyun Çeşitleri.....	22
2.2.4.2.1. Kapalı Mekân Oyunları.....	22
2.2.4.2.2. Açık Hava Oyunları	23
2.2.4.3. Araç Kullanımına Göre Oyun Çeşitleri	23
2.2.4.3.1. Araç Kullanılarak Oynanan Oyunlar	23
2.2.4.3.2. Araç Kullanılmadan Oynanan Oyunlar:.....	23
2.2.4.4. Hareketlilik Derecesine Göre Oyun Çeşitleri	23

2.2.4.4.1. Isındırıcı Oyunlar	23
2.2.4.4.2. Hareketli Oyunlar.....	23
2.2.4.4.3. Dinlendirici Oyunlar	24
2.2.4.5. Müzikli Oyunlar ve Rontlar	24
2.2.4.6. Oynanan Materyale Göre Oyun Çeşitleri.....	24
2.2.4.6.1. Evcilik Oyunları	24
2.2.4.6.2. Yapı-İnşa Oyunları.....	24
2.2.4.6.3. Manipülatif Oyun.....	25
2.2.4.6.4. Doğal Materyallerle Oyun	25
2.2.4.7. Taklit Oyun ve Dramatik Oyun	25
2.2.5. Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi.....	25
2.2.5.1. Oyunun Sosyal- Duygusal Gelişime Olan Etkisi.....	26
2.2.5.2. Oyunun Psiko-motor Gelişime Olan Etkisi	26
2.2.5.3. Oyunun Bilişsel Gelişime Olan Etkisi	26
2.2.5.4. Oyunun Dil Gelişimine Olan Etkisi	27
2.2.5.5. Oyunun Yaratıcılık Gelişimine Olan Etkisi	27
2.2.6. Oyun İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.2.7. Oyun İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	31
2.3. Anksiyete (Kaygı)	36
2.3.1. Anksiyete Kavramı ve Önemi.....	36
2.3.2. Anksiyete Bozukluklarının Sınıflandırılması.....	37
2.3.2.1. Ayrılma Anksiyete Bozukluğu.....	38
2.3.2.2. Özgül Fobi.....	38
2.3.2.3. Toplumsal Anksiyete Bozukluğu (Sosyal Fobi)	38
2.3.2.4. Yaygın Anksiyete Bozukluğu	38
2.3.3. Çocukluk Dönemi Anksiyete ve Yol Açan Nedenler	39
2.3.4. Anksiyete İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	39
2.3.5. Anksiyete İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	43

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem	48

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması	52
3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	52
3.4.1. Bilgilendirilmiş Onam Formu	52
3.4.2. Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu	53
3.4.3. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	53
3.4.4. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ).....	53
3.4.5. 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği (ODÖ)	54
3.4.6. Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği (OÖÇAÖ)	54
3.5. Araştırmada Verilerin Analizi ve Değerlendirme Teknikleri	55

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Çocukların Cinsiyetine ve Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulgular	56
4.1.1. Cinsiyetine Göre Çocukların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	56
4.1.2. Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	58
4.1.3. Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	60
4.2. Katılımcıların Kaygı Düzeylerine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	62
4.2.1. Özgül Fobi Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	62
4.2.2. Ayrılık Kaygısı Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	65
4.2.3. Toplumsal kaygı Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	67
4.2.4. Yaygın anksiyete Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	70
4.3. Katılımcıların Oyun Oynama Davranışları Düzeylerine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	72

4.3.1. İtiş Kakışlı Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	72
4.3.2. Paralel Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	75
4.3.3. Sessiz Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	78
4.3.4. Sosyal Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	80
4.3.5. Tek başına Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	82

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Çocukların Cinsiyetine ve Anne-Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzlukları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	86
5.2. Katılımcıların Anksiyete Düzeylerine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	88
5.3. Katılımcıların Oyun Oynama Davranışları Düzeylerine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	88

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER


6.1. Sonuç.....	90
6.2. Öneriler	90

7. KAYNAKÇA	92
8. EKLER	106
9. ÖZGEÇMİŞ	120



KISALTMALAR

DDÖ	: Duygu Düzenleme Ölçeği
OÖÇAÖ	: Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği
ÇİODÖ	: 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği
Ark.	: Arkadaşları
F	: Varyans analizi
N	: Katılımcı sayısı
P	: Anlamlılık düzeyi
R	: Korelasyon analizi
R2	: Regresyon kareler toplamı
Sd	: Serbestlik derecesi
Ss	: Standart sapma
X	: Aritmetik ortalama
T	: T değeri (t test için)
Vb	: Ve benzerleri



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırma Verilerinin Toplandığı Okullara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	49
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Anne ve Babalara Ait Demografik Bilgiler.....	50
Tablo 3. Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler	51
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	52
Tablo 5. Çocukların Cinsiyetine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler	57
Tablo 6. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 7. Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler	59
Tablo 8. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 9. Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler	61
Tablo 10. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları.....	62
Tablo 11. Özgül Fobi Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler.....	63
Tablo 12. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Özgül Fobi Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 13. Ayrılık Kaygısı Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler	65
Tablo 14. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Ayrılık Kaygısı Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 15. Toplumsal Kaygı Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler	68
Tablo 16. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Toplumsal Kaygı Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69

Tablo 17. Yaygın anksiyete Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler	70
Tablo 18. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Yaygın Anksiyete Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo 19. İtiş Kakışlı Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler	73
Tablo 20. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının İtiş Kakışlı Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo 21. Paralel Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler	75
Tablo 22. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Paralel Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	77
Tablo 23. Sessiz Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler	78
Tablo 24. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Sessiz Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 25. Sosyal Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler	80
Tablo 26. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Sosyal Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 27. Tek başına Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler	83
Tablo 28. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Tek Başına Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Araştırma Modeli	47



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
8.1. Etik Kurul Onay Belgesi.....	106
8.2. Anket İzin Yazısı (Çağ Üniversitesi).....	107
8.3. Kurum İzin Yazısı.....	108
8.4. Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçek İzni.....	109
8.5. 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçek İzni	110
8.6. Duygu Düzenleme Ölçek İzni.....	111
8.7. Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	112
8.8. Aile Tanıma Formu.....	113
8.9. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu.....	114
8.10. Duygu Düzenleme Ölçeği.....	115
8.11. Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği.....	117
8.12. 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği	119

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın arka planı, amacı, problemi, önemi, hipotezleri, sayıtları, kapsam ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiş, gerekli tanımlar yapılmıştır.

1.1. Araştırmanın Arka Planı

Çocuk bireyselliğini ve çevresini keşfetmeye çalışırken duygularını tanımaya ve yansıtmaya çalışır. Bu noktada duygu düzenleme kavramının çocuğun hayatında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. “Duygu üretme kavramı, bir duygunun, duygusal işaretlerin değerlendirilmesiyle başladığını gösterir.”(John ve Gross, 2004, s.1303). Duygu düzenleme sürecinde çocuklar arasında bireysel farklılıklar gözlemlenmektedir. Duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesini de içeren duygusal gelişim (Denham, 1998), küçük çocukların öğrenme ve genel gelişimi için temeldir (Davis ve Levine, 2013). “Duygular, algılanan zorluklara ve fırsatlara nasıl cevap vereceğimizi etkileyen koordine edilmiş bir davranışsal, deneyimsel ve fizyolojik tepki eğilimlerini ifade eder.” (Gross, 2002, s.281). “Duygu düzenlemesi, duyguların etkinleştirildiği, ancak aktif duygularla ilişkili sistematik değişikliklerle tanımlanır.” (Cole, Martin ve Dennis, 2004, s.320).

Erken çocukluk döneminde çocuklar duygularının bir çoğunu ifade etmelerinin yanı sıra bu duyguları düzenlemeye de başlarlar (Berk, 2003). “Duygu düzenleme, duygusal yanıtın dengesini belirler ve bu nedenle duygusal yanıtın başlangıcını belirleyen duygusal duyarlılıktan farklıdır.” (Koole, 2009, s.4). Duygu düzenleme becerisi çocuklar arasında bireysel farklılıklar göstermektedir (John ve Gross, 2004). “Kendileri ve başkalarının duyguları hakkında az bilgiye sahip olan küçük çocuklar, duyguları temsil etmek, yorumlamak ve sözlü olarak ifade etmekte daha fazla zorluk çekebilir ve bu nedenle onları anlayabilmek için daha fazla zaman harcayabilir.” (Von Salisch, Denham ve Koch, 2016, s.45). Duygu düzenlemesi, duygunun yoğunluğunun ve süresinin düzenlendiği anlamına gelir. Örneğin akranları tarafından küçümsenmesi sonucu öfke duyan bir çocuk, duygusunu yoğunlaştırarak veya azaltarak duygu düzenlemesi yapar (Fujiki, Brinton ve Clarke, 2002, s.103; Akt; Akbaba, 2017, s.17).

Duygu düzenleme kuramları da düzenleme yoluyla kişilerin duygularını koruma,

artırma ya da azaltma yoluna gidebileceğini öne sürerler (Gross, 1998). Çocukların kendini özgürce ifade edebilmesi ve duygularını düzenleme becerisi kazanmasında başta aile olmak üzere içinde bulunduğu çevrenin önem taşıdığı söylenebilir. Ancak bu süreçte çocuklar bazı problemler, korku ve kaygılar yaşayabilirler. “Anksiyete tanımlanması zor bir korku ve endişe duygusudur.” (Türkçapar, 2004, s.13). “Anksiyete (kaygı) kavramı; kişiler arası etkileşimden kaynaklanan, güdüleyici ve ket vurucu etkileri olan çeşitli ve çok yönlü duygularla birlikte yaşanan bir durum olarak tanımlanmaktadır.” (Seçer ve Gülbahçe, 2013, s.92). Anksiyete daha çok yetişkinlere özgü bir rahatsızlık olarak bilinse de çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca görülmesi mümkün olan bir rahatsızlıktır (Rapee, Schniering ve Hudson, 2009).

Çocukluk çağı korkuları, bazen şiddetli olabilmekle birlikte çoğunluğu ortaya çıktıkları gibi hızlıca kaybolur. Bundan dolayı çocuğun gelişiminin doğal bir parçası olarak kabul edilir (Muris ve Field, 2008). Ancak, kaygı çocuğun akademik ve sosyal işlevselliğini ve günlük işlevlerini yerine getirmesini engellerse ve uzun süre devam ederse patolojik olarak değerlendirilir (Lu ve ark. 2007, Akt; Kayan, 2014; 3). Korku; fiziksel ya da duygusal olarak zarar görme, incinme ya da kayıp tehlikesi varlığında korunmaya yönelik verilen bir tepkidir. Anksiyete ise gerçekmiş gibi görüldüğü için tehlikeli olarak algılanan ancak oluşma ihtimali çok küçük olduğu için daha çok beklenti düzeyindeki duygusal tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Suadiye 2009).

Çocukların duygularını aktarmasına fırsat verilmelidir. Çocuğun duygu düzenleme sürecinde oyun bir öğrenme aracı olarak görülmeli, özgür ortamlarda, oyunlar oynamak çocuklara kendini keşfetme olanağı tanır. Sosyal kabul açısından duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi büyük bir öneme sahiptir. “Oyun, doğası gereği içinde sürpriz gelişmelere açık olmakla beraber aynı zamanda saygı ve hoşgörü duygularını geliştiren bir etkinliktir.” (Gündüz ve diğerleri, 2016, s.64).

Çocukları duygu ve düşüncelerini oyunları sırasında sıklıkla yansıttıkları gözlemlenebilmektedir. İnatçı bir şekilde fikirlerini savunan, duygu ve düşünceleri dışında doğruyu kabul etmeyen çocukların bu tutumları oyunlarına yansımaktadır. Bunun yanı sıra çocuklar yaşlılarıyla oyun oynayarak sosyalleşme gösterirler. Çocukların gelişim sürecinde oyun davranışının önemli bir etken olduğu konusunda çeşitli çalışmalar mevcuttur. Çocuklar oyun gruplarına dahil olarak duygularını ve benliklerini keşfetme olanağı bulurlar. Sosyal deneyimlerle gruptaki konumlarını algırlar. Çocuklar oyun oynarken engellere katlanmayı, duygularını düzenlemeyi ve gelişimsel görevlerde başarılı olmayı öğrenirler ve oyun onlara kendi dünyalarına hâkim

olma şansı verir (Schaefer, 2013; Akt; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz 2015).

Oyun ile akran ilişkileri okul öncesi dönemi şekillendiren, paralel gelişim gösteren ve birbirini tamamlayan iki temel unsurdur (Gülay, 2010). Okul, aile ve çocuk üçgeninde tarafların duygu ve düşüncelerinin birbirlerine aktarmaları ve başarılı bir diyalog kurabilmeleri halinde oyunlar, çocukların gelişiminde olumlu bir etki sağlamaktadır. Çocuğun oyundaki konumu ve diğer bireylerin çocukla olan iletişimi, çocuğun toplum içindeki yerini belirlemesine yardımcı olur. “Yetişkinliğe hazırlanmada bir araç olan oyun; öğrenme, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma sebebidir.” (Sağlam, 2013, s.275).

Oyun ve oyuncak çocukların dünyayı ve yaşamı içinde bulunduğu çevreyi tanımlarını sağlayan önemli araçlardan olduğu söylenebilir. Oyunlar çocukların en çok zaman ayırdıkları aktiviteleridir. Okul öncesi eğitimde çocuklara verilen farklı nitelikte uyaranlar çocukların birçok duyusunu harekete geçirir. Oyun oynamanın çocukların fiziksel, zihinsel, psiko-motor, sosyal, duygusal gelişim ve öz bakım becerilerinin gelişimleri üzerinde oldukça etkilidir (Öncü ve Özbay, 2007). Çocukların ilk sosyal deneyimlerini oyun içinde edindiği, çocuğuyla oyun oynamaya özen gösteren ebeveynlerin çocuklarının sosyal ortamlarda ilişki kurmakta daha başarılı olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 3-6 yaş arası çocukların duygu düzenleme becerilerinin anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu açıdan incelenen duygu düzenleme becerileri konusunda yapılan tartışmalarla alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problemi

3-6 yaş arası çocukların duygu düzenleme becerileri, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışlarına göre farklılaşmakta mıdır? Temel probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. 3-6 Yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerileri cinsiyete ve anne-baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. 3-6 Yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerileri anksiyete düzeylerine (toplumsal kaygı, özgül fobi, ayrılık kaygısı ve yaygın anksiyete) göre farklılaşmakta mıdır?
3. 3-6 Yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerileri oyun oynama davranışlarına (sosyal oyun, itiş kakışli oyun, tek başına oyun, sessiz oyun, paralel oyun) göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Çocuklar doğdukları andan itibaren çevrelerini anlamaya ve uyum sağlamaya çalışırlar. Çocuklar çevreleriyle ilişki kurma ve sosyalleşme ihtiyacı hissederler. “Duygular, deneyimlerimizi değerlendirip durumlara göre hareket etmeye hazırladığımız araçlardır.” (Cole, Martin ve Dennis, 2004, s.319). Çocuklar bireyselliğini keşfederken aynı zamanda da sosyalleşirler. “Duygular, çocuğun deneyim ve davranışlarının çoğunu düzenler ve çoğu ilişkinin merkezinde bulunur.” (Langlois 2004, s. 315). “Çocuklar, başkalarının davranışlarını izleyerek kendi duygularını ifade etmeyi ve duygularını düzenleme ile ilgili pek çok şey öğrenirler.” (Fujiki, Brinton ve Clarke, 2002, s.104). (Fujiki, Brinton ve Clarke, 2002; Akt; Akbaba). Duygu düzenlemesi, bireylerin amaçlarına ulaşabilmesi ve sosyal hayata uyum sağlayabilmesi için duygusal uyarımın başlatılması, sürdürülmesi ve yönetilmesidir (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

“Çocukların çoğunda farklı duygusal uyarıcıları tanıma yetenekleri çocukluk boyunca artmaktadır.” (Ale, Chorney, Brice ve Morris, 2010, s.1349). “Duygu düzenlemesi fizyolojik yanıtlardaki artışların, açık davranışların olmadığı durumlarda ortaya çıkması gibi, duygunun ortaya çıkmasıyla cevap bileşenlerinin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu da içerir.” (Gross, 2002, s.282). “Düzenleme, duygu sürecinin her seviyesinde gerçekleşir, her zaman duygu harekete geçirilir ve bir duygu ortaya çıkmadan önce bile belirgindir.” (Campos, Frankel ve Camras, 2004; s. 380).

“Çok az duygu bilgisine sahip olan çocuklar, duyguları temsil etmek, yorumlamak ve paylaşmak konusunda zorluk çekmeye meyillidirler, böylece onları anlamlandırmak için daha fazla zaman harcarlar ve bu nedenle dikkatsiz görünürler.” (Von Salisch, Denham ve Koch, 2016, s.45). Duygu düzenleme sırasında, insanlar olumlu ve olumsuz duyguları artırabilir, koruyabilir veya azaltabilir. Buna göre, duygusal düzenleme genellikle duygusal cevap verme konusundaki değişiklikleri içerir (Koole, 2009, s.6).

“Anksiyete hoş olmayan özellikleri ile diğer duygulanım şekillerinden ayrılan bir duygulanım şeklidir.” (Karamustafalıoğlu ve Yumrukçal, 2011, s.69). Kaygı Bozuklukları çocuklarda işlevsellikte ciddi sorunlara yol açmaktadır. En çok aile süreçleri olumsuz etkilenmekle birlikte okul ve akran ilişkileri de bozulmaktadır. Yapılan takip çalışmalarında utangaç, içe dönük ve kaygılı çocukların yaşamlarındaki bu bozulmanın erken erişkinlik döneminde de devam ettiği gösterilmiştir (Rapee, Schniering ve Hudson, 2009).

“Sosyal çevre, duyguların otomatik olarak düzenlenmesine yol açan davranışsal bir kademede rolünü üstlenebilir.” (Kappas, 2011, s.17). Çocuk çevresini tanımaya çevresindeki ilişkileri kendince anlamaya, olaylara karşı bakış açısı kazanmaya ve olayları yorumlamaya çalışır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Çocukların dünyayı algılamalarında ve kendilerini kabul ettirmelerinde oyun süreci ve ortamın önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. “Çocuk oyuna sadece mutlu olmak veya oyalanmak için gereksinim duymaz.” (Gündüz, ve diğerleri, 2016; 63).

“Oyun ve oyuncak, çocuk kültüründen bağımsız düşünülemez ve bu unsurlar, çocuk kültüründeki değişimleri görmemiz açısından yardımcı unsurlardır.” (Turaşlı, 2016, s.113). Oyun çocukların yaşamı gerçek yönleriyle tanımasına, araştırmasına olanak tanırken, öğrenmek için de en dinamik, canlı ortam oluşturur.

Oyun fiziksel ve zihinsel yeteneklerle, sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla gerçek yaşamdan farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturulan ve katılanları tümüyle etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir (Işılak ve Durmuş, 2004, s.78).

Literatür taraması yapıldığında kaygı düzeyi, oyun davranışı ve duygu düzenleme alanlarında ayrı ayrı çalışmalara rastlanılmıştır. Ancak anksiyete düzeyi ve oyun davranışının duygu düzenleme davranışı değişkenlerinin bir arada yapıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın 3-6 yaş arası çocukların duygu düzenleme becerilerinde, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemesi ve etkisine dikkat çekerek farkındalık yaratması açısından önemlidir. Özellikle aile ve öğretmenlerinin bu konudaki farkındalıklarının artması ile oyun etkinlikleri planlı olarak düzenlenip, daha verimli olması sağlanabilir.

1.5. Araştırmanın Hipotezleri

H1: 3-6 Yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerileri cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmaktadır.

H2: 3-6 Yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerileri anksiyete düzeylerine (toplumsal kaygı, özgül fobi, ayrılık kaygısı ve yaygın anksiyete) göre farklılaşmaktadır.

H3: 3-6 Yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerileri oyun oynama davranışlarına (sosyal oyun, itiş kakışlı oyun, tek başına oyun, sessiz oyun, paralel oyun) göre farklılaşmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada öğretmenlerin ve ebeveynlerinin çocukları iyi bir biçimde gözlemledikleri ve içten cevaplar verdikleri varsayılacaktır.

1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırma verileri ölçme araçlarının ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, sahip olduğumuz duyguları, sahip olduğumuzda ve bu duyguları nasıl tecrübe ettiğimizi veya ifade ettiğimizi etkileyen süreçleri ifade eder (Gross, 1998; Gross, Sheppes ve Urry 2011, s.767).

Anksiyete: Anksiyete (kaygı) bir takım olay ve etkinliklerle ilgili olarak ya da herhangi bir uyarın bulunmaksızın aşırı kaygı ve endişe duyma halidir (Yargıç, 2002).

Oyun: Oyun; çocuğun bilgi edinmesini sağlayan ve bu bilgilerini kendi dünyasına özgü yollarla kullanan, yeniden düzenleyen, ifade eden ve öğrenme fırsatına dönüştüren evrensel bir süreçtir (Aslan 2017).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuya ilişkin kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Duygu Düzenleme

2.1.1. Duygu Düzenleme Kavramı ve Önemi

Duyguların kompleks ve çok bileşenli olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda bireyleri eyleme hazırlar. “Duygu, bir kişinin içinde olduğu ya da yaşadığı iletişimsel bir durumla ilgili memnuniyet ya da memnuniyetsizliği yansıtan davranış özelliği olarak tanımlanmaktadır.” (Santrock, 2017, s. 179). “Duyguların altı bileşeni vardır. Bilişsel değerlendirmeler, duygunun öznel deneyimi, düşünce-eylem eğilimleri, içsel vücut değişiklikleri, yüz ifadeleri ve duygulara gösterilen tepkiler.” (Smith, ve diğerleri, 2017, s. 391). “Duyguyu uyandıran uyarılar ve organizma, olaylar dizisinin yer aldığı geçici bir sistem yaratma, etkileşim süreci ile mevcut ihtiyaç ve hedeflerin yerine getirilmesi için etkileşime girerek bu sistemin işlevsel olarak değiştirilmesine yol açar.” (Kappas,2011, s.17).

Duygular kişinin içinde bulunduğu durumlarda bazen yansıtılmakta zorlanabilir. Bu noktada duygu düzenleme kavramı önemli bir rol oynar. Bu süreçte çocuk bazı problemler yaşayabilir veya duygularını rahatlıkla dile getirebilir. Duygu düzenleme çocuğun içsel dünyasında hissettiği duyguları günlük yaşamına aktarmasında etkilidir.

“Duygu düzenleme ise, bireylerin sahip oldukları duyguları nasıl deneyimleyecekleri ya da nasıl dışa vuracaklarına ilişkin kasıtlı ya da otomatik olarak duygularını etkileme girişimleridir.” (Gross ve Thompson, 2007, Akt; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; 443).

“Duygu düzenleme, insanların duyguları üzerinde çalıştığı için, davranış düzenleme, fizyoloji, düşünceler ve duygular dahil olmak üzere, duygusal düzenleme etkilerinin tümünde duygusal düzenleme etkilerinin gözlenebildiği görülmektedir.” (Koole, 2009, s.7). “Duygu düzensizliği (emotion dysregulation) ise, duygu deneyimleme ya da duygu işleme sürecinde baş etme zorluğu ya da kısaca baş edememe olarak tanımlanabilir.” (Leahy, Tirch ve Napolitano, 2011, Akt; Gelgör, 2016, s.10).

Duygu düzenlemenin gelişimi, duygu düzenlemeyi anlamada oldukça güçlü bir araç olarak kullanılmaktadır. Duygu düzenleme, doğumdan itibaren kazanılan bir takım beceriler ile birlikte zaman içerisinde aşamalı olarak gelişen bir yapıya sahiptir (Dodge ve Garber, 1991, Akt; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; 443-444).

2.1.2. Duygu Düzenleme Süreç Modeli

Duygu düzenleme süreci öncül odaklı ve tepki odaklı olmak üzere ikiye ayrılarak incelenmektedir. Öncül odaklı yöntemler, kişinin tepkisini ve davranışını değişmeden önce yaptıklarıyla ilgilendirir. ‘‘Duygu düzenleme süreci beş farklı şekilde düzenlenebilir. Bunlardan durumun seçimi, durumu değiştirme, dikkati konuşlandırma ve bilişsel değişim öncül odaklı; tepkiyi düzenleme ise tepki odaklıdır.’’ (Gross, 2002, s. 282).

- 1) **Durumun Seçimi:** Duygularımızı düzenlerken kimi varlıklara yakınlaşır ya da uzaklaşırız. Bu süreçte kullandığımız yöntem durumun seçimi olarak adlandırılır. Durumun seçiminin olumlu ve olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Çocuğun en yakın arkadaşıyla sevdiği oyuncacı paylaşmak istemediği için uzaklaşması buna örnek verilebilir. ‘‘Durum seçimi, bireyin karşılaşacağı durumu etkilemek için, belirli duyguların ortaya çıkma olasılığını artırmak veya azaltmak amacıyla yürüttüğü çabaları ifade eder.’’ (Gross, Sheppes ve Urry 2011, s.768). ‘‘Durum seçimi, birinin kendini bulduğu bağlamı yorumlayabilme yeteneğidir.’’ (Mecklem, 2008, s.7).
- 2) **Durumu Değiştirme:** İçinde bulunduğumuz durumdan daha etkili yeni bir durum oluşturmak olarak açıklanabilir. Durumu değiştirme içsel ve dışsal durumları değiştirme sürecini içerir. Tabletinin şarjı bitince çocuğun kardeşiyle oyun oynaması buna örnek verilebilir. ‘‘Durum değişikliği, bir durumun dış özelliklerini, kişinin o duruma verdiği duygusal tepkiyi değiştirecek şekilde değiştirmeye çalışmak anlamına gelir.’’ (Gross, Sheppes ve Urry 2011, s.768). ‘‘Durum değişikliği, durumun duygusal etkisini değiştirmek için kişinin düşünme ve problem çözme yeteneğini kullanma becerisidir.’’ (Mecklem, 2008, s.7).
- 3) **Dikkati Konuşlandırma:** Değişen durumdan sonra yeni duruma odaklanma olarak açıklanabilir. Dikkati konuşlandırma üç süreçten oluşur. Fiziksel geri

çekilme dikkatin içsel ve dışsal yönlendirilmesinde tepki vermek. Dikkati konuşlandırırken duruma odaklanılabilir veya durumdan uzaklaşıp farklı yönlerine odaklanılarak dikkat dağıtılabilir. “Dikkat dağıtımı, dikkati duygu tepkisi yörüngesinin değişeceği şekilde yönlendirmeyi ifade eder.” (Gross, Sheppes ve Urry 2011, s.768). “Dikkati konuşlandırma, kişinin odağını belirli bir duyguyu tetikleyen durumdan uzağa taşıma yeteneğidir.” (Mecklem, 2008, s.7).

- 4) **Bilişsel Değişim:** Kişinin duygularında karşılaştığı durumun anlamını değiştirerek yeniden değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. “Çocuğun gösteriden önce herkes beni izleyecek kaygısı taşırken, annem orda beni izliyor diye motive olması bu duruma örnek verilebilir. Bilişsel değişim, bir durumun anlamını, durumun üreteceği duyguları etkileyen bir şekilde değiştirmeyi ifade eder.” (Gross, Sheppes ve Urry 2011). “Bilişsel değişim, bağlamı yeniden yorumlamayı ifade eder, böylece deneyim yoğun ya da mantıksız ya da uygunsuz olarak hissedilmez.” (Mecklem, 2008, s.7).
- 5) **Tepkiyi Düzenleme:** Diğer dört durumun aksine duygu üretildikten sonra ortaya çıkar. Oluşturulan duygunun tepkisini değiştirme çabasını içerir. Oyuncakçıda istediği oyuncak alınmayınca çocuğun ağlamaya başlaması bu duruma örnek verilebilir. “Son olarak, yanıt modülasyonu, değişim için aktive edilmiş bir duygu yanıtının deneysel, davranışsal veya fizyolojik bileşenlerinden birini veya daha fazlasını hedeflemeyi ifade eder.” (Gross, Sheppes ve Urry 2011, s.768). “Yanıt modülasyonu, o sırada hissedilen duyguları dağıtmak için stratejiler kullanmak anlamına gelir.” (Mecklem, 2008, s.7).

2.1.3. 3-6 Yaş Döneminde Yaygın Olan Duygu Türleri

3-6 yaş dönemi çocukları farklı duyguları hissetmekle birlikte bazı duyguları daha yoğun yaşarlar. Bu yaygın duygular üzüntü, korku, mutluluk ve öfke olarak sınıflandırılabilir.

- 1) **Korku:** Çocuklar da yetişkinler gibi buldukları durumda kontrollerini kaybettiklerini hissettiklerinde ya da tehlike algıladıkları zaman korku hissederler. İnsanların yaşamlarına devam etmek için gerekli ve normal bir tepkidir. Korku, hedeflere veya değerli olan kişiye veya kişiye fiziksel veya

sosyal bir tehdit olduğunda ortaya çıkar (Akdemir 2019; Power ve Dalglish 2008).

- 2) **Üzüntü:** Çocukların kendisinden ve performansından şüphe etmesi, motivasyonlarının düşmesine sebep olur. Üzüntü çocukların içinde buldukları durumda beklentilerinin sağlanmadığı koşullarda hissettikleri bir duygu olarak adlandırılabilir. Üzüntü, hedef durumda olanın veya değer verilen durum konumundaki şeyin gerçek ya da ihtimal olarak kaybı ya da başarısızlığı sonucu ortaya çıkar (Akdemir 2019; Power ve Dalglish 2008).
- 3) **Mutluluk ve Neşe:** Çocukların kendisinden ve performansından memnuniyet hissetmesi, motivasyonlarının yükselmesine sebep olur. Mutluluk çocukların yaptıkları şeylerden içinde buldukları durumdan keyif almaları olarak tanımlanabilir. Çocukların gülümsemesi mutluluklarının göstergesi olarak adlandırılabilir. Mutluluk, belirli bir amaca ulaşma ya da zafere doğru ilerleme sürecinde gerçekleşir (Akdemir 2019; Power ve Dalglish 2008).
- 4) **Öfke:** Öfke tepkisel veya sözel olarak yaşanabilen bir duygudur. Çocukların kızgınlık duygularının dışa yansımaları öfke olarak tanımlanabilir. Öfkenin dışa vurum şekli ve yoğunluğu çocuklarda bireysel farklılıklar gösterebilir. Öfke, hedef veya değer verilen durum herhangi bir nedenle ve hayal kırıklığı durumunda engellendiğinde ortaya çıkar (Akdemir 2019; Power ve Dalglish 2008).

2.1.4. 3-6 Yaş Duygu Düzenleme Gelişimi

Okul öncesi dönem 3-6 yaşları kapsar. Bu dönem çocukların duygu türlerinin çoğunu tanıdığı ve ortaya çıkardığı dönem olarak tanımlanabilir. Çocuk duygularını denetleyebilir ve düzenleyebilir. Duygusal gelişim için kritik dönemlerden biri okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuk duygusal becerilerini kazanır ve duygularını açığa vururken farklı stratejiler geliştirebilir. Sosyal-duygusal gelişim, çocuğu tüm yaşamı boyunca etkiler ve yetişkinlik yaşamında da bu gelişim alanının özelliklerinin izlerini taşır (Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Duygusal gelişim, bireyin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamlandırmasını ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayan bir süreçtir (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2015).

Her çocuğunun duygu düzenleme gelişim süreci farklıdır. Bazı çocuklar duygularını denetleyebilirken bazıları bu süreçte zorlanabilir. Bu gibi durumlarda

duyguları denetleyemeden kaynaklı davranış bozuklukları görülebilir. Örneğin çocuk arkadaşıyla oyun oynarken istediği olmayınca sinirlenip saldırgan davranışlar sergileyebilir. Okul öncesi dönemde çocuklar akranlarla etkileşimde bulunmayı, duygusal anlayışı geliştirmeyi ve sosyal durumları müzakere etmeyi öğrenirler (Ale, Chorney, Brice ve Morris, 2010; Denham ve ark., 2003).

Çocuğun duygu gelişim sürecinde ailenin büyük bir önemi vardır. Anne-babaların çocukları ile sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmeleri için kendilerine güvenli, kendilerine ve çocuklarına karşı saygılı çocuklarının sorumluluklarına karşı duyarlı, işbirlikçi çocuklarının duygu ve düşüncelerini paylaşabilen ve kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekir.

2.1.5. Duygu Düzenleme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yılmaz (2012), çalışmasında 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim alan 350 çocuk katılmıştır. Sonuçlar; çocukların yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre duyguları anlama becerilerinin farklılaştığını ancak çocukların sosyal problem çözme becerilerinde farklılaşma olmadığını göstermiştir.

Ertan (2013), tarafından yapılan araştırmanın örneklemini 4, 5 ve 6 yaşlarından 15'er toplam 45 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların duygusal düzenleme becerileri arttıkça, baş etme stratejisi geliştirme düzeyleri de artmıştır.

Kuyucu ve Tepeli'nin (2013), çalışmalarında 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmaya okul öncesi eğitim kurumların a devam eden 60-72 aylık 359 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgu, çocukların duyguları anlama becerilerine göre akranlarına karşı sergiledikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin farklılaştığı yönündedir. Bulgular çocukların duyguları anlama becerileri arttıkça akranına karşı prososyal davranışsal tepkinin tercih ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca çocukların duyguları anlama becerisi arttıkça manipülatif ve kaçınma davranışsal tepkileri tercih etmeleri azalmıştır. Sonuçlar çocukların duyguları anlama düzeyleri arttıkça olaylar karşısında hissedecekleri uygun duygusal tepkiyi tercih etme düzeylerinin arttığını göstermiştir.

Aktürk (2015), tarafından yapılan araştırmanın örneklemini 880 çocuk ve bu

çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada duygu düzenleyememe ile akran ilişkilerinin alt boyutları olan akranlarına karşı saldırgan davranış gösterme, akranlarına karşı çekingen davranış gösterme ve aşırı hareketlilik puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, duygu düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarına karşı asosyal davranış gösterme, akranlarınca dışlanma ve akranlarına karşı korkulu-kaygılı davranma puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte; çocukların akran ilişkileri ve duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, izlenen çizgi film türü, okula uyum güçlüğü gibi değişkenlere göre farklılaştığı saptanmıştır.

Şahin (2015), anne babasıyla yaşayan ve normal gelişim gösteren 60-71 aylık 70 kız 67 erkek toplam 137 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda güvenli bağlanan çocukların kaçınmacı ve negatif bağlanan çocuklara göre daha yüksek "duygu düzenleme becerileri" puanlarına sahip olduğu bulunmuştur. Yürütücü işlevler "bilişsel esneklik" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken yürütücü işlevler "soyutlama becerileri" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gelgör (2016) tarafından yapılan araştırma 4. ve 5. sınıfta eğitim gören 10-12 yaş aralığındaki 93 çocuk, ve anne-babaları olmak üzere toplam 279 kişi ile yürütülmüştür. Çocuğun duygu düzenleme becerisinin, çocuğun anneden ve babadan algıladığı kabul-red/kontrolün, anne ve babanın kabul-red/kontrolünün ailenin düşük, orta ya da yüksek gelir düzeyine sahip olmasına göre fark göstermediğini ortaya koymuştur.

Sille (2016), çalışmasında annenin duygusal sosyalizasyonu ile çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya 48-72 aylık çocukların anneleri ve okul bu çocukların öğretmenleri katılmıştır. Bulgular çocukların annelerinin duygusal sosyalizasyonun alt boyutları (duygu odaklı, problem odaklı, dışavurumcu, cezalandırıcı, küçümseyici tepkiler) ile çocukların duygu düzenleme becerilerinin alt boyutları (olumsuzluk/değişkenlik, duygu düzenleme) arasında anlamlı ilişkiler olduğu göstermiştir. Bununla beraber çocukların duygu düzenleme becerisinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu puanlarının annenin eğitim seviyesi ile pozitif korelasyon gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca erkek çocuklarının kızlara oranla duygu düzenleme becerilerinden değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu, kız çocuklarında ise duygu düzenleme alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Akbaba (2017), tarafından yapılan araştırmada 551 ocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla değişken bir ruh haline sahiptir ve daha fazla olumsuz duygular yaşadığı gözlenmiştir. Ayrıca 5 ve 6 yaş çocukları arasında duygu düzenleme açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ersan (2017), tarafından yapılan araştırmanın örneklemini 3-5 yaş arası 863 ocuk oluşturmaktadır. Çocukların üzüntü ifade etme düzeylerinin bu çocuklardaki ilişkisel saldırganlığı negatif yönde; öfke ifade etme ve değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ise pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Bu ocukların mutluluk ifade etme, korku ifade etme, duygu düzenleme ve duygu düzenleme toplam düzeylerinin ise çocuklardaki ilişkisel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt Yükçü (2017), tarafından yapılan araştırmanın örneklemini orta ve st sosyoekonomik düzeye sahip 4-6 yaş arasındaki 240 ocuk ve ebeveyni oluşturmaktadır. Çocukların duygu düzenleme becerileri, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve kardeş sayısına göre farklılık göstermemektedir. Çocuğun duygu düzenleme becerisi babanın çalışma düzeyine göre farklılık göstermektedir. Ailenin aylık gelir düzeyi arttıkça duygu düzenleme becerileri artmaktadır. Çocukların sosyal problem zme düzeyleri arttıkça duygu düzenleme alt ölçek puanları da artmaktadır.

2.1.6. Duygu Düzenleme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Garner ve Spears (2000), araştırmalarında düşük gelirli okul öncesi çocukların olumsuz duygularının sebeplerini ve yaygın kullandıkları duygu düzenleme tepkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya yaşları 33-78 ay arası olan 46 erkek ve 44 kız olmak üzere toplam 90 ocuk ve anneleri katılmıştır. Okullara yapılan ziyaretler sırasında gözlemciler çocukların öfke ve üzüntü ifadelerinin nedenlerini ve çocukların tepkilerini kaydetmişlerdir. Bulgular düşük gelirli çocukların duygu düzenleme becerilerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir. Sonuçlar uygun aile duygularının öfke ve üzüntü için düşük seviyede yapıcı olmayan düzenleme yanıtları ile ilişkilendirilirken, tutarsız ebeveyn disiplini raporları genellikle yapıcı olmayan düzenleme yanıtları ile ilişkilendirilmiştir.

Chang, Schwartz, Dodge ve McBride-Chang (2003), çalışmalarında çocukların duygu düzenleme becerileri, saldırganlık davranışları ile ebeveynlerin sert tutumu

arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 3-6 yaş arası 325 Çinli çocuk katılmıştır. Bulgular annelerin sert tutumunun babalara oranla çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde daha güçlü bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca babaların sert tutumunun çocukların saldırganlık davranışları üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Babaların sert tutumu erkek çocuklarını kız çocuklara oranla daha fazla etkilemiştir. Ancak annelerin sert tutumunun cinsiyet farklılığına etkisi olmamıştır. Sonuçlar erkek çocukların saldırganlık davranışı ve olumsuz duygu düzenlemelerinin kızlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Ramsden ve Hubbard (2002), çalışmalarında olumlu ve olumsuz aile ifadeleri, ebeveyn duygu koçluğu, çocuk duygularının düzenlenmesi ve çocuk saldırganlığı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 120 dördüncü sınıf çocuğu ve anneleri katılmıştır. Bulgular ebeveyn duygu koçluğunun 3 boyutu ve olumlu ve olumsuz aile ifadesinin doğurganlığı doğrudan çocuk saldırganlığı ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Ancak hem olumsuz aile ifadesi hem de annenin çocuğun olumsuz duygularını kabul etmesi, çocuğun duygu düzenlemesi yoluyla dolaylı olarak çocuğun saldırganlığı ile ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Hanish, Eisenberg, Fabes, Spinrad, Ryan ve Schmidt (2004), çalışmalarında kısa süreli boylamsal bir tasarım kullanarak, duyguları içselleştirmek ve dışsallaştırmak, erken çocukluk döneminde akranlar tarafından mağdur edilme risk faktörleri olarak incelemiştir. Çalışmaya yaşları 32-75 ay arası 154 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Erkek çocuklarının, kızlara oranla daha fazla problemlili davranış, olumsuz duygu ve saldırgan davranış sergileyerek akran mağduriyetini daha çok yaşadıklarını gözlenmiştir. Bulgular erkekler çocuklarının kızlara oranla daha fazla endişe ve üzüntü ifade ettikleri göstermiştir. Sonuçlar kız çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklara oranla daha gelişmiş olduğunu göstermiştir.

Carlson ve Wang (2007), çalışmalarının amacı geliştirmekte olan okul öncesi çocuklarda ketleyici kontrol ve duygu düzenleme yeteneği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlgili araştırmalarına örneklem olarak 51-72 aylık 52 çocuğu dâhil etmişlerdir. Çocukların duygu düzenleme yeteneği ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bireysel farklılıkların, çocukların duygu düzenleme yeteneğinde etkili olduğunu göstermiştir. Bireysel farklılıklar, çocukların duygularını düzenleyen yeteneği ile anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar dikkat, eylem ve duyguların yürütücü kontrollerinin okul öncesi dönemde gelişen beceriler olduğunu göstermektedir.

Cohen ve Mendez (2009), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme, dil becerisi ve akran oyunu davranışlarının kararlılığını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 331 çocuk katılmıştır. Bulgular oyun davranışının duygusal kararsızlık, sürekli uyumsuz ve azalan sosyal yeterlilik ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, istikrarlı uyumsuz davranış sergileyen çocukların daha düşük alıcı dil ve duygu düzenleme becerilerine olduğu sahip oldukları gözlenmiştir.

Blandon, Calkins, Grimm, Keane ve O'Brien (2010), çalışmalarında duygusal ve sosyal yetkinliğin erken akran kabulüne etkisini boylamsal bir çalışmayla ortaya koymuşlardır. Çalışmaya 2- 7 yaş arası 228 kız ve 212 erkek olmak üzere toplam 440 çocuk katılmıştır. Bulgular çocukların yıkıcı ve saldırgan davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Yani duygu düzenleme becerisi yüksek çocukların yıkıcı ve saldırgan davranışları düşüktür.

Bowie (2010), çalışmasında çocukluk çağı duygu düzenleme becerileri, fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ile ergenlikte normal dışı sosyal davranışlar arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışmaya 51 erkek ve 60 kız olmak üzere 111 çocuk katılmıştır. Veriler, 4 yıl boyunca yürütülen boylamsal çalışmadan elde edilmiştir. Bulgular kız çocuklarının düşük duygu düzenleme becerisinin, ilerleyen yaşlardaki ilişkisel saldırganlığın yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ilişkisel saldırganlık ile birleştiğinde düşük prososyal beceriler, sapkın sosyal davranışlarla ilişkilendirildi.

Morris, Silk, Morris, Steinberg, Aucoin ve Keyes (2011), çalışmalarında anne ve çocuk duygu düzenleme stratejilerinin öfke ve üzüntünün çocuk ifadesi üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 87'si anaokulu, 66'sı birinci veya ikinci sınıfta olan toplam 153 çocuk (67 kız, 86 erkek) katılmıştır. Çocukların annenin huzurunda kasıtlı olarak hayal kırıklığına uğradığı gözlemsel bir görev sırasında, duygu düzenleme stratejisinin kullanımı ile çocukların öfke ve üzüntü ifadeleri arasındaki ilişkiler kodlanmıştır. Bulgular annelerin dikkatini yeniden odaklama ve ortak anne-çocuk bilişsel yeniden çerçevelendirme kullanımının, ifade edilen öfke ve üzüntü yoğunluğunun azalmasına yol açtığını göstermektedir. Ayrıca küçük çocukların büyük çocuklardan daha fazla üzüntü ifade ettikleri ve üzüntüyü azaltmak için annelerine daha fazla odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Roque ve Verissimo (2011), çalışmalarında duyguları ortaya çıkaran bağlamın ve annenin davranışlarının çocukların duygu düzenleme davranış stratejileri, duygusal ifade ve yoğunluğu üzerindeki önemini araştırmıştır. Çalışmaya 18-26 ay arası 55 çocuk ve anneleri katılmıştır. Annelerinden olumlu tepkiler ve ilgili gören çocukların daha az

öfkelenedikleri ve duygularını ifade ederken işlevselliği olan duygu düzenleme yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Ancak annelerinden kısıtlayıcı ve ilgisiz davranış gören çocukların daha fazla olumsuz duygular yansıttıkları gözlenmiştir. Annelerin çocuklarıyla etkileşim içinde olması ve ilgili göstermesi ile çocukların duygularının yoğunluğunu işlevsel bir şekilde ifade etmelerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Helmsen, Koglin ve Petermann (2012), çalışmasında okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme ve saldırgan davranışta sosyal bilgi işlemenin aracı rolünü incelemişlerdir. Çalışmaya 42-67 ay arası 98 erkek ve 95 kız olmak üzere toplam 193 çocuk katılmıştır. Çocukların duygu düzenleme ve saldırganlık davranışları öğretmenler tarafından derecelendirilmiştir. Bulgular, olumsuz duygu düzenleme becerileri ile saldırganlık arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuçlar çocukların duygu düzenleme güçlükleri tek başına saldırganlık düzeylerinin % 38'ini açıklamaktadır.

Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett (2013), çalışmalarında okul öncesi çocukların ifadelerinin ve duygu düzenleme becerilerinin okul uyumuyla ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 3-5 yaş arası 308 çocuk katılmıştır. Veriler gözlem ve öğretmen görüşleriyle toplanmıştır. Bulgular çocukların duygu düzenleme becerileri ile okul uyumunun ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocukların olumsuz duygu ifade etme düzeyleri okula uyum düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlar kız çocuklarının erkeklere oranla okula uyum sürecine daha kolay adapte olduklarını göstermiştir.

Ostrov, Gentile ve Mullins (2013), çalışmalarında erken çocukluk döneminde eğitim ortamına maruz kalmanın saldırganlık üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 30-58 ay arası 17 erkek ve 30 kız olmak üzere toplam 47 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Bulgular erken yaşta eğitim ortamına maruz kalma ile saldırganlığın alt tipleri arasındaki ilişkiyi test etmiştir. Sonuçlar okul öncesi çocuklarda ilişkisel saldırganlık davranışının artışlarını anlamlı şekilde öngörmüştür.

Sala, Pons ve Molina (2014), çalışmalarında 3-6 yaş arasındaki çocukların anlatılarına yansıyan duygu düzenleme stratejilerinin geliştirilmesini araştırmıştır. Çalışmada hikâye tamamlama görevlerine dayanan deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmaya 3-6 yaş arası 69 çocuk katılmıştır. Elde edilen bulgularda anlatıların kodlanmasının davranış stratejileri, sosyal destek ve bilişsel yeniden değerlendirme gibi farklı duygu düzenleme stratejilerinin izlenmesine yol açtığı gözlenmiştir. Ayrıca bu

stratejilerin kullanımında bazı önemli cinsiyet ve yaş farklılıkları tespit edilmiştir. Sonuçlar sözel beceriler, sözel olmayan zeka ve duygu anlama, yalnızca belirli yaşlarda olmasına rağmen gözlemlenen duygu düzenleme stratejilerinin kullanımıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Chen (2015), yaptığı araştırmada ebeveynlerin çocukların duygusal gelişimindeki rolünü bütüncül bir bakış açısı ile incelemeyi amaçlamıştır. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarla duygusal olarak yüklenen durumları nasıl yaşadıklarını ve çocukların duygusal gelişimi için koşulları nasıl yarattıklarını incelemiştir. İlgili araştırmaya örneklem olarak 3-6 yaş 8 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri dâhil edilmiştir. Bu amaçla veri toplamak için altı aylık bir süre zarfında, dijital not gözlemleri ve alan notları ile desteklenen görüşmeler kullanılmıştır. Sonuçlara göre ebeveynlerin sakin olma ve düzenleme stratejilerini kullanma da dâhil olmak üzere verdiği tepkilerin, çocukların duygu düzenlemeyi geliştirmesinin koşullarını oluşturmuştur. Ancak, tepkileri duygu düzenleme için tek başına işe yaramamıştır. Bulgular etki, zekâ ve eylemin diyalektik olarak ilişkili olduğunu ve duygu düzenlemesini desteklemek için bazen eşzamanlı olarak ortaya çıktığını göstermiştir.

Belén López-Pérez, Michaela Gummerum, Ellie Wilson ve Giulia Dellaria (2017), çalışmalarında çocukların duygu düzenleme stratejilerini duygu düzenleme süreç modeline göre incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 3-8 yaşları arasındaki 126 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çalışmanın ilk adımında ebeveynlere çocuklarının duygularını değiştirebilecekleri bir durumu bildirmiştir. Çalışmanın ilk adımında çocuklar kendi duygularını nasıl düzenledikleriyle ilgili iki soruyu yanıtlamışlardır. Her iki çalışmadan elde edilen bulgular, çocukların duygu düzenleme yetenekleri ve kullandıkları stratejilerde yaş farklılıkları olduğunu göstermiştir. Sonuçlar durum seçimi, durum değişikliği ve bilişsel değişim gibi stratejilerin 5-6 ve 7-8 yaş grubu çocuklar tarafından daha sık kullanılırken, dikkati konuşlandırmanın sıklıkla 3-4 yaş grubu çocuklar tarafından kullanıldığını göstermiştir.

2.2. Oyun

2.2.1. Oyun Kavramı Ve Önemi

Oyun, çocukların yaşamın tüm unsurlarını deneyimledikleri gibi bir araya getirmelerine yardımcı olur. Oyun bir çocuğun hayatında merkezi öneme sahiptir. “Çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimi için oyunun önemi göz

önüne alındığında, oyunun ölümü çocukluk döneminde ve çocukların yaşamları boyunca ciddi sonuçlar doğuracaktır.” (Almon, 2003, s.85).

Yavuzer (1998) oyunu, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları, kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemi olarak tanımlamaktadır. Çocuk için oyun, “çevresini tanımanın, çevresi ile ilişki kurmanın ve çevresini yeniden düzenleyerek, kendi dünyasını yaratmanın temel yoludur” (Atabek, 1994, s.151).

“Oyun, çocuklarla iletişim kurma ve onların dünyasını paylaşma yöntemleri arasından en sık kullanılan ve en sağlıklı sonuç veren yöntemdir.” (Baykoç-Dönmez, 1992, s. 32). “Oyun sayesinde çocuklar, sözcük dağarcıklarını geliştirir, kelimeleri daha doğru telaffuz eder ve dil hâkimiyeti kazanırlar.” (Almon, 2003, s.86). Oyun, çocuğun içsel duygularından hareket ederek hayatı keşfetmesine olanak tanır. Bu süreçte çocuk eğlenerek vakit geçirirken kendini keşfetme olanağı tanır. Aynı zamanda oyun yoluyla enerjisini dışarı aktarma fırsatı bulur. Kendini keşfetmeye çalışan çocuk motive olur. Oyun çocuk için yaşama adapte olma aracı olarak tanımlanabileceği için önemli bir kavram olduğu ifade edilebilir.

“Çocuğun birçok alanda gelişimini sağlamasına yardımcı olan oyun aynı zamanda çocukta var olan eksikliklerin ya da gelişimsel geriliklerin gözlemlenebilmesi ve tespit edilebilmesi için bir belirteç olarak kullanılabilir.” (Stanton Chapman and Brown 2015, Akt; Kılınç, 2016; 7). Çocuk oyun sayesinde, güvenli bir ortamda dilediği gibi davranarak, yaratıcılık, dil, toplumsal uyum gibi özelliklerini gösterme fırsatı bulmaktadır.

2.2.2. Oyunla İlgili Kuramlar

2.2.2.1. Klasik Kuramlar

2.2.2.1.1. Yetişkin Hayatına Hazırlık-Alıştırma Kuramı

Kuramın öncüsü Karl Gross’dur. Oyunun çocukları yetişkinlik rollerine hazırladığını savunurlar. İçgüdülerinin gelecekteki gereksinimlerini karşılamaya yönelik olduğunu düşünürler. Bu kurama göre çocuk oyunlarda girdiği rollerle sorumluluklarına hazırlanır. Kız çocuklarının anne, erkek çocuklarının baba rollerine sık bürünmesinin bundan kaynaklandığı söylenebilir. “İçgüdüsel pratik teorisi, insanın genç olmadığı için oynamadığını, doğası gereği bir çocukluk döneminden geçmesi gerektiği için oynamasını ve böylece kendini yetişkin etkinliklerine hazırlayabilmesi için zorlar.” (Groos 1896; Phillips, 1960, s.201).

2.2.2.1.2. Tekrarlama Kuramı (Rekapitülasyon)

Kuramın öncüsü Stanley Hall'dir. Çocuğun kültürel deneyimleri oyun yoluyla tekrar ettiğini savunurlar. Oyunun aşamalarının çocukların gelişimleriyle yön aldığını düşünürler. Bu kuram şu an yaşamda görülen farklılıkları açıklamada yeterli olmadığını, yaratıcı düşünme becerileriyle yeniliğe ihtiyaç duyduğunu savunur. Hall, oyunu “geçmiş alışkanlığın motor alışkanlıkları ve ruhu günümüzde temel fonksiyonlar olarak devam ediyor” olarak nitelendirdi (Hall 1906; Phillips, 1960, s.201)

2.2.2.1.3. Rahatlama ve Eğlenme Kuramı

Kuramın öncüsü Moritz Lazarus'dur. Bu kuram kaybedilen enerjinin tekrar kazanılması gerektiğini savunur. Rahatlama ve eğlenme kuramının temelinde çocuğun gerçek yaşam görevlerinden uzaklaşıp dinlenmesi vardır. Çocukların rahatlayıp, dinlenmek için oyun oynadıklarını savunurlar. Oyun oynarken ilkel gereksinimlerini karşılayarak günlük yaşamın stresinden uzaklaştıklarını savunurlar. Rekreasyon teorisi, oyunun gevşeme için fizyolojik bir ihtiyacı karşılamak için gerekli bir araç olduğunu varsayar: ‘İşten sonra toparlanmayı başaran dinlenmeye ihtiyacımız var.’. (Lazarus 1883; Phillips, 1960, s.201).

2.2.2.1.4. Fazla Enerji Kuramı

Kuramın öncüsü Herbert Spencer'dır. Fazla enerji kuramının temelinde kişilerin belirli bir enerjiye sahip olduğu ve bu enerjiyi tüketmeleri gerektiği düşüncesi vardır. Bireyde var olan enerjinin bir kısmı yaşamsal ihtiyaçlar için harcanır. Geriye kalan enerjiden kurtulmak gerektiğini düşünürler. Çocukların günlük ihtiyaçlarının bir kısmı genellikle ebeveynleri tarafından karşılanır. Bu nedenle fazla kalan enerjilerini oyun yoluyla tüketirler. Bu durumla yakından ilgili bir görüş, oyunun yaşamın gereklilikleri yerine getirildikten sonra kalan enerjinin bir ifadesi olduğunu belirtir (Spencer 1873; Phillips, 1960, s.201).

2.2.2.2. Modern Kuramlar

2.2.2.2.1. İçten Uyarılma Kuramına Göre Oyun

Kuramın öncüsü E. Berlyne'dir. “Bu kuramcılar oyunun keşfetme davranışlarına bağlı ve uyarılma durumlarının dengelenmesi olarak ele alınmalıdır.”

(Sevinç, 2009, s.65). Diğer bir deyişle dürtülerin keşfetmeyi, keşfetmenin dürtüleri ortaya çıkardığını savunurlar. Uyarıcıları oyun davranışının düzenlenmesinde etkili görürler.

2.2.2.2.2. Psiko-dinamik Oyun Kuramlarına Göre Oyun

Kuramın öncüsü Freud ve Erikson'dır. Bu kuramcılar çocuğun yaşadığı süreçleri doğrudan oyunlarına yansıtıklarını savunurlar. Onlara göre oyunlar çocuğun yaşamının yansımasıdır. Oyun yoluyla çocukların benliğini, travmatik süreçlerini, arzularını ve kaygılarını dışa yansıtıklarını ve oyunun onlar için bir terapi süreci olduğunu savunurlar. "Freud'a göre oyun, çocuğun engellerden ve gerçek dünyanın yasaklarından kurtulup güvenli bir ortamda kabul edilmeyen, saldırgan ve gerçek yaşamda tehlikeli olabilecek duygu ve davranışlarının açığa vurulmasıdır." (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2010, s.333).

2.2.2.2.3. Bilişsel Gelişime Kuramına (Yapılandırmacı) Göre Oyun

Kuramın öncüsü Piaget'dir. Oyunların belirli bir gelişim sırasına göre basitten karmaşığa geliştiğini savunurlar. Çocuk oyunla hayatı deneyimler. Oyun dışardan gözlenebilen bir davranıştır. Oyunda bilişsel süreçlerin etkili olduğu düşünülür. "Piaget oyun gelişiminin saf bireysel süreçlerden ve doğuştan gelen özel sembollerden, toplumsal oyuna ve ortak sembolizme doğru ilerlediğini belirtmektedir." (Nicolopoulou, 2004, s.142)

2.2.2.2.4. Sosyal Gelişim Kuramına Göre Oyun

Kuramın öncüsü Vygotsky'dir. Bu kurama göre oyunun asıl amacı zevk almak değildir. Kuramcılara göre itici güçler ihtiyaçlar doğrultusunda harekete geçerler. Önemli olan oyunda sosyal etkileşim yoluyla çocukların toplumsal rollerini öğrenmeleridir. "Vygotsky, çocukların yalıtılmışlık içinde gelişmediklerini, daha çok bir toplumsal çerçeve, daha kesin bir biçimde de, bir çerçeveler dizisi içinde geliştiklerini vurgulamaktadır." (Nicolopoulou, 2004, s.146).

2.2.3. Çocuklardaki Oyun Evreleri

2.2.3.1. Tek Başına Oyun

Bireysel farklılıklar görülse de bu evre genellikle 0-2 yaş arasını kapsar. Bu oyun çeşidinde çocuk çevresini belirli aralıklarla izler ancak oyununu kendi başına oynar. Bu oyunlar genellikle kendi vücudunu ve çevresindeki nesnelere tanımaya yöneliktir. Bulduğu nesnelere seslerini dinlemekten ve nesnelere ağızına götürmekten hoşlanırlar. “Parten tek başına oyunun grubun en küçük çocuğu için tipik olduğunu bulmuştur ancak son araştırmalar tek başına oyunun çeşitli durumlarda, çocuğun yaşına ve oyun içeriğine bağlı olarak görüldüğünü göstermiştir.” (Van Hoorn, Nourot, Scales ve Alward, 2007, s.45 Akt: Köycekaş, 2019).

2.2.3.2. Paralel Oyun

Bireysel farklılıklar görülse de bu evre genellikle 2-4 yaş arasını kapsar. Bu oyun çeşidinde çocuk ortamdaki diğer çocuklardan ayrı olarak oyununu sürdürür. Oyunlarda diğer çocukların kullandığı materyalleri kullanabilirler. Ancak çevreleriyle zorunlu olmadıkça sosyal iletişim kurmazlar. Akranlarıyla aynı ortamda, benzer oyunlarda dahi yalnız oynamaktan hoşlanırlar. “Bu tür oyunun, grup oyununun en erken, farklılaşmamış biçimini temsil ettiği düşünülmektedir ve öğretmenler bunu genellikle gelişmiş grup oyunun başlangıcı olarak görürler.” (Van Hoorn, Nourot, Scales ve Alward, 2007, s.46 Akt: Köycekaş, 2019).

2.2.3.3. Kurallı Oyun

Bireysel farklılıklar görülse de bu evre genellikle 4-6 yaş arasını kapsar. Bu oyun çeşidinde çocuk bulunduğu dış dünyayı keşfetmeye başlar. Oyunlarda akranlarına ihtiyaç duyar. Oyunlarının belirli kuralları vardır. Oyunlarda arkadaşlarıyla iletişim kurar. Oyunlarına başkalarını dâhil ederek oynamaktan keyif alırlar. “Zihinsel işlevlerin ileri düzeyde olduğu dönemdir ve bu dönemde oyun kadar oyunun kuralları da önemlidir.” (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2010, s.334).

2.2.4. Oyun Çeşitleri

2.2.4.1. Öz Yapılarına Göre Oyun Çeşitleri

2.2.4.1.1. Hayali Oyunlar

Çocuk bu oyun türünde kendi deneyimleyerek nesne ve olguları asıl amacın dışında kullanır. Tencere kapağıyla direksiyon yapıp otobüsçülük oynamak gibi oyunlar buna örnek olarak verilebilir. Bu oyun türü küçük yaşlardan itibaren önce tek başına sonra akranlarıyla oynanabilir.

Hayali oyunlar hemen hemen her konuyu kapsar. Bu nedenle evde, sokakta, anaokulunda kısacası her yerde oynanabilir (Çoban ve Nacar, 2008; Aral ve diğ., 2001; Öztürk, 2010).

2.2.4.1.2. Kurallı Oyunlar

Çocuklar oyunda belirledikleri kurallara uymayı amaç edindikleri için belirledikleri kurallar yerine getirildikçe oyundan keyif alırlar. Oyun kuralları oyundaki tüm çocuklar için eşit düzeyde geçerlidir. Kurallı oyunların belirli adımlara sahip olduğu söylenebilir.

Hayali oyunlarda olduğu gibi içeriği ve biçimi çocuklar tarafından belirlenen oyunlar değildir. Kurallı oyunlar önceden bir içeriğe ve sıralı bir davranış akışına sahip olan oyunlardır. Kurallar oyuna katılan her oyuncu için geçerlidir (Öztürk, 2010).

2.2.4.2. Oynandığı Yere Göre Oyun Çeşitleri

2.2.4.2.1. Kapalı Mekân Oyunları

Kapalı mekânlarda oynanan oyunlardır. Bu tür oyunlar dar alanda oynandığı için genellikle aşırı hareket gerektirmezler. Okullarda sınıflarda, alışveriş merkezi gibi kapalı oyun alanlarında oynanan oyunlar bu guruba dâhil edilebilir. Bireysel veya grupça, planlı veya plansız oynanabilirler. Kapalı mekân oyunlarında çocukların hareketleri kısıtlandığı için bir süre sonra dikkatleri dağılabilir ya da sıkılabilirler.

Bu oyunlar, ilgi köşelerinde oynanan hayali oyunlar, eğitici oyuncaklarla, bloklar ve masa oyuncakları ile oynanan oyunlar, müzikli oyunlar olduğu gibi kurallı oyunlar da olabilir (Öztürk, 2010).

2.2.4.2.2. Açık Hava Oyunları

Açık alanlarda oynanan oyunlardır. Bu tür oyunlar geniş alanda oynandığı ve rahat hareket alanı tanıdığı için hareketli olabilirler. Okul bahçelerinde, oyun parklarında oynanan oyunlar bu gruba dâhil edilebilir. Bireysel veya grupça, planlı veya plansız oynanabilirler. Açık alan oyunları çocukların enerjilerini rahatça dışarı atmalarına olanak tanır. Bu nedenle genelde çocuklar açık alanlarda ilgilerini daha uzun süre oyuna odaklar daha çok keyif alırlar.

Çocuklar açık havadayken doğa olaylarını gözleme imkânına, bu konuda tecrübe edinme şansına sahip olurlar. Çocukların deneyimlerine büyük katkı sağlar. Doğal maddelerle oynayabilir, hangi maddenin nasıl bir özelliğe sahip olduğunu da bu oyunlar esnasında keşfedebilirler (Aral ve diğ., 2001; Öztürk, 2010).

2.2.4.3. Araç Kullanımına Göre Oyun Çeşitleri

2.2.4.3.1. Araç Kullanılarak Oynanan Oyunlar

Bu tür oyunlarda çocuklar belirli materyalleri veya oyuncakları oyunlarına dâhil ederler. Çeşitli materyalleri veya oyuncakları kullanmak çocukların küçük ve büyük kas gelişimini desteklemede önemlidir.

2.2.4.3.2. Araç Kullanılmadan Oynanan Oyunlar:

Bu tür oyunlarda çocuklar materyalleri veya oyuncakları oyunlarına dâhil etmezler. Çocukların bir araç kullanmadan kurguladıkları oyunlar düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarının gelişmesinde önemlidir.

2.2.4.4. Hareketlilik Derecesine Göre Oyun Çeşitleri

2.2.4.4.1. Isındırıcı Oyunlar

Genellikle çocukları hareketli oyunlardan önce ısındırmak için oynanan hazırlık oyunlarıdır. Bedeni hareket öncesi hazırlamaya yöneliktir. Parmak oyunları, basit jimnastik hareketler, taklit oyunları vb. bu türe dâhil edilebilirler.

2.2.4.4.2. Hareketli Oyunlar

Çocukların bedenlerinin aktif olduğu hareket içerikli oyunlardır. Çocukların

enerjilerini boşalttıkları oyunlardır. Açık alanlarda oynanan oyunlar, spor ve yarışma oyunları vb. bu türe dâhil edilebilirler.

2.2.4.4.3. Dinlendirici Oyunlar

Genellikle çocukların hareketli oyunlarından sonra oynanan oyunlardır. Yorgun bedeni dinlendirmeye yöneliktir. Parmak oyunları ve dramatize oyunlar bu türe dâhil edilebilirler.

2.2.4.5. Müzikli Oyunlar ve Rontlar

Müzik eşliğinde oynanan oyunlardır. Müzikli rontlar, sandalye kapmaca vb. bu oyun türüne dâhil edilebilir. Hareketli oyunlar olduğu için çocukların keyif aldığı bir oyun türüdür.

Çocuk konuşmayı öğrenmeden önce müziğe bütün vücudu ile tepki gösterir, çalınan bir müzik parçasının ritmine göre tempo tutar veya hareket eder (Öztürk, 2010).

2.2.4.6. Oynanan Materyale Göre Oyun Çeşitleri

2.2.4.6.1. Evcilik Oyunları

Oyunların konusu günlük yaşamda şahit oldukları olaylar oluşturur. Genellikle toplumsal cinsiyet rollerinin yansıtıldığı oyun türüdür. Kız çocukları anne olmayı seçerken erkek çocuklar baba rolünü tercih ederler. Belirli materyaller yardımıyla çocukların farklı karakterlere bürünerek oynadığı oyunlardır. Çocuğun farklı rollere bürünerek oynanabileceği gibi arkadaşlarıyla rol dağılımı yapılarakta oynanabilir.

2.2.4.6.2. Yapı-İnşa Oyunları

Yapı-inşa oyunları çocuklar genellikle zihinlerinde canlandırdıkları yapıları çeşitli materyaller kullanılarak ortaya çıkarmaya çalışırlar. Bu oyun türünde genellikle aynı materyalleri farklı çocuklar kullandığında ortaya çok farklı sonuçlar çıkar. Bunun nedeni çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin farklı olmasıdır. “Blok oyun materyalleri ile hazırlanmış bir ortam çocukların öğrenmesini ve gelişimini desteklemektedir.” (Aksoy, 2018, s.397).

2.2.4.6.3. Manipülatif Oyun

Bu oyun türünde çocuklar çeşitli küçük nesnelere küçük kasları aracılığıyla kullanarak oyunlar oynarlar. Çocuklar küçük parçaları olan oyuncaklarla eşleştirme, gruplama, örüntü gibi çalışmalar yaparlar. Manipülatif oyunda çocuğun bilişsel süreçleri aktif rol oynar. Çeşitli boncuk vb. malzemeleri ipe dizmek, yap-boz tamamlamak gibi oyunlar bu grupta yer alırlar. Manipülatif oyunlar çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlarlar.

2.2.4.6.4. Doğal Materyallerle Oyun

Doğada var olan malzemeleri kullanarak çocukların keşif yapmalarına olanak tanıyan, duylara dayalı oyunlardır. Çocuklarının çevrelerini tanımalarında önemli bir etkidir. Deniz kabukları, çamur, kum, su, taş, toprak, kozalak vb. çevremizde var olan malzemelerle oynanır. Bu tür oyunlara çocuklar istedikleri gibi yön verebildikleri için keyif alırlar. Malzemelerle yaratıcı ürünler ortaya çıkartırlar.

2.2.4.7. Taklit Oyun ve Dramatik Oyun

Bu oyun türünde çocuk hayatı deneyimleyerek anlamaya çalışır. Çocuğun algıları açıktır ve çevresinde gördüklerini taklit ederek oyunlarına yansıtır. Kimi zaman ailesini kimi zaman tanımaya çalıştığı meslek grubunu taklit edebilir.

Çocuk hayalinde canlandırdığı rolü benimser ve oyunu sürdürür. Rolüne büründüğü karakteri hissettiği için empati duygusu gelişir. Grupça oynadıkları dramatik oyunlarda işbirliğiyle sosyalleşmeyi öğrenir. Özellikle çocuğun sosyal- duygusal gelişim alanına katkısının büyük olduğu söylenebilir.

2.2.5. Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi

Oyunun en güzel yanlarından biri çocuğun deneme yanılma yoluyla hayatı keşfetmesini sağlamasıdır. Bu sayede çocuk öğrenirken, eğlenir, büyür ve gelişir. Oyun oynarken çocuğun birçok gelişim alanlarının etkilendiği söylenebilir. Çünkü çocuk oyuna dâhil olurken sosyalleşir, arkadaşlarıyla iletişim kurarken dili kullanır, oyunlarda fiziksel olarak aktiftir. Aynı zamanda oyunu yapılandırırken bilişsel düşünme becerilerini geliştirir. Oyun yoluyla iç dünyasındaki duygu ve düşüncelerini dışa aktarma fırsatı bulur. Ayrıca yeni oyunlar üretmek yaratıcı düşünme becerisini kullanır.

“Özetle oyunlar; çocukların bedensel, zihinsel ve psikolojik gelişimine olumlu katkı sağlayan, güven kazanma, uyum sağlama ve gözlem yapma yetisini geliştiren etkinliklerdir.” (Sağlam,2013, s.276).

Oyun, çocuğun kendi isteği ile başlatıp bitirdiği, keyif aldığı, tüm gelişim alanlarını destekleyen önemli etkenlerden biridir (Ogelman, 2016). “Oyunun gelişim alanlarının hemen hepsine katkı sağlaması, çocuğun gelişiminin bir bütün olarak en iyi şekilde devam etmesi açısından önemlidir.” (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2010, s.335).

2.2.5.1. Oyunun Sosyal- Duygusal Gelişime Olan Etkisi

Çocuğun akranlarıyla iletişimin temelinde oyun olduğu söylenebilir. Oyun sürecinde çocuk çevresiyle ilişki kurar ve topluma dâhil olur. Çocuk duygularını oyun arkadaşlarına yansıtır. Özellikle dramatik oyunda çocuğun toplumsal ve cinsiyet rollerini öğrendiği söylenebilir. Çocuk oyunlarda benmerkezcilikten uzaklaşır. Başkalarının haklarına saygı göstermeyi, yeri gelince arkadaşlarına yardım etmeyi öğrenir. Oyunlarla sorumluluklarını yerine getirme davranışı kazandığı söylenebilir.

Çocuk oyun yoluyla arkadaşlık kurma, saygılı davranma gibi kuralları öğrenerek toplumsallaşmaktadır (Sevinç, 2009).

2.2.5.2. Oyunun Psiko-motor Gelişime Olan Etkisi

Özellikle hareketli oyunlarda çocuklar bedenlerini aktif olarak kullanırken küçük ve büyük kas gelişimlerine katkı sağlarlar. Bu süreçte çocuklar bedenlerini tanırlar ve bedenlerini kontrol etmeyi öğrenirler. Aynı zamanda oyun içinde nesnelere kullanırken de bedenleri aktif olarak çalışır. Bu nedenle özellikle hareketli oyunların çocukların psiko-motor gelişiminde etkili olduğu ifade edilebilir.

Güç, hız, dikkat, koordinasyon (eşgüdüm), esneklik gibi psiko-motor yetenekleri de sağlıklı bir şekilde gelişir (Öztürk, 2010).

2.2.5.3. Oyunun Bilişsel Gelişime Olan Etkisi

Oyunları oynarken farklı deneyimler yaşamayı amaçlayan çocuklar düşünür ve yeni oyun süreçleri geliştirirler. Oyun sürecinde çocuk farklı problemlerle karşılaşır. Bu problemlere farklı çözüm stratejileri geliştirir. Problemlere çözüm yolu üretirken bilişsel düşünme becerilerini aktif olarak kullanırlar. Bu nedenle aynı oyunu oynarken bile farklı deneyimler yaşarlar.

Hayalinde geliştirdiği oyunu uygulamaya çalışan çocuk, yapmak istediği işleri nasıl yapacağını planlamakta ve organize etmektedir (Ertuğrul, 2000).

2.2.5.4. Oyunun Dil Gelişimine Olan Etkisi

Çocuk oyunlarda kendini dile getirirken ve arkadaşlarıyla iletişim kurarken konuşmaya ihtiyaç duyar. Böylece kendini sözel olarak ifade etme becerisi gelişir. Arkadaşlarıyla iletişim kurarken sorular sorar, sorulara cevap verir, onları dinler ve anlar. Oyun sürecinde dil gelişiminin aktif olduğu söylenebilir.

Canlı bir oyun ortamında çocuğun sözcük dağarcığı gelişir, daha düzgün ve uzun cümleler kurmayı öğrenir; rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazanır. Sözlü olarak anlaşmayı, sorunlarını çözmeyi öğrenir (Öztürk, 2010).

2.2.5.5. Oyunun Yaratıcılık Gelişimine Olan Etkisi

Çocuk özgül bir biçimde oyunu kurgularken oyunun kurallarını, materyallerini ve aşamalarını düşünür. Böylece oyun yoluyla hayal dünyasını dışa vurur ve yeni senaryolar üretir. Bu süreçte çocuğun yaratıcı düşünme sürecini kullandığı ifade edilebilir.

Yaratıcılık gelişimini destekleyen dramatik oyun sayesinde çocuk paylaşmayı, sıra beklemeyi, başkaları ile anlaşmayı, materyalleri kullanmayı ve rolleri başarmayı öğrenir (Aral ve diğ., 2001).

2.2.6. Oyun İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Aytekin (2001), çalışmasında okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkilerini incelemiştir. Çalışmaya 50 okul öncesi öğretmenini ile 400 öğrenci katılmıştır. Bulgular oyunun çocukların gelişimlerini pozitif yönlü olarak değiştirdiğini göstermiştir. Çocuğun oyun sayesinde her alanda desteklediğini ve oyunun çocukların yaşamında hayati bir öneme sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Erden (2001), çalışmasında anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerini inceleme amacıyla gerçekteşirmiştir. Çalışmaya 56 öğretmen ile 272 ebeveyn katılmıştır. Bulgular oyuncak seğıiminin ebeveynlerin öğrenim durumuna, mesleklerine, çocuklarının cinsiyetlerine ve odalarının olup olmaması gibi değişkenler açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıfta en çok serbest oyuna zaman

ayırdıkları gözlenmiştir. Sonuçlar fiziksel oyunun en çok fiziksel gelişimi, yapı-inşa ve keşfedici oyunun en çok bilişsel gelişimi, sosyal ve kurallı oyunun en çok sosyal-duygusal gelişimi etkilediğini göstermiştir.

Cinel (2006), çalışmasını farklı sosyo ekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden farklı sosyo ekonomik düzeyde 385 anne ve 385 baba olmak üzere toplam 770 ebeveynle gerçekleştirilmiştir. Bulgular düşük sosyoekonomik düzeydeki 3-4 yaş çocukların eğitim kurumlarına orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklara oranla daha az devam ettiklerini göstermiştir. Ancak 6 yaş çocuklarında bu fark azalmaktadır. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklara kıyasla günde 1 saat daha fazla oyun oynadıkları görülmüştür. Sonuç olarak farklı sosyo ekonomik düzeydeki çocukların evde oyuncaklarla oynama sürelerinde anlamlı farklılıklar olduğu söylenebilir.

Erşan (2006), çalışmasında okulöncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş gurubu çocukların oyun ve çalışmayı nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 170 kız ve 192 erkek olmak üzere toplam 362 çocuğu katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış nitel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çeşitli sınıf içi oyun ve çalışma etkinliklerini içeren 16 fotoğraf gösterilerek sorular sorulmuştur. Çalışmada her çocuk bireysel olarak görüşmeye alınmış ve çocuklara aynı sorular yönlendirilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde çocukların fotoğraflarda oyuncak gördükleri zaman “oyun”, gerçek malzeme gördüklerinde ise “çalışma” dedikleri görülmüştür. Bu doğrultuda çocukların kendilerine gösterilen oyun ve çalışma içerikli fotoğraflarda oyun ve çalışmayı birbirinden ayırt edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların oyun ve çalışmayı ayırt etmelerinde cinsiyet farklılığının etkili olmadığı görülmüştür.

Durualp ve Aral (2010), çalışmalarında anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Araştırmaya 60-72 aylık 48 deney ve 48 olmak üzere toplam 96 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara kontrol grubuna ek olarak sekiz hafta süresince haftada üç kez Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Sonuçta deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklara bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmış, son test ile kalıcılık testi

puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ve eğitim programının etkisinin halen devam ettiği görülmüştür.

Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012), çalışmalarında altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yerini ve annelerinin oyuna ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden altı yaşında çocuğu olan 88 anne katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bulgular çocukların okul dışı zamanlarının çoğunu oyun oynayarak ve televizyon izleyerek geçirdikleri göstermiştir. Çocuklara oyun oynarken genellikle arkadaşları ve ebeveynlerinin eşlik ettiği gözlenmiştir. Sonuçlar annelerin oyuna ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları halde yorgunluk, dağınıklık gibi nedenlerle çocuklarına oyunun karşısına bir engel olarak çıkarmaya devam ettiklerini göstermiştir.

Aslan (2013), katılımcılar anaokuluna devam eden ve araştırmaya aileleri tarafından izin verilen toplam 55 çocuk oluşturmaktadır. Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışlarıyla oyun sırasında ortaya koydukları paralel oyunla istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel mağdur edilme durumu ile de oyun sırasında ortaya koydukları paralel oyunla istatistiksel olarak pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Serbest oyun sürecinde sergiledikleri seyirci/izleyici davranışla gözlem sırasında ortaya çıkan ilişki zorbalık davranışlarıyla istatistiksel olarak ters yönlü bir ilişki olduğu ve oyun sırasında sergiledikleri oyun dışı davranışlar da gözlem sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık davranışlarıyla istatistiksel olarak ters yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kolcu (2014), araştırma grubunu okula devam eden 36-72 aylık 531 çocuk oluşturmaktadır. Manipülatif Oyun alt ölçek puan ortalamaları çocukların bilişsel tempolarına göre farklılaşırken; Fiziksel Oyun, Blok Oyunu, Dramatik Oyun alt ölçek ve toplam test puan ortalamalarının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yurtsever Kılıçgün (2014) çalışmasında 3-6 yaş arası çocukların okul bahçesinde ne oynamak istediklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleminde 139 kız, 145 erkek, toplam 284 çocuk alınmıştır. Araştırma kapsamında 3-6 yaş grubundaki çocuklardan okul bahçesinde oynamak istedikleri bir oyunu hayal etmeleri , bu oyunu çizmeleri ve tarif etmeleri istendi. Elde edilen bulgular oyun yapılarına göre analiz edildiğinde; cinsiyetin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. 3-5 yaş arası çocuklar hayali oyunlar çizerken, 6 yaş çocuklarının

kooperatif oyunları çizdiği görülmüştür. Yaşın azaldıkça çocukların bireysel oyunlar oynamak istedikleri, yaş arttıkça ise çocukların grup oyunlarını tercih ettikleri görülmüştür.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015), araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 228 çocuktan oluşmaktadır. araştırmada elde edilen bulgulara göre, çocukların sosyal yetkinlikleri arttıkça oyun becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların saldırganlıkları ve anksiyete durumları azaldıkça oyun becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile saldırgan ve anksiyetesi yüksek olan çocukların oyun becerileri düşüktür.

Kaçar (2016), araştırmasının örneklemini anasınıfında öğrenim gören 5-6 yaş grubu 80 çocuk ve onların öğretmenleri oluşturmaktadır. Çocukların seçtikleri oyun türleri ile dil kullanımının (isimlendirme, işlevini belirtme, gruplama, benzerlikler, farklılıklar) alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların tercih ettikleri oyun türlerine bağlı olarak problem çözme davranışı ile dil kullanım düzeyleri ve alıcı dil gelişim düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşırken; çocukların dil kullanım düzeyleri, alıcı dil gelişim düzeyleri ve problem çözme becerisinin tercih ettikleri öğrenme merkezlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Kılınç (2016), okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 5-6 yaş aralığında olan 250 çocuk oluşturmaktadır. 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları, sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Çocukların yaşlarının onların sosyal beceri düzeylerine anlamlı bir farklılık oluşturmadığını, problem davranışlarına anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Çocukların yaşlarının onların oyun davranışlarına yönelik öğretmenlerinin görüşlerinde manidar bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Acer (2018), araştırmasının örneklemini öğrenim gören 48-72 ay grubu 399 çocuk oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumuna 2 ve daha fazla yıl devam eden çocuklar, 1 yıl devam eden ve 1 yıldan daha az devam eden çocuklara oranla akran oyun davranışlarında oyun etkileşimleri daha yüksek; okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıldan daha az devam eden çocukların, 1 yıl devam eden, 2 ve daha fazla yıl devam eden çocuklara oranla akran oyun davranışlarında oyundan kopma davranışları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 48-72 ay grubu kız çocukları erkek çocuklarına göre oyun etkileşimi davranışlarında daha olumlu davranışlar sergilemektedir. Diğer bir bulgu ise oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışlarında da erkek çocuklarına göre kız çocukları daha az negatif davranışlar göstermektedir.

Kocabaş (2018), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık toplam 220 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocuklarının yaşlarına göre oyun etkileşimi davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği oyun aksamaları ve oyun kopukluğu davranışlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Oyun aksamaları davranışları ile dışa yönelimli problem davranışları arasında pozitif yönde ve oyun kopukluğu davranışı ile dışa yönelimli ve içe yönelimli problem davranışları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Köycekaş (2019), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile oyun davranışlarının ilişkisinin incelenmesi amaçlamıştır. Çalışmaya 61-71 aylık toplam 285 çocuk, 283 anne ve 33 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız ve erkek çocukların sebatkârlık mizaç özellikleri ve itiş kakışlı oyun davranışları; doğum sıralarına göre tek başına ve paralel oyun davranışları; okul öncesi eğitim alma sürelerine göre sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik mizaç özellikleri ve suskun davranış, paralel ve sosyal oyun davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Omrak (2019), araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma, duygu düzenleme ve teknoloji kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya İstanbul ilinden 3-6 yaş arası 45 çocuk dahil edilmiştir. Sonuç olarak teknoloji kullanım süresinin artışı ile duygu düzenleme becerisinin ve güvenli bağlanma puanının azaldığı görülmüştür.

2.2.7. Oyun İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lewis, Boucher ve Lupton (2000), çalışmalarında çocuklarda sembolik oyun, işlevsel oyun ve dil becerileri arasındaki ilişkileri yeni geliştirilen Pretend Play Testi (ToPP) Testini de içeren standart değerlendirme prosedürlerini kullanarak araştırmıştır. Çalışmaya 1-6 yaş arası 40 çocuk katılmıştır. Bulgulara göre sembolik oyun hem ifade hem de alıcı dille anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Ancak işlevsel oyun ya da sözel olmayan yetenekle ve fonksiyonel oyun yalnızca anlamlı dil ile ilişkili bulunmuştur.

Galyer ve Evans (2001), çalışmalarında okul öncesi çocuklarda oyun oynama ve duygu düzenlemesinin gelişimini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 4-5 yaşlarında 51 çocuk ve ebeveynleri dâhil edilmiştir. Bulgular; çocukların hayali ve taklit oyunlarını sürdürmedeki başarısının duygu düzenleme becerileri ile ilgili olduğunu göstermiştir.

Herwig, Shelley ve Shim (2001), çalışmalarında küçük çocukların oyun

davranışları için sınıf içi ve sınıf dışı oyun ortamların akranlarla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yaşları 2-5 arası değişen 41 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Çocuklar, dört farklı günde, her biri beş dakika olmak üzere sınıf içi ve sınıf dışında toplam 40 dakika videoya çekilmiştir. Çocukların oyun davranışları, sosyal oyun kategorileri ile bilişsel oyun kategorilerini Parten-Smilansky Ölçeği kullanılarak sınıflandırıldı. Bulgular, çocukların sınıf dışındaki ortamlarda sosyal oyunu daha fazla tercih ettiklerini göstermiştir. Açık oyun alanlarında yaşça büyük okul öncesi çocukların, sınıf ortamına kıyasla işlevsel oyun ve dramatik oyun deneyimlerini daha kolay sergiledikleri gözlenmiştir. Sonuçlar, sınıf dışındaki ortamlarda sınıf ortamına kıyasla oyun davranışlarını ve akran etkileşimlerini daha fazla teşvik ettiğini ortaya koymuştur.

Howard, Sutton ve Taylor (2002), çalışmalarında önceki bir görevdeki yapılandırılmamış oyun deneyiminin, küçük çocukların sonraki aktivitelerdeki yaratıcılığına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 6-7 yaşlarında 52 çocuk katılmıştır. Bu çocuklar randomize biçimde iki gruba ayrılmıştır. İlk grup bir öğretmen eşliğinde başka sınıfa alındı çocuklar gruplar halinde masalara alındı ve verilen tuz hamuru verilerek istediklerini yapmaları talimatı verildi. İkinci gruptaki çocuklarda gruplar halinde masalara alındı ve kalem ve kağıt dağıtılarak metnin tahtadan kopyalanmasını içeren bir el yazısı alıştırması görevi tamamlama talimatı verildi. 25 dakika sonra çocuklar tekrar aynı sınıfta bir araya getirildi. Daha sonra tüm çocuklara 35 dakika süre verildi sağlanan malzemeyi kullanarak yaratıcı kolajı yapmaları istenildi. Bu çalışmalara çocukların isimleri yazıldı. Prosedür birkaç gün sonra tekrarlandı, iki grup da bir önceki görevi gördü. 10 kişilik jüri ekibi ortaya çıkan çalışmanın yaratıcı kalitesini değerlendirdi. Veriler her bir kolajdaki her çocuk tarafından kullanılan renk ve toplam parça sayısı da kaydedildi. Sonuçlar bir önceki görevin yaratıcılık ve renk yelpazesi üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Milfort ve Greenfield (2002), çalışmalarında çocukların sosyal becerilerini öğretmen ve gözlemci puanlarıyla karşılaştırmıştır. Çalışmaya yaşları 50-68 ay arası değişen 107 kız ve 108 erkek olmak üzere toplam 215 çocuk katılmıştır. Penn İnteraktif Akran Oyun Ölçeğinin öğretmen ve gözlemci tarafından dolduruldu. Bu iki kaynağın değerlendirmesi, oyun etkileşimi, bozulma ve bağlantısızlığı yansıtan faktör yapılarını ortaya çıkardı. Bulgular gözlenen faktörlerde dikkate değer bir örtüşme olmasında çocukların öğretmenleri ve gözlemci tarafından verilen puanların üç faktörden sadece biri ile anlamlı ilişki gösterdiği gözlemlendi. Sonuç olarak iki gözlemci değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar bulundu.

Fabes, Hanish ve Martin (2003), araştırmalarında çocuk oyunlarının, çocuğun cinsiyeti, oyun eşinin cinsiyetine göre nasıl değiştiğini incelemişlerdir. Çalışmaya katılan 106 kız ve 97 erkek toplam 203 çocuk (ortalama yaş = 52 ay) serbest oyun süresince 3 yıl gözlenmiştir. Bu gözlemler okul sürecinde serbest oyunları sırasında yapılmıştır. Bulgular erkek çocuklarının oyunun kız çocuklarına göre daha aktif olduğunu ve bu oyunların kızlara göre daha klişeleşmiş olduğunu ortaya koydu. Çocuklar nadiren karşı cinsiyetteki çocuklarla birlikte oynadılar, ancak etkileşimlerinin dörtte biri her karma cinsiyet grubu içeriyordu. Ayrıca çocukların karma cinsiyet oyununu yetişkinlerin yanında daha fazla sergiledikleri gözlendi. Sonuçlar akran gruplarındaki çocukların oyunlarının çocuğun cinsiyetine ve oyun eşlerinin cinsiyetine bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur.

Gmitrova (2003), araştırmasında anaokulu çocuklarında ğretmen ve çocuk merkezli taklit oyunlarının çocukların bilişsel yeterlilikleri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim gören 23 erkek 28 kız olmak üzere toplam 51 çocuk katılmıştır. Bulgular 26 gözlem sonucunda elde edilmiştir. Oyun süreci öğretmenin çocukların etkinliğini yönlendirdiği ve eğitim sürecinde baskın rolü oynadığı ğretmen merkezli oyun ve oyun sürecinde küçük guruplarda çocuk merkezli oyun. Olmak üzere iki farklı yönetim biçiminde incelenmiştir. Çocukların duygusal ve bilişsel davranışlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Sonuç olarak çocuk merkezli oyunların ğretmen merkezli oyunlara kıyasla bilişsel yeterliliklerinde bir artış olduğu gözlenmiştir.

Gagnon ve Nagle (2004), çalışmalarında risk altındaki okul öncesi çocuklarda akran etkileşimli oyun ile sosyal yetkinlik arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Yaşları 50 ila 66 ay arasında 43 erkek ve 42 kız olmak üzere toplam 85 çocuk çalışmaya alınmıştır. Ebeveynler ve öğretmenlerden Penn İnteraktif Akran Oyunu leği ve Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk leği'nde akran etkileşimli oyun ve sosyal duygusal gelişim değerlendirmeleri toplandı. Elde edilen bulgulara çocukların akranlarıyla olan oyunları ile veli ve ğretmen derecelendirmeleri arasında anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Sonuçlar, okul öncesi çocukların çok yönlü, çevresel değerlendirmelerinin yapılması bağlamında tartışılmaktadır.öz kontrol, kişilerarası ilişkiler ve sözel açıklama alt boyutları ile oyun etkileşimi arasında pozitif, oyunun bozulması ile negatif korelasyon grmştir. Oyundan kopma alt boyutunda yüksek puan alan çocukların olumlu başa çıkma veya sosyal normlara ve beklentilere uygun cevap verme becerileri arasında negatif korelasyon bulunmuştur.

Hyun ve Choi (2004), çalışmalarında amacı çocukların oyunlarında cinsiyet dinamiği algılarını nasıl ifade ettiklerini araştırmaktı. Çalışmaya 3-6 yaş arası 32 kız ve 52 erkek olmak üzere toplam 84 çocuk ve 4 öğretmen katılmıştır. Çocuklardan bakış açılarını yakalamak için, yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf tartışmaları ve çocukların çizimleri kullanılarak veriler toplandı. Daha sonra bu veriler çocukların algı kalıplarını bulmak için betimsel olarak analiz edildi. Bulgular farklı kültürlerden çocukların oyunlarının farklılaştığını göstermiştir. Sonuçlar, her iki kültürden küçük çocukların cinsiyet rollerinin oyunlarında yansıttıkları cinsiyet farklılıklarının farkında olduğunu göstermiştir.

Colwell ve Lindsey (2005), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının rol yapma davranışları ile fiziksel oyun arasındaki ilişkiyi oyun ortağı cinsiyeti ve çocukların akranlarla olan sosyal yeterlilikleriyle incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya yaşları 48 ila 73 ay arası değişen 33 erkek ve 27 kız olmak üzere toplam 60 çocuk almışlardır. Çocukların aynı cinsiyetten, diğer cinsiyetten ve karma cinsiyetten akran oyunlarında gözlenmiştir. Öğretmenler ve akranlar çocukların sosyal yeterliliğine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bulgular aynı cinsiyetten oyun ortağı olan çocukların akranları tarafından daha çok sevildiğini ve öğretmenler tarafından daha sosyal değerlendirilmişlerdir. Sonuçlar, çocuk cinsiyeti ve oyun arkadaşı cinsiyetinin, taklit oyunu ile itiş kalkışlı oyun ile çocukların akranlarla olan sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkide önemli faktörler olduğunu göstermektedir.

Gleason (2005), çalışmasında ebeveynlerin taklit oyunları ile ilgili inanç ve tutumları, çocuklarında hayali arkadaşları olup olmadığının ve çocukların cinsiyetlerinin bir fonksiyonu olarak incelemiştir. Çalışmaya 36-69 aylık çocuklar ve ebeveynleri katılmıştır. 73 anne, 40 baba olmak üzere toplam 113 ebeveyne taklit oyunlarından, davranışlarına karşı tutumlarından ve çocuklarının taklitleri için sağladıkları ortamlar üzerinden anket uygulanmıştır. Sonuçlar, hayali arkadaşları olan ve olmayan çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının oyunlarını benzer şekilde gördüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca annelerin, babalar ınkinden daha pozitif davrandıklarını algıladıkları görülmüştür. Kızların, erkeklere oranla taklit oyunlarına daha sık katıldığı görülmüştür. Sonuç olarak ebeveynlerin erkek çocuklarına oranla kız çocuklarının sembolik oyun oynama davranışlarının daha fazla desteklediği gözlenmiştir. Ayrıca sembolik oyun oynama davranışlarının çocuklarının gelişimine katkısı olacağına annelerin inancı babalardan daha fazla bulunmuştur.

Howard, Jenvey ve Hill (2006), çalışmalarının amacı, çocukların oyun ve öğrenme algılarını sosyal bağlamda incelemektir. Çalışmaya 4-6 yaş arası 92 çocuk katılmıştır. Çocukların oyun, iş ve öğrenme algılarını ortaya çıkarmak için tasarladıkları sınıf senaryolarını gösteren 24 fotoğraf uyarıcıdan oluşan 'Etkinlik Değerlendirme Hikâyesi Prosedürünü' kullandılar. Uyarıcıların her biri, aşağıdaki sosyal ipuçlarından birini içerdiği için bağımsız puanlayıcılar tarafından tanımlandı; öğretmen yokluğu (yalnız etkinlik, paralel aktivite veya işbirlikçi aktivite) veya öğretmen varlığı (öğretmen dâhil etkinliği veya öğretmen yönlendirmeli etkinliği). Bulgular, çocukların öğretmen eksikliğini oyunla ilişkilendirdiğini ortaya koydu. Çocuklar oyun ile akranların varlığı arasında paralel ve işbirlikçi bağlantılar kurmuştur. Sonuçlar ilk yıllardaki oyun müfredatının çocukların erken eğitim deneyimlerindeki farklılıklar ve çocukların oyun algılarını anlama önemi ile ilgili olarak tartışılmaktadır.

Shim (2007), çalışmasının amacı, düşük gelirli okul öncesi çocuklarında taklit oyununun karmaşıklığı ile ilişkili bireysel ve bağlamsal faktörlerin yan etkilerini incelemektir. Çalışmaya yaşları 43-64 ay arası, 24 kız, 23 erkek olmak üzere toplam 47 çocuk katılmıştır. Araştırma bireysel faktörler yaş, cinsiyet, dil yeterliliği ve sosyal becerileri içermektedir. İki farklı günde oyun süresi boyunca çocukların oyun davranışları konuşmalarıyla birlikte 10 dakika boyunca bir kamera ve mikrofon kullanılarak veriler kaydedilmiştir. Ayrıca çocukların sosyal becerilerini derecelendiren Penn Etkileşimli Eş Oyun Ölçeğini (PIPPS) ve güncel dil yeterliliği hakkında bilgi veren Anlatım Kelime Bilgisi Testi (EVT) kullanılmıştır. Sonuçlar bağlamsal faktörlerin bir kombinasyonunun (düşük yapı malzemelerin kullanımı, akran katılım düzeyi ve akran dili yeterliliği), taklit oyununun karmaşıklığını kuvvetle öngördüğünü göstermiştir. Sosyal oyundaki yapılandırmanın, taklit oyununun karmaşıklığı ile de ilişkili olduğu bulundu. Akran katılım düzeyi ve akran dili yeterliliği, çalışmada taklit oyununun karmaşıklığındaki en önemli yordayıcılar olarak bulunmuştur.

Dillon (2009), çalışmasının amacı oyun, yaratıcılık, duygu arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışmaya 5-10 yaş arası 61 çocuk katılmıştır. Bulgular, oyun davranışının yaratıcılık ve duygu düzenleme ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak yürütme işleyişi ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Eggum-Wilkens, Fabes, Castle, Zhang, Hanish ve Martin (2014), çalışmalarında 37-72 ay arası çocukların akran oyunları ve akran ilişkilerinin okul yeterlilikleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya Head Start okullarından 128 kız ve 136 erkek olmak üzere 264 çocuk katılmıştır. Bu çocukların akran oyunları öğretmenleri

tarafından bir yıl boyunca gözlemlenmiştir. Daha sonra öğretmenler çocukların okul yeterliliklerini değerlendirmişlerdir. Sonuçlar, çocukların akranlarıyla ilişkilerinin örgün eğitime geçmelerinde yardımcı olacak becerilerin geliştirilmesini teşvik edebileceğini göstermiştir.

Gal-Szabo, Spinrad, Eisenberg ve Sulik (2018), çalışmalarında duygusal tanıma ve durumsal anlayışın, çocukların doğal olarak gözlemlenen sosyal ve sessiz oyun davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 55 kız ve 85 erkek olmak üzere 140 okul öncesi çocuğu araştırmaya dâhil etmişlerdir. Temel duygu tanıma becerisinin sosyal oyun ve sessiz davranışla ilişkisiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca duyguların durumsal anlayışı, sessiz davranışla negatif olarak ilişkili ve sosyal oyunla düşük pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçlar çocuğun cinsiyeti, duygu bilgisi ile sosyal yetenekler arasındaki ilişki olmadığını göstermiştir.

2.3. Anksiyete (Kaygı)

2.3.1. Anksiyete Kavramı ve Önemi

Anksiyete yaşananlarla uyumsuz olan veya kişinin hayat koşullarına uygunsuz aşırı kaygı ve korku hali (Yargıç, 2002). Korku ve kaygı olası tehlikelere karşı gösterilen normal ve uyumsal işlevi olan bir tepkidir. Organizmanın yaşamını tehdit eden nesne ve durumlar, güvenliği sağlamaya hizmet eden bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal süreçleri aktive eder. “Patolojik anksiyete ise bu kaynakların aşırı aktive olmasından oluşur.” (Ouimet, Gawronski and Dozois, 2009, Akt; Kayan, 2014; 1).

“Anksiyetenin ortada somut bir tehlike olmaksızın yaşanması, sık ve şiddetli bir biçimde ortaya çıkması ve kişinin olağan yaşamını etkilemeye başlaması bireyde bir anksiyete bozukluğu olduğunu düşündürür.” (Türkçapar, 2004, s.13).

“Anksiyete bozuklukları çocukluk ve ergenlikte en sık görülen problemlerdendir.” (Anderson ve ark. 1987; Hannesdottir ve Ollendick, 2007, s.280). Bazı tanımlar anksiyeteyi, kaynağı büyük bir ölçüde bilinmeyen bir tehlike beklentisiyle sınırlandırarak korkudan ayırt eder (Karamustafalıoğlu ve Yumrukçal, 2011). Çocuğun duygusal ihtiyaçlarında dengesizlikler, duygusal zedelenmeler önlenemediğinde oluşan çocukta istenmeyen süregelen endişelere çocukluk dönemi kaygısı olarak adlandırılır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Ayrıca endişeli çocukların geleceği tahmin etme, günümüzle başa çıkma ve geçmişi hatırlama biçimlerinde önyargı gösterebilecekleri görülmektedir (Vasey ve MacLeod 2001).

Çocukların doğuştan gelen karakteristik özellikleri engellenirse kaygı oluşabilir (Artan ve Bayhan, 2007). Çocuklukta yaşanan engellemeler, çevresindekilerin tutumları ve diğer yaşantılar çocukluk dönemi kaygılarına neden olabilir (Güler, 2016, s.26). Çocuk kaygısının en büyük etkisi aile süreçleri üzerindedir (Ezpeleta ve ark. 2001). Kaygı duygusu anne-babasının, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının davranışlarına göre artar veya azalır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

“Çocukların karşılaştıkları çevresel ve içsel uyarınları sürekli olarak tehdit edici olarak algılamaları ve bu durumun bilişsel süreçlere egemen olması korku ve anksiyete ile sonuçlanmaktadır.” (Ronan ve Deane 1998, Akt; Suadiye ve Aydın, 2009; 173).

“Çocuklarda kaygı durumlara anormal biçimde tepki verme, hemen telaşlanma, teselli edilmeye karşı direnç, hep en iyisini isteme, fazla sorumluluk sahibi olma, hep ağrı hisleri gibi belirtiler gösterebilir.” (Chansky, 2004/2009 Akt; Güler, 2016; 6).

Tehlikeli uyarın içeren bilgiyi seçici algılama, belirsiz durumu tehlikeli olarak yorumlama, tehlike ilişkili atıflarda bulunma, olumsuz sonuç beklentisinde olma ve hedef odaklı davranıştan ziyade güvenlik sağlayıcı davranışlar sergileme kaygılı çocuklarda görülebilir. Tüm bu süreçlerin etkileşimi kaygılı çocuğun birçok farklı durumu daha fazla dikkate almasına ve tehlike algısı doğrultusunda karar verip, bu motivasyonla davranış geliştirmesine neden olur. (Puliafico 2006, Akt; Kayan, 2014; 1).

2.3.2. Anksiyete Bozukluklarının Sınıflandırılması

DSM V Anksiyete Bozuklukları'nı yedi ana grupta ele almaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmaktadır:

1. Ayrılma Kaygısı Bozukluğu
2. Seçici Konuşmazlık (Mutizm)
3. Özgül Fobi
4. Toplumsal Kaygı Bozukluğu (Sosyal Fobi)
5. Panik Bozukluğu
6. Agorafobi
7. Yaygın Kaygı Bozukluğu
8. Maddenin / İlacın Yol Açtığı Kaygı Bozukluğu (APA, 2013)

Bu çalışmada sadece kullanılan ‘Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği’ alt boyutundaki kaygı türleri açıklanmıştır.

2.3.2.1. Ayrılma Anksiyete Bozukluğu

“Ayrılma kaygısı, kişinin annesinden ya da bağlanma figüründen ayrılma durumunda veya ayrılma beklentisine girdiği durumlarda endişe duyması halidir.” (Özsayın Kılıç, 2018, S.4). Çocukların evlerinden veya kendilerine bakım veren kişilerden ayrılırken hatta ayrılacaklarını düşündüklerinde bile kaygı duyabilirler. Ayrılma kaygısı yaşayan çocuklar okula başlama gibi durumlarda belirli bir süre için bile bakım gördükleri kişilerden ve alıştıkları ortamdaki uzaklaşacakları için kaygı yaşayabilirler.

2.3.2.2. Özgül Fobi

“Çoğu insanın tehlikeli bulmadığı bir uyarana ya da duruma karşı duyulan şiddetli korku fobi olarak adlandırılır.” (Edward E. Smith, ve diğerleri, 2017, s. 537). Çocuklar belli bir obje veya durumla karşılaştıklarında veya karşılaşma ihtimallerini düşündüklerinde ortaya çıkan kaynağı belli olmayan korkular özgül fobi olarak adlandırılır. Bu kaygıyı yaşayan çocuk bu obje veya durumdan kaçınır ya da yoğun bir korku ya da kaygı ile buna katlanır.

2.3.2.3. Toplumsal Anksiyete Bozukluğu (Sosyal Fobi)

Çocuklar başkalarının olumsuz değerlendirilebileceklerini düşündüklerinde kaygı duyarlar. Başkalarının önünde küçük düşeceğini düşündüklerinde ya da yeni bir ortama girdiklerinde kaygı duyarlar. Bu durum olumsuz olarak değerlendirilecek bir biçimde davranmaktan kaçınmalarına ve kaygı duymalarına sebebiyet verebilir. “Sosyal fobileri olan insanlar, sosyal ortamda aşırı güvensizlik hisseder ve kendilerini utandırmaktan aşırı bir korku duyar.” (Edward E. Smith, ve diğerleri, 2017, s. 538).

2.3.2.4. Yaygın Anksiyete Bozukluğu

Bu durumu yaşayan çocuklar birtakım olaylar ya da etkinliklerde çoğu zaman endişe duyarlar. “Kişi, potansiyel problemler konusunda da sürekli endişelenir ve yoğunlaşmakta ya da karar almakta zorluk çeker.” (Edward E. Smith, ve diğerleri, 2017, s. 534). Olay gerçekleşmediğinde bile olacak düşüncesi kaygıya sebebiyet verebilir. Olayın gerçekleşmesi ve tekrar etmesi kaygı düzeyinde pozitif artışa sebep olur.

2.3.3. Çocukluk Dönemi Anksiyete ve Yol Açan Nedenler

Bazı çocuklar içinde buldukları gelişim aşamasından beklenenden fazla düzeyde kaygı hissederler. Bu kaygıların çeşitli sebepleri vardır. Ancak kaygılar genellikle çocukların temel güvenlik algılarının tehdit edildiği durumlarda ortaya çıkar. Genel olarak, çocukluk çağı kaygısının işlevsellik üzerinde orta ila yüksek bir etkisi vardır ve diğer çocukluk hastalıklarında olduğu gibi yetersizliğe yol açtığı görülmektedir (Ezpeleta ve ark. 2001).

Çeşitli çalışmalar anksiyete bozukluğu olan çocukların anksiyete bozukluğu olan bir ebeveyne sahip olduklarını göstermiştir (Son ve ark. 1987, 1991; Lieb ve ark. 2000; Rapee, Schniering ve Hudson, 2009, s.315). Çocukluk döneminde yaşanan korku ya da güvenliğe yönelik bir tehdit algısı, çocukta kaygı bozukluğuna neden olabilir. Aşağıda kaygı bozukluğuna neden olabilecek bazı durumlar belirtilmektedir (Foxman, 2004, Akt; Güngör, 2009; 15-16).

- Bir silah görme
- Televizyonda şiddet görme
- Ebeveynlerin boşanması
- Evdeki şiddet
- Kişisel bir eşyanın çalınması
- Hastalanma
- Ağrılı ve ciddi bir yaralanma
- Ebeveynlerden birinde ciddi bir hastalık
- Ebeveynlerin yetiştirme tarzı (anne-babaların beklentilerinin çok yüksek olması, hatalara tolerans göstermemesi)
- Aşırı kaygılı ebeveynler
- Cinsel ve fiziksel taciz
- Doğal afetler
- Terör ve savaş

2.3.4. Anksiyete İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Akman (1988), çalışmasında anaokuluna yeni başlayan ve yoğun ayrılık kaygısı yaşayan çocukların ayrılık kaygılarının azaltılmasında serbest oyun, yapılanmış oyun ve

model alma tekniklerinin etkileri incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 3-4 yaş arası anaokuluna yeni başlayan 114 kız, 117 erkek olmak üzere toplam 231 çocuğun öğretmenleri ve ebeveynleri katılmıştır. Bu amaçla çocukların, okula başlamalarından ortalama 15 gün sonra, ayrılık kaygısı belirtisi olarak gösterebilecekleri davranışları içeren bir ayrılık kaygısı ölçeği verilerek, çocukların bu ölçeğe göre değerlendirilmesi istenmiştir. Bulgular, uygulanan oyun ve model alma tekniklerinin, anaokuluna yeni başlayan çocukların ayrılık kaygılarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Sonuçlar serbest oyun, yapılmış oyun ve model alma tekniklerinin ayrılık kaygısının azaltılmasındaki etkilerinin birbirinden önemli derecelerde farkı olmadığını göstermektedir. Ayrıca cinsiyetin deneysel tekniklerin etkisi üzerinde bir fark yaratmadığı gözlenmiştir.

Alisinanoğlu ve Ulutaş (2003), çalışmalarını ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerden rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve her sosyo-ekonomik düzeyden (alt, orta ve üst düzey) olmak üzere toplam 120 çocuk ve anneleri araştırmaya alınmıştır. On yaşında olan, herhangi bir özürlü bulunmayan, parçalanmamış aileye sahip olan ve normal eğitimine devam eden çocuklar ve anneleri araştırma kapsamına alınmıştır. On yaş çocuklarının sürekli kaygı düzeyleri ile annelerinin sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

İşbilen (2006), çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan sene sonu gösterilerinin çocuğun kaygı düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 43 okul öncesi öğretmeni ile görev yaptıkları okullardaki 202 ebeveyn katılmıştır. Veriler çocuklar için kaygı ölçeği ve sene sonu gösterileri ile ilgili düşünceleri öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket formudur. Bulgular sene sonu gösterileri sonrasında çocukların sosyal fobi ve takıntı iç terapisi test puanlarının yükseldiğini ancak ayrılık kaygısı ve ileri derecede kaygı bozukluğu ve fiziksel yaralanma kaygısı alt boyutları puanlarında anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermiştir. Okula devam süresi ve cinsiyetin sene sonu gösterilerinde görev alan çocukların kaygı düzeyine etkisi olmadığı görülmüştür.

Eremiş , Bellibaş , Özbaran , Büküşoğlu, Altıntoprak , Bildik ve ark. (2009), çalışmalarında ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan okul öncesi çocukların annelerinin mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 4-7 yaş arası ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanısı almış 60 çocuk ile herhangi bir tanı almamış 60 çocuk olmak üzere 120 çocuk ve anneleri katılmıştır. Ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan grubun Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği puanları incelendiğinde davranış

sorunları skorlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuçlar ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan çocukların annelerinin, kontrol grubuna oranla depresif, siklotimik, irritable ve anksiyöz mizaç puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğunu göstermiştir.

Güngör (2009), araştırmasını anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam etmekte olan 5 ve 6 yaşlarında 379 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn algısına dayalı çocukların kaygı düzeyleri üzerinde çocuğun özellikleri, anne-baba özellikleri ve anne-baba mükemmeliyetçilik düzeylerinin çeşitli kombinasyonlar ile önem düzeylerini saptamıştır. Bulgular annelerin ve babaların mükemmeliyetçilik düzeyleri birlikte, ebeveynin algıladığı çocuk kaygısının kısmen anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri, öğretmenin algıladığı çocuk kaygısının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Gülay (2011), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi eğitim öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya okul öncesine devam eden 5-6 yaş arası 36 kız ve 40 erkek olmak üzere toplam 76 çocuk katılmıştır. Bulgular güz ve bahar dönemlerinde çocukların okula uyum düzeyleri ile olumlu sosyal davranış düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuçlar iki dönemde de okula uyum düzeyi arttıkça saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri azalmakta, başkalarına yönelik olumlu sosyal davranış düzeyi artmakta olduğunu göstermiştir.

Kayan (2014), DSM-IV-TR tanı kriterlerine göre kaygı bozukluğu tanısı almış (Yaygın anksiyete bozukluğu, ayrılık anksiyetesi bozukluğu, sosyal fobi, özgül fobi) 34 çocuk ve ergen, kaygı bozukluğu grubunu oluşturmaktaydı. Herhangi bir psikiyatrik hastalığı olmayan 28 sağlıklı çocuk ve ergen, kontrol grubunu oluşturdu. çalışmasında kaygı bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde daha fazla olumsuz düşünce olduğu, yürütücü işlevleri açısından kaygı bozukluğu olmayan çocuklardan anlamlı fark göstermedikleri, ayrıca istatistiksel anlamlılığa ulaşmamakla birlikte daha fazla dikkat yanlılığı gösterdiklerini saptamıştır.

Küçüköyük (2015), çalışmasında anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya çeşitli devlet ve özel anaokullarına devam eden 134 kız ve 145 erkek olmak üzere 279 çocuğun anne ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada annelerin bilişsel esnekliğinin

bağlanma biçimleri ve ayrılma kaygıları arasındaki aracı rolüne bakılmıştır. Bu kapsamda hem anne ve çocuğun ayrılma kaygıları arasındaki ilişkinin hem de çocuğun ve annenin ayrılma kaygısı bağlamında çocuğun sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular çocuğun ayrılma kaygısı ile sosyal becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı, problem davranışları arasında ise negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Annenin bağlanma biçimi ile ayrılma kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca anne bağlanma biçimi ve ayrılma kaygısı arasında aracı rolüne bilişsel esnekliğin anlamlı düzeyde bir rol üstlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dağlar (2016), çalışmasında okul öncesi çocuklarda anksiyete belirtileri ile annelerinin bağlanma biçimi ve ayrılık anksiyeteleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya bir özel eğitim kurumunda eğitim gören 3-5 yaş arası 23 kız ve 26 erkek olmak üzere toplam 49 çocuk katılmıştır. Sonuçlar, okul öncesi dönemdeki çocuklar ve anneleri arasındaki bağlanma ve anksiyete ilişkisinin kendi içerisinde özgün olduğunu ve birbirinden etkilendiğini göstermektedir.

Özyurt, Öztürk ve Akay (2017), çalışmalarında anksiyete bozukluğu olan çocukların duygu düzenleme becerileri ve anksiyete şiddetinin, annenin bağlanması, anksiyete duyarlılığı ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkisini değerlendirmek ve sağlıklı kontroller ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 8-12 yaşları arasında 64 anksiyete bozukluğu olan olgu ve annesi ile anksiyete bozukluğu grubu ile yaş ve cinsiyet olarak benzer 78 sağlıklı çocuk ve annesi katılmıştır. Sonuçlar olgu grubunun duygu düzenleme alanında kontrol grubuna göre istatistiksel anlamlı düşük puanlar elde ettiği; duygusal değişkenlik alt ölçeği, Çocuklarda Anksiyete Bozukluklarını Tarama Ölçeği (ÇATÖ) anne-baba ve çocuk formu puanları açısından ise olgu grubunun kontrol grubuna göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek puanlar elde ettiği görülmüştür. ÇATÖ anne-baba formu ve çocuk formu puanları ile Duygu Ayarlama Ölçeği (DAÖ) duygusal değişkenlik puanları, Anksiyete Duyarlılığı İndeksi-3 (ADİ-3) ölçeğinin sosyal, bilişsel, fiziksel anksiyete, annelerin kaygılı bağlanma ve duygu düzenleme ölçeği puanları arasında pozitif korelasyon ve DAÖ'nün duygu düzenleme puanları arasında negatif korelasyon saptanmıştır.

Tangüner (2017), çalışmasında okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyleri ve anksiyete düzeylerini inceleyerek aralarındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma iki ilkokulunun birinci sınıf öğrencileri, aileleri ve öğretmenleri ile yapılmıştır. Çalışmaya 303 öğrenci

katılmış, 12 öğrenci yaşının büyük olması sebebiyle çalışma dışı bırakılmıştır. Bulgular okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin almamış olan öğrencilere kıyasla okula uyumlarından daha yüksek olduğu göstermiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin anksiyete puanları almış olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Cinsiyete göre bakıldığında okul öncesi eğitim almış ve almamış kız öğrencilerin okula uyumlarının erkek öğrencilerin okula uyumlarına oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Demirci (2018), anasınıfına devam eden 5-6 yaşlarındaki 162 çocuk katılmıştır. Çalışmada çocukların benlik algısı düzeyleri ile annelerinin sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma da annelerin sürekli kaygı düzeylerinin çalışma durumu ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.5. Anksiyete İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Spence, Rapee, McDonald ve Ingram (2001), çalışmalarında okul öncesi çocuklar arasında kaygı belirtilerinin yapısı incelemişlerdir. Çalışmaya yaşları 31- 83 ay arasında değişen 755 çocuğun ebeveynleri katılmıştır. Veriler ebeveynlerin çocuklarının çeşitli anksiyete sorunları yaşama sıklığını değerlendirmesiyle elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçları, genel olarak DSM-IV tanı kategorileri ile uyumlu, sosyal fobi, ayırma kaygısı, genelleştirilmiş kaygı, obsesif-kompulsif bozukluk ve fiziksel yaralanma korkularını yansıtan beş-ilişkili faktör modeline daha uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca cinsiyetler arasında kaygı belirtilerinin görülme sıklığında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Moore, Whaley ve Sigman (2004), çalışmalarında endişeli annelerin ebeveynlik davranışlarının hem anne hem de çocuk kaygısı bozukluklarının anne-çocuk etkileşimlerinde anne davranışı ile ilişkisi incelenmiştir. Katılımcılar 7-15 yaş arası 68 çocuk ve anneleridir. Anneler ve çocuklar tanılama değerlendirmelerini tamamladılar ve konuşma görevlerinde bulundular; davranışları tanılamaya kör olan kodlayıcılar tarafından değerlendirildi. Endişeli çocukların anneleri, kendi kaygı düzeylerine bakılmaksızın, çocuklarına karşı daha az ılıktı ($p < .05$). Ayrıca daha az özerklik verdiler ($p < .01$). Anne ve çocuk kaygısı arasında annenin felaketini tahmin etmede bir etkileşim vardı ($p < .01$), endişeli anneleri ve felakete uğraması muhtemel endişeli çocukların endişeli olmayan anneleri ile bir etkileşim vardı. Çocuklar endişeli olduklarında annenin

kaygı düzeyine bakılmaksızın annelerin aşırı korumacı olma eğilimleri olduğu gözlenmiştir.

Shamir-Essakow, Ungerer ve Rapee (2005), çalışmalarında okul öncesi çocuklarında bağlanma, davranış engelleme ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 3-4 yaş arası davranışsal olarak sınırlandırılmış 72 ve davranışsal olarak sınır tanımayan 32 olmak üzere 104 çocuk ve anneleri alınmıştır. Çocukluk çağı kaygı bozukluklarını değerlendirmek için DSM-IV kriterleri kullanılmışlardır. Bulgular güvensiz bağlanma ve davranışsal engellenmenin, annenin kaygısının etkisini kontrol ettikten sonra bile, çocuk kaygısı ile bağımsız olarak ilişkilendirilmiştir. Davranışsal olarak engellenmiş çocukların anksiyete seviyelerinde artış olduğu ayrıca anneleriyle güvensiz bağlanma ilişkisine sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca anne kaygısı da çocuk kaygısı ile ilişkilendirilmiştir.

Carthy, Horesh, Apter ve Gross, (2009), çalışmalarında anksiyete bozukluğu olan çocuklarda duygusal tepkime ve düzenleme kalıplarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 10-17 yaşları arasında yaygın, sosyal veya ayrılık anksiyete bozukluğu tanısı alan 49 çocuk ile anksiyete bozukluğu tanısı olmayan 42 çocuk dahil edilmiştir. Sonuçlara göre anksiyete bozukluğu olan çocuklar, kontrol grubuna kıyasla olumsuz duygusal tepkilerin sıklığını, olumsuz duygusal durumlarda yeniden değerlendirmeyi kullanmadaki yetersizlikleri ve öz-yeterlilikte yeniden değerlendirme konusunda karşılık gelen eksiklikleri daha fazla göstermiştir.

Ale, Chorney, Brice, ve Morris, (2010), çalışmalarında çocukta davranışsal engelleme ile ebeveynler arasında rapor edilen sosyal kaygı, utangaçlık, sosyal çekilme ve yüz arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 4-5 yaş arası 15 kız ve 15 erkek olmak üzere 30 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çocuklar, çocuk yüzlerini etiketlerken yetişkin yüzlerine göre anlamlı şekilde daha iyi performans gösterdiler. Ayrıca bu performans mutlu yüzleri etiketlemede en doğru sonucu verdiği gözlenmiştir. Davranışsal engelleme, sosyal anksiyete, utangaçlık ve sosyal geri çekilme, çocukların çocuk yüzünü etkileme etiketinde varyansın önemli bir kısmını oluşturduğunu göstermiştir. Bulgular, sosyal kaygıları olan çocukların yüzlerinde oldukça usta olduklarını, akranlarda yorumlamayı etkilediğini göstermektedir.

Hudson, Dodd ve Bovopoulos (2011), çalışmalarında okul öncesi çocuklarının davranışsal engelleme, aile ortamı (aşırı ve olumsuz ebeveynlik, ebeveyn kaygısı ve ebeveyn-çocuk bağlanma) ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 3-4 yaşlarında 101 kız ve 101 erkek toplam 202 çocuk katılmıştır. Veriler

davranış gözlemi, tanısal görüşme ve anket yoluyla elde edilmiştir. Bulgular, davranışsal olarak engellenmiş olarak kategorize edilen çocukların, anksiyete tanı kriterleri karşılama olasılığının önemli ölçüde daha yüksek olduğunu gösterdi. Ayrıca davranışsal olarak engellenmiş çocukların olumsuz aile ortamı faktörlerini deneyimleme olasılıklarının daha yüksek olduğu görüşmüştür. Çocuk kaygısı için mizaç ve aile ortamı arasında herhangi bir etkileşim bulunamadı. Bununla birlikte, mevcut anne kaygısı ile çocuk kaygısı arasında davranışsal engelleme kontrolünden sonra bile anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anticich, Barrett, Silverman, Lacherez ve Gillies (2013), çalışmalarında okul temelli, erken çocukluk kaygısı için evrensel önleyici müdahale ve sınıf öğretmenleri tarafından sunulan esnekliğin teşvik edilmesi olan Fun FRIENDS programının etkinliğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 14 okuldan 4-7 yaş arası 271 kız ve 217 erkek olmak üzere toplam 488 çocuk katılmıştır. Bu amaçla okulları rastgele müdahale, aktif karşılaştırma ve bekleme listesi kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayırmışlardır. Müdahale ve karşılaştırma grupları için karşılaştırılabilir sonuçlar elde edilmiştir. Bulgular, müdahale grubundaki çocukların davranışsal güçlüklerinde daha fazla azalma ve sosyal ve duygusal yeterlilikte iyileşme sağladığı gözlenmiştir. Sonuç olarak Fun FRIENDS programın okullarda evrensel olarak uygulanmasının, çeşitli müdahale öncesi kaygı düzeyine sahip çocuklar için ön desteğini sağladığı söylenebilir.

Dougherty, Tolep, Bufferd, Olin, Dyson, Traditi ve Klein (2013), çalışmalarında kapsamlı bir tasarım kullanarak okul öncesi kaygı bozukluklarının ilişkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya anksiyete bozukluğu tanı ölçütlerinden en az birini karşılayan 3-4 yaşlarından 541 çocuk ve ebeveynlerini dâhil etmişlerdir. Bulgular anksiyete bozukluğu olan çocukların diğerlerine oranla depresif ve karşı gelme bozukluğu kriterleri daha fazla karşıladığını göstermiştir. Bu çocukların mizaçta davranışsal kısıtlama, düşük pozitif etkililik ve uyku problemi gösterme olasılığının daha yüksek olduğunu gözlenmiştir. Ayrıca anksiyete bozukluğu yaşayan çocukların yaşamlarının önceki altı ay içinde daha stresli yaşam olayları yaşadıkları ve annelerinin daha yüksek oranda mevcut anksiyete bozukluğu yaşadığı tespit edilmiştir. Sadece belirli fobisi olan çocuklar, diğer anksiyete bozukluğu olan çocuklar ile karşılaştırıldığında biraz daha farklı bir ilişki modeli sergilemiştir.

Kushnir, Gothelf ve Sadeh (2014), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının gece korkularının kaygı ve davranış sorunları için aracılık edip etmediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 4-6 yaş arası 30 kontrol ve 109 klinik grubu

çocuk dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular şiddetli gece korkuları yaşayan çocukların çeşitli korkuları ve davranış problemlerini daha fazla yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca gece korkuları yaşayan çocukların daha az güç kontrol yeterliliği vardı. Sonuçlar gece korkularının kaygı kırılabilirliğinin bir göstergesi olarak hizmet verebileceğini ve bu kırılabilirliğe anormal dikkat denetimi tarafından aracılık edilebileceğini göstermiştir. Dikkat kontrolü, içselleştirme problemleri ölçeğine gece korkuları ilişkisine aracılık etti.

Paulus, Backes, Sander, Weber ve von Gontard (2014), çalışmasında okul öncesi çocuklarda anksiyete bozukluklarının sıklığını ve bunların mizaç öncesi öncül olarak davranışsal engelleme ile ilişkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 4-7 yaş arası 1.342 çocuk katılmıştır. Bulgular % 7 ayırma kaygısı, % 10,7 sosyal fobi, % 9,8 özgül fobi ve % 3,4'ü yaygın anksiyete olmak üzere anksiyete bozukluklarının yaygınlık oranının % 22,2 olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayırma kaygısının erkek çocuklarda sosyal fobi, özgül fobi ve yaygın anksiyete alt boyutların ise kız çocuklarında daha yaygın olduğu gözlenmiştir.

Suveg ve Zeman (2004), çalışmalarında 8-12 yaşları arasındaki her hangi bir psikopatolojiye sahip olmayan çocuklar ile anksiyete bozukluğu tanısı olan çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Sonuçlar; anksiyete bozukluğu olan çocukların duygularını düzenlemede zorluk çektiklerini bu nedenle diğer çocuklara oranla daha endişeli, üzgün oldukları ve öfke kontrolünde zorlandıklarını tespit etmişlerdir.

Battaglia, Touchette, Garon-Carrier, Dionne, Côté, Vitaro ve Boivin (2015), çalışmalarında bebeklikten okula girmeye kadar ayrılık kaygısı belirtilerinin gelişimsel yörüngelerini, erken ilişkili risk faktörlerini ve öğretmenlerin anaokulundaki öğretmen değerlendirmeleri ile ilişkilerini araştırmışlardır. Çalışmaya 1,5 ve 6 yaşları arasındaki 1933 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Bulgular çocukların büyük çoğunluğunun 1,5 ila 6 yaş arasında çok az veya orta derecede zaman sınırlı ayrılma anksiyetesi yaşadığını göstermektedir. 1.5 yaşında yüksek düzeyde ayrılık kaygısı gösteren ve 4-5-6 yaşlarında sürekli olarak artan bir eğilim gösteren çocuklar, ayrılık kaygısı bozukluğu geliştirme riski altında olan belirli bir popülasyonu oluşturabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

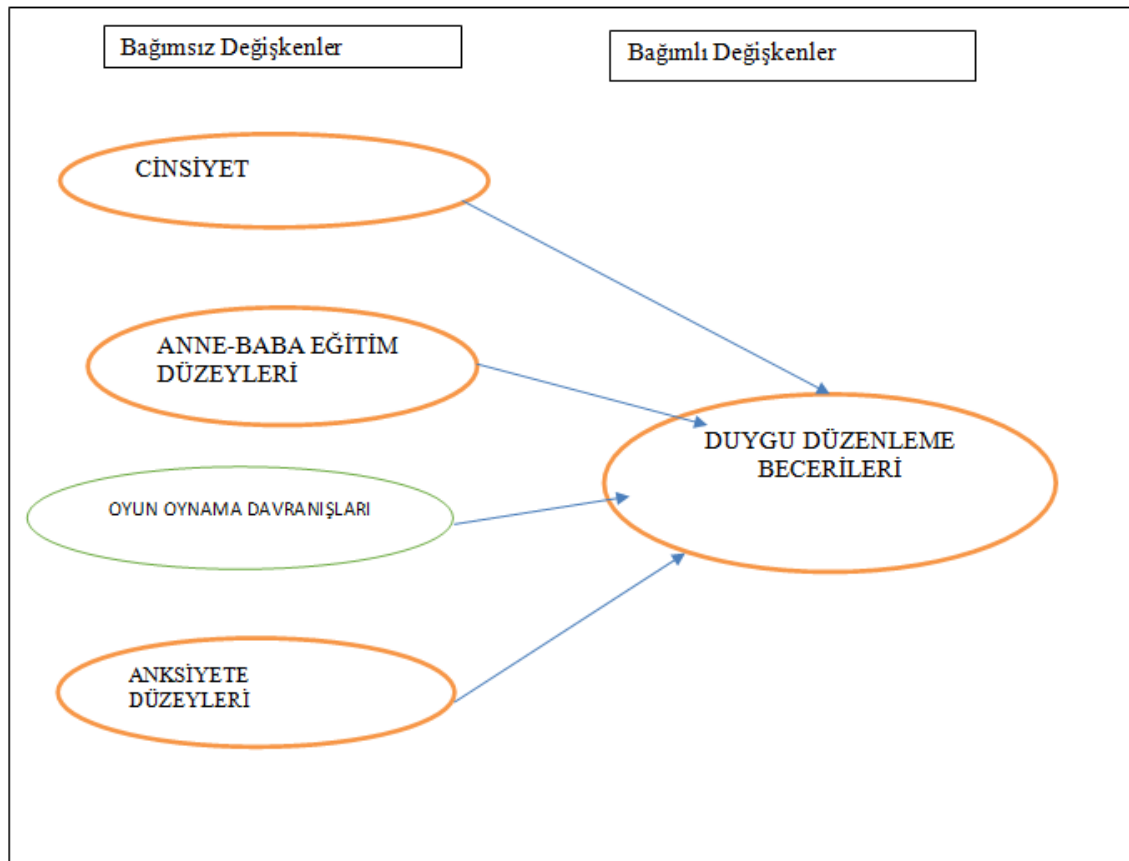
BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve verilerin toplanması, analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.22). İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2012, s.23).



Şekil 1. Araştırma Modeli

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde bulunan resmi ve özel okullarda okul öncesi eğitim gören 3-6 yaş arası çocuklar ile bu çocukların öğretmen ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak tabakalı ve seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örneklem yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bunun da ön koşulu, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uymasındır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2012, s.85). Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2012, s.86).

Hatay ili Antakya, Kırıkhan, İskenderun ilçeleri örnekleme bölgesi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 402 çocuğun ebeveynlerine ve öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplanan okulların listesi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırma Verilerinin Toplandığı Okullara İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul Adı	f	%f
Kırıkhan Toki Anaokulu	49	12,2
Hurşit Uzel İmam Hatip Ortaokulu	22	5,5
Bahçelievler Anaokulu	17	4,2
Kırıkhan 75. Yıl Anaokulu	24	6,0
Kurtlusoguksu İkokulu	6	1,5
İskenderun İnönü İkokulu	19	4,7
İskenderun Anaokulu	36	9,0
İskenderun Sahil Mesleki Teknik Anadolu Lisesi Uygulama Anaokulu	22	5,5
Dr Gani Bahadırh 75. Yıl Anaokulu	17	4,2
Hürriyet İkokulu	25	6,2
Serinyol Anaokulu	14	3,5
Şehit Gülşah Güler Anaokulu	24	6,0
Toki Şehit mustafa Tolunay Anaokulu	37	9,2
Cemil Meriç Anaokulu	17	4,2
zübeyde Hanım Anaokulu	30	7,5
Şehoğlu İkokulu	24	6,0
Bahçeşehir Koleji	9	2,2
Avsuyu Anaokulu	10	2,5

Araştırmaya katılan anne ve babalara ilişkin demografik bilgiler Tablo2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Anne ve Babalara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	f	%f	
Cinsiyeti				
	Anne	343	85,3	
	Baba	59	14,7	
Medeni Durumu				
	Evli ve Birlikte Yaşıyor	386	96	
	Evli ve Ayrı Yaşıyor	10	2,5	
	Boşanmış	3	0,7	
	Eşi Vefat Etmiş	3	0,7	
Annenin Eğitim Durumu				
	Okur Yazar	8	2	
	İlköğretim	53	13,2	
	Orta Öğretim	152	37,8	
	Lisans	178	44,3	
	Lisansüstü	11	2,7	
Babanın Eğitim Durumu				
	Okur Yazar	10	2,5	
	İlköğretim	62	15,4	
	Orta Öğretim	118	29,4	
	Lisans	184	45,8	
	Lisansüstü	28	7	
Anne Çalışma Durumu				
	Çalışıyor	141	35,1	
	Çalışmıyor	261	64,9	
Babanın Çalışma Durumu				
	Çalışıyor	386	96	
	Çalışmıyor	16	4	
Çocuğa Bakım Veren Başka		Evet	105	26,1
Birinin Olup Olmadığı		Hayır	297	73,9

Anne Yaş Ort=33,09, Min=22, Max=49

Baba Yaş Ort=37,82, Min=27, Max=67

Aile Gelir Ort.=4450 tl, Min=0 tl, Max=30000 tl

Annenin Çocukla Zaman Geçirme Ort.=5,7 saat, Min=1 saat, Max=16 saat

Babanın Çocukla Zaman Geçirme Ort.=3,1 saat, Min=0 saat, Max=16 saat

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya en çok annelerin (%85,3) katıldığı ve katılımcıların çoğunluğunun evli ve birlikte yaşadığı (%96) görülmektedir. Hem anne (%44,3) hem de babalarda (%45,8) lisans düzeyinde eğitim almış olanların sayısının diğer gruplardan fazla olduğu görülmektedir. Annelerin içerisinde çalışmayanların (%64,9) oranı yüksekken babaların büyük bir çoğunluğu (%96) herhangi bir işte çalışmaktadır. Araştırmaya hakkında veri toplanan çocukların %26,1'ine bakım veren başka bir kişi bulunmakta olup annelerin çocukla zaman geçirme ortalaması (5,7 saat) babaların zaman geçirme ortalamasından (3,1 saat) daha yüksektir. Araştırmada hakkında veri toplanan çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	f	%f
Cinsiyeti	Kız	207	51,5
	Erkek	195	48,5
Yaşı	3	21	5,2
	4	98	24,4
	5	249	61,9
	6	34	8,5
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	56	13,9
	1	216	53,7
	2	100	24,9
	3 ve üzeri	29	7,2
Okula Devam Süresi	1 Yıldan Az	154	38,3
	1 Yıl	106	26,4
	2 Yıl	115	28,6
	3 Yıl	22	5,5

Tablo 3 incelendiğinde araştırmada hakkında veri toplanan kız (207) ve erkek (195) çocuklarının sayısının birbirine yakın oranlara sahip olduğu ve 5 yaş grubunun (%61,9), 1 kardeşi bulunanların (%53,7) ve okula bir yıldan az süredir devam edenlerin (%38,3) oranının yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	f	%f
Cinsiyeti	Kadın	369	91,8
	Erkek	33	8,2
Eğitim Düzeyi	Lisans	389	96,8
	Lisansüstü	13	3,2
Gözlemine Öğrenci İle Deneyimi	Paylaştığı		
	Bir Yıldan Az	213	53
	Bir Yıldır	139	34,6
	İki Yıldır	50	12,4

Öğretmenin Yaş Ort=32, Min=22, Max=55

Öğretmen Deneyim Yılı Ort=8,46, Min=1, Max=35

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kadın (%91,8), lisans mezunu (%96,8) ve gözlemine paylaştığı öğrenciyle olan deneyim süresinin bir yıldan az (%53) olduğu görülmektedir.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçekler için ölçekleri geliştiren kişilerden yazılı izin alınmış olup eklerde verilmiştir. Araştırmaya katılacak anneleri belirlemek ve araştırmayı gerçekleştirmek için öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi bilgiler doğrultusunda Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Özel ve Resmi Bağımsız Anaokulları ile Anasınıflarında okul öncesi eğitim gören öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenlerinin araştırmaya katılmaları talep edilmiştir. Katılımcıların araştırmaya gönüllü katılımı olması hususu göz önünde bulundurulmuştur.

3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

3.4.1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak araştırmaya katılacak

çocukların ailelerinden izin almak amacıyla hazırlanmıştır. Çocuğun ebeveyni tarafından doldurulmuştur. Bir sayfadan oluşmaktadır.

3.4.2. Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak çocuk ve ebeveynlerine ait kişisel bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. 16 sorudan oluşmaktadır. Çocuğun ebeveyni tarafından doldurulmuştur.

3.4.3. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak öğretmenlere ait kişisel bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. 8 sorudan oluşmaktadır. Çocuğun öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

3.4.4. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. “Duygu Düzenleme Ölçeği” 23 madde ve 4'lü likert tipinden oluşmaktadır (1- Hiçbir zaman/nadiren, 2-Bazen, 3-Sık sık, 4-Neredeyse her zaman gözlemliyorum). ‘Olumsuzluk’ ve ‘Duygu Düzenleme’ olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bir kriter puan yoktur.

Ölçeğin duygu düzenleme alt boyutu çocuğun duygularını duruma uygun biçimde ifade edebilme becerisini ifade eder. (Örneğin; yaşatlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.). Olumsuzluk alt boyutu ise çocuktaki duygu durum değişkenliği ile olumsuz duyguları gösterme eğilimini ifade eder. (Örneğin; duygu hali çok değişkendi. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.).

Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları duygu düzenleme alt boyutu için. 73, değişkenlik olumsuzluk alt boyutu için ise. 75 olduğu saptanmıştır (Batum ve Yağmurlu, 2007).

Bu araştırmada duygu düzenleme ölçeğine ait yapılan ölçümlerin iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarına ilişkin Cronbach Alpha (α) katsayıları; olumsuzluk 0,68, duygu düzenleme 0,68 olarak elde edilmiştir. Çocuğun ebeveyni tarafından doldurulmuştur.

3.4.5. 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği (ODÖ)

2017 yılında Özge Metin Aslan tarafından geliştirilen “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” 21 madde ve 5’li likert tipinde hazırlanmıştır (1- Asla yapmıyor, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sık sık, 5-Neredeyse her zaman yapıyor). ‘Sessiz Davranış’, ‘Tek Başına Oyun’, ‘Paralel Oyun’, ‘Sosyal Oyun’ ve ‘İtiş Kalkışlı Oyun’ olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bir kriter puan yoktur. Ölçeğin bütün maddeleri toplanarak toplam oyun davranış puanı elde edilemez.

Test tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenirlik katsayıları ölçeğin tümü için. 72, suskun davranış faktörü için. 89, tek başına oyun faktörü için. 84, paralel oyun faktörü için. 87, sosyal oyun faktörü için. 86, itiş kakış oyun için. 89 olduğu tespit edilmiştir. (Aslan Metin Ö, 2017) Bu araştırmada oyun ölçeğine ait yapılan ölçümlerin iç tutarlık güvenirlik katsayılarına ilişkin Cronbach Alpha (α) katsayıları; sessiz davranış 0,83, tek başına oyun 0,79, paralel oyun 0,88, sosyal oyun 0,88, itiş kakışlı oyun 0,95 olarak elde edilmiştir. Çocuğun öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

3.4.6. Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği (OÖÇAÖ)

Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği 1999 yılında Spence ve Rapee tarafından geliştirilmiştir. Spence Çocuk Kaygı Ölçeğinden orijinali Spence Children’s Anxiety Scale (SCAS) adapte edilmiştir. Daha sonra 2001 yılında tekrardan aynı kişilerce revize edilmiştir (Uğraş, 2016)

Türkçe uyarlaması Seda Uğraş (2016) tarafından yapılmıştır. “Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği” 30 madde ve 5’li likert tipinden oluşmaktadır (1- Hiç doğru değil, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Oldukça, 5-Çoğu zaman doğru). ‘Toplumsal Kaygı Bozukluğu’, ‘Yaygın Kaygı Bozukluğu’, ‘Ayrılma Kaygı Bozukluğu ve ‘Özgül Fobi’ olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bir kriter puan yoktur.

OÖÇAÖ’nin Türkçe formunun alt boyutlarının tek tek güvenirlik katsayıları incelendiğinde; toplumsal kaygı bozukluğu güvenirlik katsayısı. 84, özgül fobi güvenirlik katsayısı. 82, ayrılık kaygısı bozukluğu güvenirlik katsayısı. 73 ve yaygın kaygı bozukluğu güvenirlik katsayısı. 82 olarak çıkmıştır. Testin toplam güvenirlik katsayısı ise. 93’dür (Uğraş, 2016)

Bu araştırmada kullanılan anksiyete ölçeğine ait yapılan ölçümlerin iç tutarlık güvenirlik katsayılarına ilişkin Cronbach Alpha (α) katsayıları; toplumsal kaygı 0,76, yaygın kaygı bozukluğu 0,67, ayrılık kaygısı 0,70, özgül fobi 0,74 olarak elde edilmiştir. Çocuğun ebeveyni tarafından doldurulmuştur.

3.5. Araştırmada Verilerin Analizi ve Değerlendirme Teknikleri

Araştırmanın verilerinin analizinde öncelikle oyun davranışları ölçeği alt boyutlarından (sessiz oyun, tek başına oyun, paralel oyun, sosyal oyun ve itiş kakışlı oyun) ve kaygı ölçeği alt boyutlarından (özgül fobi, toplumsal kaygı, ayrılık kaygısı ve yaygın anksiyete) elde edilen puanlar standart puanlara dönüştürülmüş olup $-1/2$ üstü standart puanlar düşük, $\pm 1/2$ standart puanlar orta ve $+1/2$ üstü standart puanlar yüksek düzey olmak bağıl değerlendirilmiştir (Erkuş, 2013).

Araştırmanın verilerinin analizinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi açısından farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin açısından oyun davranışları ve kaygı düzeyleri açısından farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Büyüköztürk'ün (2018) belirtmiş olduğu gibi tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için a) bağımlı değişkenin bütün gruplarda normal dağılması b) varyansların homojen olması gerekmektedir. Dolayısı ile ANOVA'nın yapılabilmesi adına öncelikle bu sayıtların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen hesaplamalar bulgular bölümünde sunulmuştur. Her bir grup için iki bağımlı değişkenin normal dağılıma uygunluğunda basıklık ve çarpıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölümünün ± 2 aralığında yer alması (Tabachnick ve Fidell, 2013) koşuluyla incelenmiştir. Araştırmada yer alan tüm bağımlı değişkenlerin her bir grup içindeki dağılımına ilişkin istatistikler bulgular kısmında tablolar halinde sunulmuştur. Varyansların homojenliğini incelemek için Levene istatistiklerinden faydalanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlı farklılık bulunan gruplarda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için post hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada hakkında veri toplanan çocukların cinsiyetine, anne ve baba eğitim düzeyine, kaygı (özgül fobi, ayrılık kaygısı, toplumsal kaygı ve yaygın anksiyete) düzeylerine ve oyun davranışları (paralel oyun, sosyal oyun, itiş kakışlı oyun, tek başına oyun ve sessiz oyun) düzeylerine göre duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen hesaplamalar sunulmuştur. Dağılımlar her bir boyut tek tek incelenmiş olup duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler sunulmuş, ardından yapılan analizlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı ve bu analizlerden elde edilen bulgular birlikte verilmiştir.

4.1. Çocukların Cinsiyetine ve Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulgular

4.1.1. Cinsiyetine Göre Çocukların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Çocukların cinsiyetine göre duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Çocukların Cinsiyetine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Kız		Erkek	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	207	207	195	195
Ortalama	29,74	25,63	30,29	25,09
Ortanca	30,00	26,00	30,00	25,00
Mod	32,00	26,00	31,00	26,00
Standart Sapma	5,05	3,37	5,94	3,56
Varyans	25,51	11,33	35,27	12,65
Çarpıklık	,16	-,11	,22	-,31
Çarpıklığın Std. Hatası	,17	,17	,17	,17
Basıklık	-,09	-,59	-,26	-,64
Basıklığın Std. Hatası	,34	,34	,35	,34
Değişim Aralığı	28,00	15,00	30,00	16,00
En Düşük Puan	17,00	17,00	16,00	16,00
En Yüksek Puan	45,00	32,00	46,00	32,00

Tablo 5 incelendiğinde kız çocuklarının olumsuzluk puan ortalamalarının 29,74 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,05'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,63 olduğu ve 3,37'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Kız çocukların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme alt boyutları için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde erkek çocuklarının olumsuzluk puan ortalamalarının 30,29 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,94'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,09 olduğu ve 3,56'lık bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Erkek çocuklarının hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme alt boyutları için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi kız çocuklarının duygu düzenleme ortalama puanı erkek çocuklarından daha yüksek, erkek çocuklarının olumsuzluk ortalama puanı ise kız çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan t testinin sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

		n	x	ss	t	P
Olumsuzluk	Kız	207	29,74	5,05	-1,01	,31
	Erkek	195	30,29	5,94		
Duygu Düzenleme	Kız	207	25,63	3,37	1,57	,18
	Erkek	195	25,08	3,56		

Tablo 6 incelendiğinde çocukların hem olumsuzluk ($t=-1,008$, $p>,05$) hem de duygu düzenleme ($t=1,571$, $p>,05$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilmektedir.

4.1.2. Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Annelerin eğitim düzeylerine göre çocukların duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Ortaöğretim	ve	Altı	Lisans ve Lisansüstü Eğitim	
	Eğitim			Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	190		190	171	171
Ortalama	30,61		24,75	29,28	25,99
Ortanca	31,00		25,00	29,00	26,00
Mod	32,00		23,00	28,00	26,00
Standart Sapma	5,09		3,62	5,73	3,00
Varyans	25,86		13,09	32,78	8,99
Çarpıklık	,063		-,01	,303	-,30
Çarpıklığın Std. Hatası	,176		,18	,186	,19
Basıklık	-,37		-,64	,020	-,38
Basıklığın Std. Hatası	,351		,351	,37	,37
Değişim Aralığı	23,97		16,00	29,00	14,00
En Düşük Puan	20,00		16,00	16,00	18,00
En Yüksek Puan	43,97		32,00	45,00	32,00

Tablo 7 incelendiğinde anne eğitim düzeyi ortaöğretim ve altı düzeyde olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,61 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,09'luk bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 24,75 olduğu ve 3,62'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Anne eğitim düzeyi ortaöğretim ve altı olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde anne eğitim düzeyi lisans ve lisans üstü olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 29,28 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,73'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,99 olduğu ve 3,00'lık bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Anne eğitim düzeyi lisans ve lisans üstü olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2

aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi eğitimi ortaöğretim ve altı düzeyde olan annelerin çocuklarının olumsuzluk ortalama puanı lisans ve lisans üstü eğitim alanlardan daha yüksek, lisans ve lisans üstü eğitim düzeyinde olan annelerin çocuklarının ise duygu düzenleme ortalama puanı ortaöğretim ve altı eğitim alan annelerin çocuklarından daha yüksek olarak görülmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan t testinin sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

	t	SD	p	Ortalamalar Fark	Arası Farkın Std. Hatası
Olumsuzluk	2,34	359	,02	1,33	,57
Duygu Düzenleme	-3,56	356,62	,00	-1,24	,35

Tablo 8 incelendiğinde hem olumsuzluk ($t=2,337$, $p<,05$) hem de duygu düzenleme ($t=-3,563$, $p<,001$) puanlarının hakkında veri toplanan çocukların annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılaştığı söylenebilmektedir. Annelerin eğitim düzeyine göre olumsuzluk ve duygu düzenleme ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda ortaöğretim ve altı düzeyde eğitime sahip annelerin çocuklarının olumsuzluk puanının lisans ve lisans üstü düzeyde eğitime sahip annelerin çocuklarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Duygu düzenleme için ise eğitim düzeyi lisans ve lisans üstü olan annelerin çocuklarının duygu düzenleme puanlarının orta öğretim ve altı eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının duygu düzenleme puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.3. Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Babaların eğitim düzeylerine göre çocukların duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Ortaöğretim ve Altı Eğitim		Lisans ve Lisans Üstü Eğitim	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	190	190	212	212
Ortalama	30,99	24,67	29,13	26,00
Ortanca	31,00	25,00	28,50	26,00
Mod	30,00 ^b	26,00	28,00	26,00
Standart Sapma	5,50	3,57	5,36	3,26
Varyans	30,30	12,72	28,72	10,60
Çarpıklık	,21	-,10	,223	-,29
Çarpıklığın Std. Hatası	,18	,18	,167	,17
Basıklık	,048	-,65	-,29	-,48
Basıklığın Std. Hatası	,35	,35	,333	,33
Değişim Aralığı	28,00	16,00	29,00	15,00
En Düşük Puan	18,00	16,00	16,00	17,00
En Yüksek Puan	46,00	32,00	45,00	32,00

Tablo 9 incelendiğinde baba eğitim düzeyi ortaöğretim ve altı düzeyde olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,99 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,50'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 24,67 olduğu ve 3,57'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Baba eğitim düzeyi ortaöğretim ve altı olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde baba eğitim düzeyi lisans ve lisans üstü olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 29,13 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,36'lık bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 26,00 olduğu ve 3,26'lık bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Baba eğitim düzeyi lisans ve lisans üstü olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2

aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi eğitimi ortaöğretim ve altı düzeyde olan babaların çocuklarının olumsuzluk ortalama puanı lisans ve lisans üstü eğitim alanlardan daha yüksek, lisans ve lisans üstü eğitim düzeyinde olan babaların çocuklarının ise duygu düzenleme ortalama puanı ortaöğretim ve altı eğitim alan babaların çocuklarından daha yüksek olarak görülmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan t testinin sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

	t	SD	p	Ortalamalar Arası Fark	Farkın Std. Hatası
Olumsuzluk	3,41	400	,001	1,85	,54
Duygu Düzenleme	-3,89	400	,00	-1,32	,34

Tablo 10 incelendiğinde hem olumsuzluk ($t=3,409$, $p<,05$) hem de duygu düzenleme ($t=-3,892$, $p<,001$) puanlarının hakkında veri toplanan çocukların babaların eğitim düzeylerine göre farklılaştığı söylenebilmektedir. Babaların eğitim düzeyine göre olumsuzluk ve duygu düzenleme ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda ortaöğretim ve altı düzeyde eğitime sahip babaların çocuklarının olumsuzluk puanının lisans ve lisans üstü düzeyde eğitime sahip babaların çocuklarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Duygu düzenleme için ise eğitim düzeyi lisans ve lisans üstü olan babaların çocuklarının duygu düzenleme puanlarının orta öğretim ve altı eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarınınb duygu düzenleme puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. Katılımcıların Kaygı Düzeylerine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulgular

4.2.1. Özgül Fobi Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların özgül fobi düzeylerine göre duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Özgül Fobi Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Düşük		Orta		Yüksek	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	130	130	136	136	103	103
Ortalama	28,46	26,64	30,20	25,07	30,86	24,61
Ortanca	28,00	26,08	30,00	25,00	31,00	24,35
Mod	27,00	26,00	32,00	29,00	29,00	21,00
Standart Sapma	5,14	2,81	5,08	3,42	5,21	3,53
Varyans	26,39	7,88	25,80	11,70	27,14	12,47
Çarpıklık	,29	-,21	,09	-,24	-,10	,15
Çarpıklığın Std. Hatası	,21	,21	,21	,21	,24	,24
Basıklık	-,10	-,25	-,45	-,32	-,34	-,66
Basıklığın Std. Hatası	,42	,42	,41	,41	,47	,47
Değişim Aralığı	25,31	13,00	25,97	16,00	26,00	15,00
En Düşük Puan	17,00	19,00	18,00	16,00	19,00	17,00
En Yüksek Puan	42,31	32,00	43,97	32,00	45,00	32,00

Tablo 11 incelendiğinde özgül fobi düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 28,46 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,14'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 26,64 olduğu ve 2,81'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Özgül fobi düzeyi düşük olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değerlerin ± 2 (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde özgül fobi düzeyi orta olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,20 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,08'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,07 olduğu ve 3,42'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Özgül fobi düzeyi orta olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değerlerin ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde özgül fobi düzeyi yüksek olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,86 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,21'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 24,61 olduğu ve 3,53'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Özgül fobi düzeyi yüksek olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değerlerin ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 11'de görüldüğü gibi olumsuzluk ortalama puanı en yüksek grubun özgül fobi düzeyi yüksek olan grup; en düşük grubun ise özgül fobi düzeyi düşük olan grup olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme açısından en yüksek ortalamanın özgül fobi düzeyi düşük olanlara; en düşük grubun ise özgül fobi düzeyi yüksek olanlara ait olduğu söylenebilmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Özgül Fobi Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Manidar Fark
Olumsuzluk	Grup İçi	368,41	2	184,21	6,98	,00	Düşük<Orta Düşük<Yüksek
	Gruplar Arası	9653,40	366	26,38			
	Toplam	10021,80	368				
Duygu Düzenleme	Grup İçi	273,95	2	136,98	12,97	,000	Düşük>Orta Düşük>Yüksek
	Gruplar Arası	3866,74	366	10,57			
	Toplam	4140,69	368				

Levene's F Olumsuzluk = ,059, $p > 0.05$

Levene's F Duygu Düzenleme = 4,179, $p < 0.05$

Tablo 12 incelendiğinde özgül fobi düzeylerine göre katılımcıların hem olumsuzluk ($F=6,984$, $p<,05$) hem de duygu düzenleme ($F=12,965$, $p<,05$) puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasında görülen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin olumsuzluk puanlarının gruplar arası farklılığına ilişkin Tukey, duygu düzenleme puanlarının gruplar arası farklılığına ilişkin Tamhane Testi hesaplanmıştır. Yapılan post hoc testlerinden elde edilen bulgulara göre özgül fobi düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puanlarının orta ve yüksek düzey olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme puanlarına bakıldığında ise özgül fobi düzeyi düşük olan katılımcıların orta ve yüksek düzeyde olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek duygu düzenleme puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

4.2.2. Ayrılık Kaygısı Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların ayrılık kaygısı duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Ayrılık Kaygısı Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Düşük		Orta		Yüksek	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	133	133	144	144	119	119
Ortalama	27,00	26,33	30,79	25,14	31,73	24,64
Ortanca	27,00	26,00	31,00	25,00	32,00	25,00
Mod	25,00	26,00	31,00	24,00	29,00	26,00
Standart Sapma	4,70	3,44	5,02	3,08	4,88	3,73
Varyans	22,01	11,85	25,19	9,48	23,83	13,90
Çarpıklık	,249	-,41	,08	-,28	-,028	-,05
Çarpıklığın Std. Hatası	,210	,21	,20	,20	,222	,22
Basıklık	-,068	-,32	-,21	-,30	-,19	-,88
Basıklığın Std. Hatası	,417	,42	,40	,40	,44	,44
Değişim Aralığı	23,00	15,00	24,97	14,00	24,00	16,00
En Düşük Puan	16,00	17,00	19,00	17,00	21,00	16,00
En Yüksek Puan	39,00	32,00	43,97	31,00	45,00	32,00

Tablo 13 incelendiğinde ayrılık kaygısı düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 27,00 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 4,70'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 26,33 olduğu ve 3,44'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Ayrılık kaygısı düzeyi düşük olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölündüğünde elde edilen değer ± 2 (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde ayrılık kaygısı düzeyi orta olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,79 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,02'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,14 olduğu ve 3,08'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Ayrılık kaygısı düzeyi orta olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölündüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde ayrılık kaygısı düzeyi yüksek olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 31,73 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 4,88'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 24,64 olduğu ve 3,73'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Ayrılık kaygısı düzeyi yüksek olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölündüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 13'te görüldüğü gibi olumsuzluk ortalama puanı en yüksek grubun ayrılık kaygısı yüksek olan grup; en düşük grubun ise ayrılık kaygısı düzeyi düşük olan grup olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme açısından en yüksek ortalamanın ayrılık kaygısı düzeyi düşük olanlara; en düşük grubun ise ayrılık kaygısı düzeyi yüksek olanlara ait olduğu söylenebilmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Ayrılık Kaygısı Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Olumsuzluk	Grup İçi	1622,14	2	811,07	34,20	,00	Düşük<Orta Düşük<Yüksek
	Gruplar Arası	9320,38	393	23,72			
	Toplam	10942,52	395				
Duygu Düzenleme	Grup İçi	193,80	2	96,90	8,35	,000	Düşük>Orta Düşük>Yüksek
	Gruplar Arası	4558,77	393	11,60			
	Toplam	4752,55	395				
				Levene's F Olumsuzluk = ,681, p>0.05			
				Levene's F Duygu Düzenleme = 3,225, p<0.05			

Tablo 14 incelendiğinde ayrılık kaygısı düzeylerine göre katılımcıların hem olumsuzluk ($F=34,199$, $p<,05$) hem de duygu düzenleme ($F=8,353$, $p<,05$) puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Duygu düzenleme değişkeni için varyansların homojen olmadığı ($F=3,225$, $p<,05$) görüldüğünden gruplar arası farkın kaynağını hesaplamak adına olumsuzluk puanları için Tukey, duygu düzenleme puanları için Tamhane Testi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ayrılık kaygısı düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puanlarının orta ve yüksek düzey olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme puanlarına bakıldığında ise ayrılık kaygısı düzeyi düşük olan katılımcıların orta ve yüksek düzeyde olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek duygu düzenleme puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

4.2.3. Toplumsal kaygı düzeylerine göre katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların toplumsal kaygı düzeylerine göre duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

Toplumsal Kaygı Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Düşük		Orta		Yüksek	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	162	162	125	125	112	112
Ortalama	28,08	26,66	30,75	24,97	31,89	24,04
Ortanca	27,50	27,00	31,00	25,00	32,00	24,00
Mod	24,00 ^b	26,00	28,00	24,00 ^b	29,00	22,00
Standart Sapma	5,11	3,07	5,42	3,49	5,17	3,27
Varyans	26,12	9,41	29,36	12,15	26,69	10,72
Çarpıklık	,26	-,33	,22	-,10	,101	-,12
Çarpıklığın Std. Hatası	,19	,191	,22	,22	,228	,23
Basıklık	-,30	-,49	,25	-,60	-,23	-,60
Basıklığın Std. Hatası	,38	,38	,430	,43	,453	,45
Değişim Aralığı	26,31	13,00	29,00	15,00	24,00	15,00
En Düşük Puan	16,00	19,00	17,00	17,00	21,00	16,00
En Yüksek Puan	42,31	32,00	46,00	32,00	45,00	31,00

Tablo 15 incelendiğinde toplumsal kaygı düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 28,08 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,11'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 26,66 olduğu ve 3,07'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Toplumsal kaygı düzeyi düşük olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde toplumsal kaygı düzeyi orta olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,75 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,42'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 24,97 olduğu ve 3,49'luk bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Toplumsal kaygı düzeyi orta olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde toplumsal kaygı düzeyi yüksek olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 31,89 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,17'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 24,04 olduğu ve 3,27'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Toplumsal kaygı düzeyi yüksek olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değerlerin ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 15'te görüldüğü gibi olumsuzluk ortalama puanı en yüksek grubun toplumsal kaygı düzeyi yüksek olan grup; en düşük grubun ise toplumsal kaygı düzeyi düşük olan grup olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme açısından en yüksek ortalamaların toplumsal kaygı düzeyi düşük olanlara; en düşük grubun ise toplumsal kaygı düzeyi yüksek olanlara ait olduğu söylenebilmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Toplumsal Kaygı Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Olumsuzluk	Grup İçi	1066,12	2	533,06	19,53	,000	Düşük<Orta Düşük<Yüksek
	Gruplar Arası	10809,13	396	27,27			
	Toplam	11875,25	398				
Duygu Düzenleme	Grup İçi	489,12	2	244,56	23,00	,000	Düşük>Orta Düşük>Yüksek
	Gruplar Arası	4211,64	396	10,64			
	Toplam	4700,76	398				

Levene's F Olumsuzluk = ,012, p>0.05

Levene's F Duygu Düzenleme = ,908, p>0.05

Tablo 16 incelendiğinde toplumsal kaygı düzeylerine göre katılımcıların hem olumsuzluk ($F=19,529$, $p<,05$) hem de duygu düzenleme ($F=22,995$, $p<,05$) puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasında görülen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post hoc testlerinden elde edilen bulgulara göre toplumsal kaygı düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puanlarının orta ve yüksek düzey olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Duygu

düzenleme puanlarına bakıldığında ise toplumsal kaygı düzeyi düşük olan katılımcıların orta ve yüksek düzeyde olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek duygu düzenleme puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

4.2.4. Yaygın anksiyete Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 17.

Yaygın anksiyete Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Düşük		Orta		Yüksek	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	128	128	145	145	118	118
Ortalama	27,51	26,36	29,62	25,67	32,59	24,31
Ortanca	27,00	26,00	29,00	26,00	33,00	24,00
Mod	30,00	26,00	27,00	25,00	35,00	24,00
Standart Sapma	4,55	3,11	5,31	3,21	4,70	3,52
Varyans	20,73	9,68	28,16	10,31	22,13	12,36
Çarpıklık	,15	-,29	,20	-,215	-,37	,11
Çarpıklığın Std. Hatası	,21	,21	,20	,201	,22	,22
Basıklık	-,30	-,42	-,24	-,476	,36	-,66
Basıklığın Std. Hatası	,425	,43	,40	,400	,44	,44
Değişim Aralığı	22,00	13,00	27,00	14,00	26,00	16,00
En Düşük Puan	17,00	19,00	16,00	18,00	19,00	16,00
En Yüksek Puan	39,00	32,00	43,00	32,00	45,00	32,00

Katılımcıların yaygın anksiyete düzeylerine göre duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17 incelendiğinde yaygın anksiyete düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 27,51 olduğu ve katılımcıların puanlarının

ortalamadan 4,55'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 26,36 olduğu ve 3,11'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Yaygın anksiyete düzeyi düşük olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde yaygın anksiyete düzeyi orta olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 29,62 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,31'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,67 olduğu ve 3,21'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Yaygın anksiyete düzeyi orta olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde yaygın anksiyete düzeyi yüksek olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 32,59 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 4,70'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 24,31 olduğu ve 3,52'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Yaygın anksiyete düzeyi yüksek olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 17'de görüldüğü gibi olumsuzluk ortalama puanı en yüksek grubun yaygın anksiyete düzeyi yüksek olan grup; en düşük grubun ise yaygın anksiyete düzeyi düşük olan grup olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme açısından en yüksek ortalamanın yaygın anksiyete düzeyi düşük olanlara; en düşük grubun ise yaygın anksiyete düzeyi yüksek olanlara ait olduğu söylenebilmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Yaygın Anksiyete Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Olumsuzluk	Grup İçi	1595,18	2	797,59	33,36	,00	Düşük<Orta Düşük<Yüksek
	Gruplar Arası	9276,77	388	23,91			
	Toplam	10871,95	390				
Duygu Düzenleme	Grup İçi	265,79	2	132,90	12,40	,00	Düşük<Orta Düşük<Yüksek
	Gruplar Arası	4159,35	388	10,72			
	Toplam	4425,14	390				

Levene's F Olumsuzluk = 1,953, p>0.05

Levene's F Duygu Düzenleme = 1,592, p<0.05

Tablo 18 incelendiğinde yaygın anksiyete düzeylerine göre katılımcıların hem olumsuzluk (F=33,359, p<,05) hem de duygu düzenleme (F=12,397, p<,05) puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Hem olumsuzluk (F=1,953, p>0.05) hem de duygu düzenleme değişkeni için varyansların homojen olduğu (F=1,592, p>0.05) görüldüğünden gruplar arası farkın kaynağını hesaplamak adına Tukey Testi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre yaygın anksiyete düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puanlarının orta ve yüksek düzey olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme puanlarına bakıldığında ise yaygın anksiyete düzeyi düşük olan katılımcıların orta ve yüksek düzeyde olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek duygu düzenleme puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

4.3. Katılımcıların Oyun Oynama Davranışları Düzeylerine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulgular

4.3.1. İtiş Kakışlı Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların itiş kakışlı oyun oynama duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.

İtiş Kakışlı Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Düşük		Orta		Yüksek	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	160	160	103	103	137	137
Ortalama	29,46	25,70	29,93	25,01	30,50	25,33
Ortanca	30,00	26,00	29,00	25,00	30,00	26,00
Mod	32,00	26,00	28,00	26,00	28,00	27,00
Standart Sapma	4,96	3,24	4,91	3,65	6,22	3,54
Varyans	24,59	10,47	24,07	13,34	38,70	12,53
Çarpıklık	-,18	-,152	,17	-,06	,29	-,40
Çarpıklığın Std. Hatası	,19	,192	,24	,238	,21	,20
Basıklık	-,52	-,51	-,43	-,44	-,32	-,72
Basıklığın Std. Hatası	,38	,38	,47	,47	,41	,41
Değişim Aralığı	25,00	14,00	22,00	16,00	30,00	15,00
En Düşük Puan	17,00	18,00	19,00	16,00	16,00	17,00
En Yüksek Puan	42,00	32,00	41,00	32,00	46,00	32,00

Tablo 19 incelendiğinde itiş kakışlı oyun oynama düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 29,46 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 4,96'lık bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,70 olduğu ve 3,24'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. İtiş kakışlı oyun oynama düzeyi düşük olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 19 incelendiğinde itiş kakışlı oyun oynama düzeyi orta olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 29,93 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 4,91'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,01 olduğu ve 3,65'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. İtiş kakışlı oyun oynama düzeyi orta olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu

ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 19 incelendiğinde itiş kakışlı oyun oynama düzeyi yüksek olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,50 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 6,22'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,33 olduğu ve 3,54'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. İtiş kakışlı oyun oynama düzeyi yüksek olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölündüğünde elde edilen değerin ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 19'da görüldüğü gibi olumsuzluk ortalama puanı en yüksek grubun itiş kakışlı oyun oynama düzeyi yüksek olan grup; en düşük grubun ise itiş kakışlı oyun oynama düzeyi düşük olan grup olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme açısından en yüksek ortalamanın itiş kakışlı oyun oynama düzeyi düşük olanlara; en düşük grubun ise itiş kakışlı oyun oynama düzeyi orta olanlara ait olduğu söylenebilmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının İtiş Kakışlı Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Olumsuzluk	Grup İçi	80,14	2	40,07	1,37	,26
	Gruplar Arası	11627,25	397	29,29		
	Toplam	11707,40	399			
Duygu Düzenleme	Grup İçi	30,17	2	15,08	1,27	,28
	Gruplar Arası	4729,65	397	11,91		
	Toplam	4759,82	399			
		Levene's F Olumsuzluk = ,4242, p<0.05				
		Levene's F Duygu Düzenleme = 1,358, p<0.05				

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların hem olumsuzluk (F=1,368, p>,05) hem de duygu düzenleme (F=1,266, p>,05) puanlarının itiş kakışlı oyun oynama düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

4.3.2. Paralel Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların paralel oyun oynama düzeylerine göre duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

Paralel Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Düşük		Orta		Yüksek	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	126	126	145	145	129	129
Ortalama	29,56	25,62	29,47	25,62	30,81	24,88
Ortanca	30,00	26,00	29,00	26,00	31,00	25,00
Mod	31,00	26,00	26,00	26,00	27,00	25,00
Standart Sapma	5,63	3,56	5,10	3,30	5,45	3,52
Varyans	31,66	12,69	26,01	10,89	29,66	12,40
Çarpıklık	,26	-,28	,22	-,31	-,03	-,10
Çarpıklığın Std. Hatası	,22	,22	,20	,20	,21	,21
Basıklık	,22	-,71	-,37	-,31	-,44	-,57
Basıklığın Std. Hatası	,43	,43	,40	,40	,42	,42
Değişim Aralığı	29,00	15,00	23,31	16,00	26,00	15,00
En Düşük Puan	16,00	17,00	19,00	16,00	19,00	17,00
En Yüksek Puan	45,00	32,00	42,31	32,00	45,00	32,00

Tablo 21 incelendiğinde paralel oyun oynama düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 29,56 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,63’lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,62 olduğu ve 3,56’lık bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Paralel oyun oynama düzeyi düşük olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 21 incelendiğinde paralel oyun oynama düzeyi orta olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 29,47 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,10'luk bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,62 olduğu ve 3,30'luk bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Paralel oyun oynama düzeyi orta olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 21 incelendiğinde paralel oyun oynama düzeyi yüksek olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,81 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,45'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 24,88 olduğu ve 3,52'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Paralel oyun oynama düzeyi yüksek olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 21'de görüldüğü gibi olumsuzluk ortalama puanı en yüksek grubun paralel oyun oynama düzeyi yüksek olan grup; en düşük grubun ise paralel oyun oynama düzeyi orta olan grup olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme açısından en yüksek ortalamanın paralel oyun oynama düzeyi düşük ve orta olanlara; en düşük grubun ise paralel oyun oynama düzeyi yüksek olanlara ait olduğu söylenebilmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Paralel Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Olumsuzluk	Grup İçi	148,17	2	74,09	2,56	,08	
	Gruplar Arası	11498,20	397	28,96			
	Toplam	11646,37	399				
Duygu Düzenleme	Grup İçi	48,40	2	24,20	2,03	,13	
	Gruplar Arası	4740,05	397	11,94			
	Toplam	4788,45	399				

Levene's F Olumsuzluk = ,566, $p>0.05$

Levene's F Duygu Düzenleme = ,796, $p>0.05$

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların hem olumsuzluk ($F=2,558$, $p>,05$) hem de duygu düzenleme ($F=2,027$, $p>,05$) puanlarının itiş kakışlı oyun oynama düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

4.3.3. Sessiz Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 23.

Sessiz Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Düşük		Orta		Yüksek	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	177	177	76	76	109	109
Ortalama	29,07	25,76	30,51	25,30	30,00	25,74
Ortanca	29,00	26,00	31,00	26,00	30,00	26,00
Mod	26,00 ^b	24,00 ^b	32,00	29,00	28,00	26,00
Standart Sapma	5,30	3,46	5,64	3,65	5,05	2,60
Varyans	28,14	11,97	31,83	13,30	25,54	6,74
Çarpıklık	,10	-,35	,021	-,30	,21	,13
Çarpıklığın Std. Hatası	,19	,183	,276	,28	,23	,23
Basıklık	-,30	-,71	-,593	-,74	-,31	-,43
Basıklığın Std. Hatası	,363	,363	,545	,55	,46	,46
Değişim Aralığı	26,31	14,00	25,00	16,00	24,00	11,00
En Düşük Puan	16,00	18,00	20,00	16,00	19,00	20,00
En Yüksek Puan	42,31	32,00	45,00	32,00	43,00	31,00

Tablo 23 incelendiğinde sessiz oyun oynama düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 29,07 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,30'luk bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,76 olduğu ve 3,46'lık bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Sessiz oyun oynama düzeyi düşük olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Katılımcıların sessiz oyun oynama duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23 incelendiğinde sessiz oyun oynama düzeyi orta olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,51 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,64'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme

puan ortalamalarının ise 25,30 olduğu ve 3,65'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Sessiz oyun oynama düzeyi orta olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değerler ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde sessiz oyun oynama düzeyi yüksek olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,00 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,05'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,74 olduğu ve 2,60'lık bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Sessiz oyun oynama düzeyi yüksek olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değerler ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 23'te görüldüğü gibi olumsuzluk ortalama puanı en yüksek grubun sessiz oyun oynama düzeyi orta olan grup; en düşük grubun ise sessiz oyun oynama düzeyi düşük olan grup olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme açısından en yüksek ortalamaların sessiz oyun oynama düzeyi düşük olanlara; en düşük grubun ise paralel oyun oynama düzeyi orta olanlara ait olduğu söylenebilmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Sessiz Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Olumsuzluk	Grup İçi	127,73	2	63,87	2,27	,11
	Gruplar Arası	10097,60	359	28,12		
	Toplam	10225,33	361			
Duygu Düzenleme	Grup İçi	12,40	2	6,20	,58	,56
	Gruplar Arası	3832,86	359	10,68		
	Toplam	3845,26	361			
Levene's F Olumsuzluk = 1,074, p>0.05						
Levene's F Duygu Düzenleme = 8,612, p<0.05						

Tablo 24 incelendiğinde katılımcıların hem olumsuzluk ($F=2,271$, $p>,05$) hem de duygu düzenleme ($F=,581$, $p>,05$) puanlarının sessiz oyun oynama düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

4.3.4. Sosyal Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların sosyal oyun oynama düzeylerine göre duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25.

Sosyal Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Düşük		Orta		Yüksek	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	115	115	138	138	145	145
Ortalama	30,55	24,91	30,24	24,91	29,14	26,27
Ortanca	30,00	25,00	30,00	25,00	29,00	26,00
Mod	29,00	25,00	31,00	26,00	27,00 ^b	26,00 ^b
Standart Sapma	4,94	3,30	5,45	3,64	5,42	3,22
Varyans	24,37	10,87	29,68	13,27	29,40	10,35
Çarpıklık	,04	-,04	,20	-,22	,240	-,33
Çarpıklığın Std. Hatası	,23	,23	,21	,21	,201	,20
Basıklık	-,62	-,30	-,30	-,81	-,11	-,35
Basıklığın Std. Hatası	,45	,45	,41	,41	,40	,40
Değişim Aralığı	23,31	15,00	24,97	16,00	28,00	15,00
En Düşük Puan	19,00	17,00	19,00	16,00	17,00	17,00
En Yüksek Puan	42,31	32,00	43,97	32,00	45,00	32,00

Tablo 25 incelendiğinde sosyal oyun oynama düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,55 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 4,94'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 24,91 olduğu ve 3,30'luk bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Sosyal oyun oynama düzeyi düşük olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölündüğünde elde edilen değerlerin ± 2 (Tabachnick ve

Fidell, 2013) aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 25 incelendiğinde sosyal oyun oynama düzeyi orta olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,24 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,45'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 24,91 olduğu ve 3,64'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Sosyal oyun oynama düzeyi orta olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölündüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 25 incelendiğinde sosyal oyun oynama düzeyi yüksek olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 29,14 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,42'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 26,27 olduğu ve 3,22'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Sosyal oyun oynama düzeyi yüksek olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölündüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 25'te görüldüğü gibi olumsuzluk ortalama puanı en yüksek grubun sosyal oyun oynama düzeyi düşük olan grup; en düşük grubun ise sosyal oyun oynama düzeyi yüksek olan grup olduğu söylenebilmektedir. Duygu düzenleme açısından en yüksek ortalamanın sosyal oyun oynama düzeyi yüksek olanlara; en düşük grubun ise sosyal oyun oynama düzeyi düşük ve orta olanlara ait olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Sosyal Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Olumsuzluk	Grup İçi	147,38	2	73,69	2,62	,07	
	Gruplar Arası	11077,85	395	28,05			
	Toplam	11225,22	397				
Duygu Düzenleme	Grup İçi	170,10	2	85,05	7,39	,001	Düşük<Yüksek Orta<Yüksek
	Gruplar Arası	4548,38	395	11,52			
	Toplam	4718,48	397				

Levene's F Olumsuzluk =,443, p>0.05

Levene's F Duygu Düzenleme = 2,668, p>0.05

Tablo 26 incelendiğinde sosyal oyun oynama düzeylerine göre duygu düzenleme (F=7,386, p<,05) puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasında görülen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post hoc testlerinden elde edilen bulgulara göre sosyal oyun oynama düzeyi düşük ve orta olan katılımcıların yüksek düzeyde olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek duygu düzenleme puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Tablo 26 da görülmekte olduğu gibi katılımcıların olumsuzluk puanlarının sosyal oyun oynama düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilmektedir (F=2,627, p>,05)

4.3.5. Tek başına Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların tek başına oyun oynama duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27.

Tek başına Oyun Oynama Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve

	Düşük		Orta		Yüksek	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	140	140	146	146	111	111
Ortalama	29,40	25,52	29,60	25,49	30,63	25,10
Ortanca	29,00	26,00	30,00	26,00	30,71	25,66
Mod	29,00	24,00	30,00	26,00	27,00	26,00
Standart Sapma	5,53	3,52	4,65	3,40	5,65	3,46
Varyans	30,53	12,40	21,60	11,58	31,92	11,99
Çarpıklık	,01	-,17	,03	-,29	,12	-,26
Çarpıklığın Std. Hatası	,21	,21	,20	,20	,23	,23
Basıklık	-,37	-,79	-,45	-,29	-,60	-,52
Basıklığın Std. Hatası	,41	,41	,40	,40	,46	,46
Değişim Aralığı	26,00	15,00	23,31	16,00	26,00	15,00
En Düşük Puan	16,00	17,00	19,00	16,00	19,00	17,00
En Yüksek Puan	42,00	32,00	42,31	32,00	45,00	32,00

Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

Tablo 27 incelendiğinde tek başına oyun oynama düzeyi düşük olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 29,40 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,53'lük bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,52 olduğu ve 3,52'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Tek başına oyun oynama düzeyi düşük olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 27 incelendiğinde tek başına oyun oynama düzeyi orta olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 29,60 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 4,65'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,49 olduğu ve 3,40'lık bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Tek başına oyun oynama düzeyi orta olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu

katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 27 incelendiğinde tek başına oyun oynama düzeyi yüksek olan katılımcıların olumsuzluk puan ortalamalarının 30,63 olduğu ve katılımcıların puanlarının ortalamadan 5,65'lik bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği; duygu düzenleme puan ortalamalarının ise 25,10 olduğu ve 3,46'lık bir puan aralığı içerisinde yayılım gösterdiği görülmektedir. Tek başına oyun oynama düzeyi yüksek olan katılımcıların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme için basıklık ve çarpıklık katsayılarının bu katsayıların standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer ± 2 aralığında olduğu ve bu anlamda normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 27'de görüldüğü gibi olumsuzluk ortalama puanı en yüksek grubun tek başına oyun oynama düzeyi yüksek olan grup; en düşük grubun ise tek başına oyun oynama düzeyi düşük olan grup olduğu söylenebilmektedir. Duygu düzenleme açısından en yüksek ortalamaların tek başına oyun oynama düzeyi düşük olanlara; en düşük grubun ise tek başına oyun oynama düzeyi yüksek olanlara ait olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28.

Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Tek Başına Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Olumsuzluk	Grup İçi	104,17	2	52,09	1,89	,15	
	Gruplar Arası	10885,90	394	27,63			
	Toplam	10990,07	396				
Duygu Düzenleme	Grup İçi	13,43	2	6,72	,56	,57	
	Gruplar Arası	4721,50	394	11,98			
	Toplam	4734,92	396				

Levene's F Olumsuzluk =3,400, $p < 0.05$

Levene's F Duygu Düzenleme = ,697, $p > 0.05$

Tablo 28 incelendiğinde katılımcıların hem olumsuzluk ($F=1,885$, $p>,05$) hem de duygu düzenleme ($F=,560$, $p>,05$) puanlarının tek başına oyun oynama düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.



BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan 3-6 yaş arası çocukların duygu düzenlemesinin cinsiyetine, anne- baba eğitim düzeyi, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışlarına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik edinilen bulgular araştırma sorularına göre sırasıyla tartışılıp yorumlanmıştır.

Çalışmada 402 çocuğun öğretmenlerine ve ebeveynlerine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunu annelerin oluşturduğu görülmektedir. (343 anne ve 59 baba). Çalışmaya katılan çocukların cinsiyet oranlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir (Kız 207, Erkek 195). Çalışmaya katılan çocukların çoğunluğunun 5 yaş grubu olduğu görülmüştür (3 yaş 21, 4 yaş 98, 5 yaş 249, 6 yaş 34).

5.1. Çocukların Cinsiyetine ve Anne-Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzlukları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bu araştırmanın alt amaçlarından biri 3-6 yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyetine, anne- baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaçla istatistiksel analiz sonuçları aşağıda yorumlanmıştır.

Çocukların cinsiyetine göre duygu düzenleme ve olumsuzlukların farklılaşmasının incelendiği analiz sonuçları; çocukların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme puanları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde Garner ve Spears (2000), Ramsden ve Hubbard (2002), Carlson ve Wang (2007) Bowie (2010), Morris ve arkadaşları (2011), Roque ve Verissimo (2011), Helmsen ve diğerleri (2012) çocukların duygusal düzenleme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki ya da farklılık bulamamışlardır. Aynı şekilde Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde Bozkurt Yükçü (2017), Gelgör (2016), Akbaba (2017), Özyurt, Öztürk ve Akay (2017) ve Omrak (2019) çalışma sonuçlarına göre cinsiyetine göre çocukların duygu düzenleme alt boyutundan almış oldukları puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Hanish ve diğeri (2004) çocukların olumsuz duygularında cinsiyet farklılıkları gözlemlemiştir. Kayhan Aktürk (2015) çocukların akran ilişkileri ve duygu düzenleme becerileri cinsiyet değişkenlere göre farklılaşmaktadır. Sille (2016) kız ve erkek çocuklarının ölçeğin 'değişkenlik/olumsuzluk' ve 'duygusal düzenleme' alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu üç çalışmanın sonuçları araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Çocukların anne-babalarının eğitim düzeyine göre duygu düzenleme ve olumsuzlukların farklılaşmasının incelendiği analiz sonuçlarına göre; üniversite mezunu olan anne-babaların çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin, diğer anne-babaların çocuklarının duygu düzenlemelerine kıyasla daha olumlu olduğu, olumsuzluk düzeylerinin ise tam tersi bir şekilde ortaöğretim ve altı düzeyde eğitime sahip anne-babaların çocuklarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Gelgör (2016) annenin eğitim düzeyi ile çocuğun duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ancak babanın eğitim düzeyi; çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkili bulunmamıştır. Sille (2016) annesi lise, yüksek okul ve üniversite mezunu olan çocukların değişkenlik/olumsuzluk düzeyleri de annesi ilkokul/ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir. Ancak çocukların annelerin eğitim düzeylerine bağlı olarak ölçeğin duygusal düzenleme boyutuna ilişkin puanları arasında ise anlamlı bir farklılaşma yoktur. Akbaba'ya (2017) göre annelerin öğrenim düzeyi yüksek olduğunda (lise ve daha fazlası) çocukların duygu düzenleme becerileri artmaktadır. Bozkurt Yükçü (2017) anne ve babanın eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme becerileri incelenmiş ve baba eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme becerisinde anlamlı bir farklılık bulunmazken anne eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların sonuçları araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Morris ve arkadaşları (2011) çalışma bulguları anne eğitim düzeyi açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Omrak (2019) katılımcıların baba eğitim durumu ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı fark bulamamıştır. Bu iki çalışmanın sonuçları araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

5.2. Katılımcıların Anksiyete Düzeylerine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bu araştırmanın alt amaçlarından biri 3-6 Yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerileri anksiyete düzeylerine (toplumsal kaygı, özgül fobi, ayrılık kaygısı ve yaygın anksiyete) göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Çocukların anksiyete düzeylerine (toplumsal kaygı, özgül fobi, ayrılık kaygısı ve yaygın anksiyete) göre duygu düzenleme ve olumsuzlukların farklılaşmasının incelendiği analiz sonuçlarına göre; özgül fobi, ayrılık kaygısı, yaygın anksiyete ve toplumsal kaygı düzeyi düşük olan çocukların olumsuzluk düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu; duygu düzenlemelerinin ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre çocukların kaygı düzeyleri arttıkça duygu düzenleme becerileri azalmakta, kaygı düzeyleri azaldıkça duygu düzenleme becerileri artmaktadır.

Literatür incelendiğinde Baker, Holloway, Thomas ve Owens (2004) çalışmalarında panik bozukluğu olanların olmayanlara oranla öfke, mutsuzluk ve endişe duygularını kontrol etme konusunda belirgin bir eğilim gösteren, kontrol gruplarına kıyasla anlamlı derecede daha fazla duygusal işleme güçlüğü yaşadığını sonucuna ulaşmışlardır. Suveg ve Zeman (2004) çalışmalarında 8-12 yaşları arasındaki anksiyete bozukluğu olan çocukların duygularını düzenlemede zorluk çektiklerini bu nedenle diğer çocuklara oranla daha endişeli, üzgün oldukları ve öfke kontrolünde zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Carthy, Horesh, Apter ve Gross, (2009) endişeli çocukların endişeli olmayan bireylerden daha sık olumsuz duyguların yaşandığı deneyimlere karşı daha savunmasız olabileceğini göstermektedir. Özyurt, Öztürk ve Akay (2017) çalışmalarında anksiyete bozukluğu olan çocukların sağlıklı kontrollere göre duygu düzenleme güçlüklerinin fazla olduğu, çocukların anksiyete belirtileri arttığında duygu düzenleme becerilerinin azaldığı ve duygusal değişkenliklerinin arttığı bulmuşlardır. Bu çalışmaların sonuçları araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

5.3. Katılımcıların Oyun Oynama Davranışları Düzeylerine Göre Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanları Arasındaki Farklılıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bu araştırmanın alt amaçlarından biri 3-6 Yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerileri oyun oynama davranışlarına (sosyal oyun, itiş kakışlı oyun, tek başına oyun, sessiz oyun, paralel oyun) göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaçla istatistiksel analizler aşağıda yorumlanmıştır.

Çocukların oyun oynama davranışlarına (sosyal oyun, itiş kakışlı oyun, tek başına oyun, sessiz oyun, paralel oyun) göre duygu düzenleme ve olumsuzlukların farklılaşmasının incelendiği analiz sonuçlarına göre; çocukların, hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme düzeylerinin tercih ettikleri oyun davranışlarına (itiş kakışlı oyun oynama, paralel oyun oynama, sessiz oyun oynama, tek başına oyun oynama ve sosyal oyun oynamalarına) göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Galyer ve Evans (2001) çocukların duygu düzenleme becerileri ile hayali ve taklit oyunları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, Cohen ve Mendez (2009) okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışının duygusal kararsızlık, sürekli uyumsuz ve azalan sosyal yeterlilik ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, istikrarlı uyumsuz davranış sergileyen çocukların daha düşük duygu düzenleme becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Cohen ve Mendez (2009) ve Dillon (2009) oyun davranışı ve değişen duygu düzenleme arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz'da (2015) 60-72 aylık çocukların değişken ve olumsuz duyguları azaldıkça oyun becerilerinin arttığını bulmuştur. Buna göre çocukların olaylar karşısında değişken duygular sergilemesi ve kızgın-öfkeli tepkiler göstermesi azaldıkça oyun becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak oyun becerileri değerlendirme ölçeği puan ortalaması ile duygu düzenleme alt boyutu puan ortalaması ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlı olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

3-6 yaş arası çocuklarının duygu düzenlemelerinin, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Çocukların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.
2. Anne-babaların eğitim düzeyine açısından incelendiğinde, üniversite mezunu olan anne-babaların çocuklarının duygu düzenlemelerinin diğer anne-babaların çocuklarının duygu düzenlemelerinden daha olumlu olduğu, olumsuzluk düzeylerinin ise tam tersi bir şekilde ortaöğretim ve altı düzeyde eğitime sahip anne-babaların çocuklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.
3. Özgül fobi, ayrılık kaygısı, yaygın anksiyete ve toplumsal kaygı düzeyi düşük olan çocukların olumsuzluk düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu; duygu düzenlemelerinin ise daha yüksek olduğu görülmektedir.
4. Çocukların, hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme düzeylerinin tercih ettikleri oyun davranışlarına (itiş kakışlı oyun oynama, paralel oyun oynama, sessiz oyun oynama, tek başına oyun oynama ve sosyal oyun oynamalarına) göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

6.2. Öneriler

1) Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- ✓ Anne-babaların çocuklarının gelişim özellikleri, duygu düzenleme, anksiyete ve oyun davranışları hakkında eğitim, seminer vb. etkinliklere katılarak, evde çocukların kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam sağlamaları ve olumlu duygu düzenleme becerilerini kullanmaları önerilmektedir.

2) Öğretmenler Yönelik Önerile becerileri

- ✓ Çocukların merak ve keşfetme araştırma, inceleme yapmak için onları motive ederek kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlayabilirler.
- ✓ Ayrıca özellikle drama, oyun vb. etkinliklerle çocukların, duygu düzenleme becerileri ve anksiyete duyguları ile baş etmeleri konusunda yardımcı olabilirler.

3) Gelecek araştırmalara öneriler

- ✓ Okul öncesi öğrenim gören öğrencilerin duygu düzenleme, anksiyete ve oyun davranışlarının neden değişkenlik gösterdiği gözlem ve görüşme gibi farklı veri toplama teknikleri kullanılarak derinlemesine araştırılabilir.
- ✓ Bu araştırmada kesitsel model kullanılmıştır konuyla ilgili boylamsal bir çalışma yürütülebilir.

7. KAYNAKÇA

- Acer, S. (2018). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların değer düzeyleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akman, Y. (1988). Serbest Oyun, Yapılanmış Oyun Ve Model Alma Tekniklerinin Anaokuluna Yeni Başlayan Çocuklarda Görülen Ayrılık Kaygısının Azaltılmasındaki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 99-104.
- Anticich, S. A. J., Barrett, P. M., Silverman, W., Lacherez, P. and Gillies, R. (2013). *The prevention of childhood anxiety and promotion of resilience among preschool-aged children: a universal school based trial. Advances in School Mental Health Promotion*, 6(2), 93–121.
- Akdemir, H. (2019). Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü Ve Reaktif- Proaktif Saldırganlıklarına Etkisi. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Aksoy, A, Aksoy, M. (2018). Blok Oyunlarına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 397-414.
- Aktürk, Ş.K. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ale, C. M., Chorney, D. B., Brice, C. S. and Morris, T. L. (2010). Facial affect recognition and social anxiety in preschool children. *Early Child Development and Care*, 180(10), 1349–1359.
- Almon, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. All work and no play: How educational reforms are harming our preschoolers, 17-42.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Alisinanoğlu, F., İlkay Ulutaş, İ. (2003). Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 128, 65-71.

- Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5) Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan, çev. Köroğlu,E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2013
- Aral, N. Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). Okul Öncesi Eğitiminde Oyun. İstanbul: YAPA
- Artan, İ. ve Bayhan, P. (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aslan, Ö.M. (2013). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyun davranışlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, Ö.M. (2017). 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 897-910.
- Atabek, E. (1994). Çocuklar, büyükler ve tavşanlar. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aytekin, H. (2001). "Okul Öncesi Eğitim Programları İçinde Oyunun Çocuğun Gelişmesine Olan Etkileri". Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Baker, R., Holloway, J., Thomas, P. W., Thomas, S. and Owens, M. (2004). Emotional processing and panic. *Behaviour Research and Therapy*, 42(11), 1271–1287. doi:10.1016/j.brat.2003.09.002
- Battaglia, M., Touchette, É., Garon-Carrier, G., Dionne, G., Côté, S. M., Vitaro, F., ... Boivin, M. (2015). Distinct trajectories of separation anxiety in the preschool years: persistence at school entry and early-life associated factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 39–46.
- Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). Whatcounts in externalizingbehaviors? Thecontributions of emotionsandbehaviorregulation. *Current Psychology*, 25, 272–294.
- Baykoç-Dönmez, N. (1992). Oyun Kitabı. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk gelişimi. (A. Dönmez ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi
- Belén López-Pérez, Michaela Gummerum, Ellie Wilson and Giulia Dellaria (2017) Studying Children's Intrapersonal Emotion Regulation Strategies from the Process Model of Emotion Regulation, *The Journal of Genetic Psychology*,

178:2, 73-88.

- Blandon, A. Y., Calkins, S.D., Grimm, K.J., Keane, S.P. and O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Dev Psychopathol.*, 22, 737–748.
- Bozkurt Yükçü, Ş, Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (44), 442-466.
- 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.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (24. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins S. D. and Bell M. A. (2010). Child development at the intersection of emotion and cognition. Washington, DC: American Psychological Association.
- Carlson, S. M. and Wang, T. S. (2007). Inhibitory Control And Emotion Regulation In Preschool Children. *Cognitive Development*, 22(4): 489-510.
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A. and Gross, J. J. (2009). Patterns of Emotional Reactivity and Regulation in Children with Anxiety Disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 23–36. doi:10.1007/s10862-009-9167-8
- Campos, J. J., Frankel, C. B. and Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 377–394. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. and McBride-Chang, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598–606.
- Chansky, T. (2009). Çocuklarda Endişe (Çev. E. Kandemir). İstanbul: Kural Dışı Yayınları. (Eserin orjinajı 2004' de yayımlandı).
- Chen, F. (2015). Parents' Perezhivanie Supports Children's Development Of Emotion Regulation: A Holistic View. *Early Child Development And Care*, 185(6), 851-867.

- Cinel, N. Ö. (2006). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan anne babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, J. S., and Mendez, J. L. (2009). Emotion Regulation, Language Ability, and the Stability of Preschool Children's Peer Play Behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016–1037. doi:10.1080/10409280903305716
- Cole, P. M., Martin, S. E., and Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317–333. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., and McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458–465. doi:10.1037/0022-0663.92.3.458
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. G., and Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37, 464–474. doi:10.1037/0012-1649.37.4.464
- Colwell, M. J., and Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles*, 52(7-8), 497-509.
- Davis, E. L., and Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361–374.
- Dağlar, K. (2016). Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Belirtileri İle Annelerinin Bağlanma Biçimleri Ve Ayrılık Anksiyeteleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. New York, NY: The Guilford Press.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238–256.

- Demirci, E. (2018). 5-6 yaş çocuklarının annelerinin sürekli kaygı düzeyleri ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dodge, K. A. ve Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. J. Garber ve K. Dodge (Ed.) The development of emotion regulation and dysregulation, (3-11). New York: Cambridge University Press.
- Dillon, J. A. (2009). Play, creativity, emotion regulation and executive functioning. (Master Thesis), Case Western Reserve University.
- Dougherty, L. R., Tolep, M. R., Bufferd, S. J., Olino, T. M., Dyson, M., Traditi, J., ... Klein, D. N. (2013). *Preschool Anxiety Disorders: Comprehensive Assessment of Clinical, Demographic, Temperamental, Familial, and Life Stress Correlates. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 42(5), 577-589.*
- Edward E. Smith, ve diğerleri. (2017). Psikolojiye Giriş: Arkadaş.
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D. and Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly, 29(3), 345-356.*
- Erbay, F. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). "Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 13 (2), 249-264.*
- Eremiş S, Bellibaş E, Özbaran B. Büküşoğlu ND, Altıntoprak E, Bildik T ve ark. Ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan okul öncesi yaş grubu çocukların annelerinin mizaç özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi 2009, 20, 14-21*
- Erkuş, A. (2013). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. Ankara: Seçkin.
- Erden, Ş. (2001). "Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveyn Ve Öğretmenlerin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersan, C. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erşan, Ş. (2006). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Oyun ve Çalışma (İş) ile İlgili Algılarının İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ertan, N. (2013). Okul öncesi çağıdaki çocukların 'duygusal düzenleme' ve 'baş etme stratejileri' arasındaki ilişkinin, 'çaba sarf ederek kendini denetleme' aracılığıyla incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ertuğrul, H. (2000). Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi. İstanbul: Nesil Basım Yayın.
- Eisenberg, N., and Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (5th ed., pp. 701-778). New York: Wiley.
- Ezpeleta L, Keeler G, Alaatin E, Costello EJ, Angold A. 2001. Epidemiology of psychiatric disability in childhood and adolescence. *J. Child Psychol Psychiatry* 42, 901-14
- Fabes, R.A., Hanish, L.D., and Martin, C.L. (2003). Young children's play qualities in same, other and mixed-sex peer groups. *Society for Research in Child Development*, 74(3), 921-932.
- Foxman, P. (2004). The Worried Child: Recognizing Anxiety in Children and Helping Them Heal, Hunter House Inc., Alameda, CA.
- Fujiki, M., Brinton, B. and Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(2), 102-111.
- Galyer, K. T., and Evans, I. M. (2001). Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108.
- Gagnon, S. G., and Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189.
- Gal-Szabo, D. E., Spinrad, T., Eisenberg, N., and Sulik, M. J. (Accepted/In press). The relations of children's emotion knowledge to their observed social play and reticent/uninvolved behavior in preschool: Moderation by effortful control. *Social Development*. Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Garner, P. W., and Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9(2), 246-264.
- Gelgör, F.Z. (2016). Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İstanbul.

- Gleason, T. R. (2005). Mother's and father's attitudes regarding pretend play in the context of imaginary companions and of child gender. *Journal of Merrill-Palmer Quarterly Detroit*, 51(4), 412-425.
- Gmitrova, V. and Gmitrova, J. (2003). "The Impact of Teacher-Directed and Child Directed Pretend play on Cognitive Competence in Kindergarden Children" *Early Childhood Education Journal*, Vol. 30 (4), 241246. Human Sciences Pres.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., Sheppes, G., and Urry, H. L. (2011). Cognition and Emotion Lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference. *Cognition and Emotion*, 25(5), 765-781. doi:10.1080/02699931.2011.555753
- Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. (2011). 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Okula Uyum Ve Akran İlişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 10 (36), 1-10.
- Güler, M. (2016). Okul öncesi dönem 4-6 yaş çocukları için yeniden düzenlenen okul öncesi kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Gülhan, Ş. (2015). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gündüz, M, Aktepe, V, Uzunoğlu, H, Gündüz, D. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kazandırılan Değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 62-70.
- Güngör, H. (2009). Ebeveyn ve öğretmen mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., and 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.

- Helmsen, J., Koglin, U., and Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 87-101.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E., Denham, S. A. and Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: relations with school adjustment. *J. Genet. Psychol.*, 174(0), 642–663.
- Herwig, J. E., Shelley, M., and Shim S. Y. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 149-163.
- Howard-Jones, P., Sutton, L., and Taylor J. R (2002). The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care*, 172(4), 323-328.
- Howard, J., Jenvey, V., and Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 379-393
- Hudson, J. L., Dodd, H. F., and Bovopoulos, N. (2011). Temperament, Family Environment and Anxiety in Preschool Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(7), 939–951.
- Hyun, E., and Choi, D. H. (2004). Examination of young children's gender-doing and gender-bending in their play dynamics: A cross-cultural exploration. *International Journal of Early Childhood*, 36(1), 49–64.
- İşılak, H. ve Durmuş, A. (2004) Eğitici Oyun Yöntemi, Kara Tahtayı Aşmak, Öğrenci Merkezli Öğretmenlik, Eğitim Serisi 1, Birinci Basım, Eylül, İstanbul, Kaknüs Yayınlar
- İşık, A, Turan, F. (2015). Normal Gelişim Gösteren ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Düzenleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 709-716.
- John, O. P. and Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1334.
- İşbilen, B. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Sene Sonu Gösterilerinin Çocuğun Kaygı Düzeyine Etkisini İncelenmesi. Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Kaçar, S. (2016). Okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karaman, N. G. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5–6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslûpları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 42 sayı 2*, 163-182.
- Karamustafalıoğlu, O, Yumrukçal, H. Depresyon ve Anksiyete Bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni, Cilt: 45, Sayı: 2*, 2011.
- Kayan, E. (2014). Kaygı yakınmaları olan çocuk ve ergenlerde dikkat yanlılığı, yürütücü işlevler ve olumsuz düşünceler. Uzmanlık tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kappas, A. (2011). Emotion and Regulation are One! *Emotion Review, 3(1)*, 17–25. doi:10.1177/1754073910380971
- Kılınç, N. (2016). 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Kocabaş, Z. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçyiğit, S, Tuğluk, M, Kök, M. (2010). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (16)*, 324-342 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2777/37245>
- Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 209-218.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion, 23(1)*, 4–41.
- Kolcu, Ş. (2014). Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Köycekaş, A. (2019). Çocukların Mizaç Özellikleri İle Oyun Davranışlarının İlişkinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kim, J., and Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706-716
- Kushnir, J., Gothelf, D. and Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? *Comprehensive Psychiatry*, 55(2), 336–341.
- Küçüköyük, C. (2015). 3-5 Yaş Arasında Ve Anaokuluna Giden Çocuk Annelerinin Ayrılma Kaygısı Ve Bağlanma Biçimleri İle Çocuğun Davranışları Ve Ayrılma Kaygısı Arasındaki İlişki: Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü. Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuyucu, Y. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Akranlarına Karşı Gösterdikleri Duygusal Ve Davranışsal Tepkilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 91-100.
- La Paro KM, Pianta RC. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 2000, 70, 443–484. doi:10.3102/00346543070004443.
- Langlois, J. H. (2004). Emotion and emotion regulation: From another perspective. *Child Development*, 75, 315–316.
- Leahy, R. L., Tirsch, D. and Napolitano, L. A. (2011). Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide. New York, NY, US: Guilford Press.
- Lewis, Jill Boucher, Laura Lupton, V. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(1), 117–127.
- Lu W, Daleiden E, En Lu S. (2007). Threat perception bias and anxiety among Chinese school children and adolescents. *J Child Psychol Adolesc Psychiatry*, 36(4):568-580.
- Mashburn AJ, Pianta RC. Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 2006, 17, 151–176. doi:10.1207/s15566935eed1701_7.
- Mecklem, G. L. (2008). Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children. Springer Science+Business Media, New York, USA: Springer edition
- Milfort, R. and Greenfield, D. B. (2002). Teacher and observer ratings of Head Start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(4), 581-595.

- Moore, P. S., Whaley, S. E. and Sigman, M. (2004). Interactions Between Mothers and Children: Impacts of Maternal and Child Anxiety. *Journal of Abnormal Psychology, 113*(3), 471-476.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D. S., Steinberg, L., Aucoin, K. J., and Keyes, A. W. (2011). The influence of mother–child emotion regulation strategies on children’s expression of anger and sadness. *Developmental Psychology, 47*(1), 213–225.
- Muris P, Field AP. (2008). Distorted cognition and pathological anxiety in children and adolescents. *Cog Emotion, 22*(3), 395- 421.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37* (2), 137-169. DOI: 10.1501/Egifak_0000000100
- Ogelman, H. (2016). Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış. Ankara: Pegem Akademi.
- Ostrov, J. M., Gentile, D. A., and Mullins, A. D. (2013). Evaluating the effect of educational media exposure on aggression in early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(1), 38-44.
- Özyurt, Gonca; Öztürk, Yusuf; Akay, Aynur. *Anadolu Psikiyatri Dergisi; Sivas Vol. 18, Iss. 4, (Aug 2017), 369-378. DOI:10.5455/apd.245479*
- Paulus, F. W., Backes, A., Sander, C. S., Weber, M., and von Gontard, A. (2014). Anxiety Disorders and Behavioral Inhibition in Preschool Children: A Population-Based Study. *Child Psychiatry and Human Development, 46*(1), 150–157.
- Phillips, R. H. (1960). The Nature and Function of Children’s Formal Games. *The Psychoanalytic Quarterly, 29*(2), 200–207.
- Power, M. J. ve Dalgleish, T. (2008). Cognition and emotion: From order to disorder . New York: Psychology Press.
- Ramsden S. R. and 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.
- Rapee, R. M., Schniering, C. A., and Hudson, J. L. (2009). Anxiety Disorders During Childhood and Adolescence: Origins and Treatment. *Annual Review of Clinical Psychology, 5*(1), 311–341. doi:10.1146/annurev.clinpsy.032408.1536

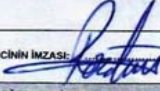

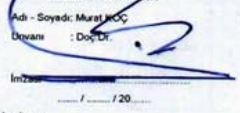

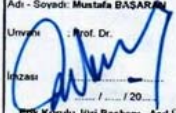
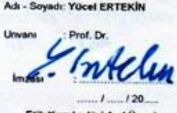
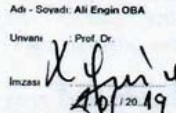
- Roque, L., and Verissimo, M. (2011). Emotional Context, Maternal Behavior And Emotion Regulation. *Infant Behavior and Development*, 34(4), 617–626.
- Omrak, C. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocukların Bağlanma Örüntüleri Ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Teknoloji Kullanımıyla İlişkisi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öncü, E. Ç. ve Özbay, E. (2007). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Özsayın Kılıç, B. (2018). Çocukluk Ve Yetişkinlik Döneminde Ayrılık Anksiyetesinin Yetişkinlik Döneminde Görülen Anksiyete Bozukluklarıyla İlişkisi. Uzmanlık tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. Ankara: Eğiten Kitabevi.
- Sağlam, M. (2013). Oyunların Dil Bilgisi Öğretiminde ve Kelime Serveti Etkinliklerindeki Yeri (Yenilenen İlköğretim 5. Sınıf Ders Kitapları Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (4), 274-285. DOI: 10.7884/teke.218
- Sala, M. N., Pons, F., and Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440–453.
- Santrock J. W (2017). Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi: Nobel.
- Saracho, O. (1996). Preschool children's cognitive styles and play behaviors, *Child Study Journal*, 26, 125–148.
- Seçer, İ., ve Gülbahçe, A. (2013). Çocuk ve ergenlerde anksiyete duyarlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research (MAJER)*. Özel sayı 1, 91-106
- Sevinç, M. (2009). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. İstanbul: Morpa.
- Schaefer, C. E. (2013). Oyun terapisinin temelleri. (Çev. B. Tortamış Özkaya). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shamir-Essakow, G., Ungerer, J. A., and Rapee, R. M. (2005). Attachment, Behavioral Inhibition, and Anxiety in Preschool Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 131–143.
- Shim, J. (2007). Low-income children's pretend play: The contributory influences of individual and contextual factors. Master's Thesis, The University of North Carolina, Greensboro.

- Sille, A. (2016). Annenin Duygusal Sosyalleşmesi İle 48- 72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Suadiye, Y. ve Aydın, A. (2009). Anksiyete bozukluğu olan ergenlerde bilişsel hatalar. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 12(4), 172-179.
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C. and Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39(11), 1293–1316
- Suna, H.T. (2018). Ergenlerde duygu düzenlemesi ve cinsiyete göre mizah tarzlarındaki farklılaşmanın incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Suveg, C., and Zeman, J. (2004). Emotion Regulation in Children With Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 750–759. doi:10.1207/s15374424jccp3304_10
- Stanton Chapman TL, Brown TS. (2015). A Strategy to Increase the Social Interactions of 3Year-Old Children With Disabilities in an Inclusive Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 4-14.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S.(2013). Using multivariate statistics (Sixth edition). United States: Pearson Education.
- Tangüner, D. (2017). Okul Öncesi Eğitim Almış Ve Almamış İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeyi ve Anksiyete Düzeyi. Yüksek Lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Thompson, J. (1990) Playing at work, Community Outlook, April: s.15-17.
- Turaşlı, N . (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bazı Oyun ve Oyuncaklarının Evrenselliği ve Güncelliğinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 29 (1)
- Türkçapar, H.(2004). Anksiyete Bozukluğu ve Depresyonun Tanısal İlişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16
- Uğraş, S. (2016). Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeğinin Türkçe Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Ural, O, Güven, G, Sezer, T, Azkeskin, K, Yılmaz, E. (2015). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimleri ile Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103919>

- Van Hoorn, J., Nourot, P., Scales, B., and Alward, K. (2007). *Play at the center of the curriculum*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Vasey, M. W. and MacLeod, C. (2001). Information-processing factors in childhood anxiety: A review and developmental perspective. In M. W. Vasey and M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 253–277). Oxford: Oxford University Press.
- Von Salisch, M., Denham, S. A. and Koch, T. (2016). Emotion Knowledge and Attention Problems in Young Children: a Cross-Lagged Panel Study on the Direction of Effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(1), 45–56.
- Yargıç, İ. (2002). *Yaygın Anksiyete Bozukluğu*. Ed: Kocabaşoğlu N, İstanbul, CerrahpaşaPsikiyatri.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi* (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yurtsever Kılıçgün M., "The games 3-6 aged children's wish to play in the school garden", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol.152, 233-240, 2014
- Yükçü, Ş. B. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

8. EKLER

8.1. Etik Kurul Onay Belgesi

T.C. ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ TEZ / ARASTIRMA / ANKET / ÇALIŞMA İZİNİ / ETİK KURULU İZİNİ TALEP FORMU VE ONAY TUTANAK FORMU				
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ				
T.C. NOSSU	20161710404			
AD-SOYAD	Roşda ÖZDEMİR			
ÖĞRENCİ NO	2017104117			
TELEFON NO	0537666262			
E-MAIL ADRESİ	roshadaozdemir@gmail.com			
ANNA BİLİM DALI	Pedagoji			
PROGRAM ADI	Pedagoji Yüksek Lisans Programı			
BİLİM DALININ ADI	Pedagoji			
HANGİ AŞAMADA OLDUĞU (DERS / TEZ)	Tez			
İSTENEN BULUNUŞU DÖNEME AIT DÖNEMLIK KAYITINI YAPILIP-YAPILMADIĞI	2016 / 2019 - DÖNEMİ KAYITINI YENİLEDİM.			
ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ BİLGİLER				
TEZİN KONUSU	3-6 YAŞ ÇOCUKLARINDA KAYGI DÜZEYİ VE OYUN DAVRANISLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİ YORDAYICILIĞININ İNCELENMESİ (HATAY İLİ ÖRNEĞİ)			
TEZİN AMACI	Bu araştırmanın amacı, cinsiyete göre 3-6 yaş arası çocukların kaygı düzeyleri (Sosyal fobi, ayrılık anksiyetesi, özgüveni fobi ve yaygın kaygı bozukluğu alt boyutları) ve oyun davranış (Sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun, sosyal oyun ve iş kalitesi oyun alt başlıkları) duygular düzenleme becerilerini ne derece yordadıklarının incelenmesidir.			
TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ	Çocuk bireyselliğini ve çevresini keşfetmeye çalışırken, duygularını tanımlamaya ve yaşamaya çalışır. Bu noktada duygular düzenleme kavramının çocuğun hayatında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Duygu düzenleme, duygusal tepkilerin, özellikle yoğun ve geçici özelliklerini izlenimden, değerlendirilmesinden ve değerlendirilmesinden sorumlu dinsel ve sosyal süreçler olarak tanımlanabilir (Thompson, 1991, s.271). Korku ve kaygı gibi olumsuz duyguların normal ve uyumsuz işlevi olan bir şekilde. Organizmanın yaşamını tehdit eden nesne ve durumlar, güvenli sağlama hizmet eden bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal süreçleri aktive eder. Patolojik anksiyete ise bu kaynakların aşırı aktive olmasından oluşur (Olmert, Gawronski and DeZoos 2009). Oyun, çocuğun bilgi edinmesini sağlayan ve bu bilgilerle kendi dünyasına özgü yollarla kullanan, yeniden düzenleyen, ifade eden ve öğrenme fırsatına dönüştüren evrensel bir süreçtir (Aslan 2017).			
ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER / KURUMLARIN ADLARI	Hatay İMİB Eğitim Müdürlüğü Merkez ve İpekkale Şağı, Özel ve Resmî Bağımsız Anasokulları ile Anasınıfları			
İZİN ALINACAK OLAN KURUMA AIT BİLGİLER (KURUMUN ADI - SÜRESİ / MODÜRLÜĞÜ - İLİ İLÇESİ)	Hatay İMİB Eğitim Müdürlüğü ve Hatay Şağı İMİB Eğitim Müdürlükleri			
YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMAK İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNDE HANGİ KURUMUNA HANGİ BÖLÜMÜNDE HANGİ ALANINA HANGİ KONULARDA HANGİ GRUPLAR KİMLERİNİN İYİTULANACAK İZİN AYRINTILI BİLGİLER	Bu çalışma Hatay İMİB Eğitim Müdürlüğünden alınacak izni beklemeye Özel ve Resmî Bağımsız Anasokulları ile Anasınıflarında okul öncesi eğitim gören öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenlerine uygulanacaktır.			
UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMA AIT ANKETLERİN ÖLÇEKLERİN BAŞLIKLARI HANGİ ANKETLERİN - ÖLÇEKLERİN UYGULANACAKI	• Bilgilendirilmiş Onam Formu - Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu - Öğretmen Kişisel Bilgi Formu • Duygu Düzenleme Ölçeği • 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği • Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği			
EKLER (ANKETLER, ÖLÇEKLER, FORMLAR GİBİ EVRANLARI İSİMLERİYLE BİRLİKTE KAÇ ADİTİSAYFA OLUKLARINA AIT BİLGİLER İLE AYRINTILI YAZILACAKTIR)	1) Bilgilendirilmiş Onam Formu (1 Sayfa) 2) Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa/ 16 Soru) 3) Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa/ 8 Soru) 4) Duygu Düzenleme Ölçeği (2 Sayfa/ 24 Soru) 5) 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği (2 Sayfa/ 21 Soru) 6) Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği (2 Sayfa/ 30 Soru)			
ÖĞRENCİNİN ADI - SOYADI: Roşda ÖZDEMİR	ÖĞRENCİNİN İMZASI: 	TARİH: 01/04/2019		
TEZ / ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRME SONUCU				
1. Seçilen konu Bilim ve İş Dünyasına katkı sağlayabilecektir.				
2. Anılan konu faaliyet alanı içerisinde olup olmadığı				
1. TEZ DANIŞMANININ ONAYI	2. TEZ DANIŞMANININ ONAYI (VARSA)	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜNÜN ONAYI		
Adı - Soyadı: Binaz KIRAN Unvanı : Doç.Dr. İmzası : 	Adı - Soyadı: Unvanı : İmzası : / 20	Adı - Soyadı: Murat KOÇ Unvanı : Doç.Dr. İmzası : 		
A.B.D.BASKANININ ONAYI				
Adı - Soyadı: SULTAN UĞUZ Unvanı : Prof.Dr. İmzası : 				
ETİK KURULU ASIL ÜYELERİNE AIT BİLGİLER				
Adı - Soyadı: Mustafa BASARIN Unvanı : Prof. Dr. İmzası : 	Adı - Soyadı: Yücel ERTEKİN Unvanı : Prof. Dr. İmzası : 	Adı - Soyadı: Deniz Aymur GÜLER Unvanı : Prof. Dr. İmzası : / 20	Adı - Soyadı: Ali Engin OBA Unvanı : Prof. Dr. İmzası : 	Adı - Soyadı: Mustafa Tevfik ODMAN Unvanı : Prof. Dr. İmzası : / 20
Adı - Soyadı: Unvanı : İmzası : / 20	Adı - Soyadı: Unvanı : İmzası : / 20	Adı - Soyadı: Unvanı : İmzası : / 20	Adı - Soyadı: Unvanı : İmzası : / 20	Adı - Soyadı: Unvanı : İmzası : / 20
Etik Kurulu Jüri Başkanı - Asıl Üye	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi
Adı - Soyadı: Unvanı : İmzası : / 20				
Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi				
OY BİRLİĞİ İLE <input checked="" type="radio"/>				
OY ÇOKLUĞU İLE <input type="radio"/>				
Çalışma yapılacak olan tez için uygulayacak olduğu Anketler/ Formlar/Ölçekleri Çağ Üniversitesi Etik Kurulu Asıl Üyeleriince incelenmiş olup, 04/04/2019 tarihinde aralarında uygulanmak üzere gerekli izni verilmiş taraflarınca uygulanmıştır.				
AÇIKLAMA: BU FORM ÖĞRENCİLER TARAFINDAN HAZIRLANDIKTAN SONRA ENSTİTÜ MÜDÜRÜNE ONAYLATILARAK ENSTİTÜ SEKRETERLİĞİNE TESLİM EDİLECEKTİR.				
EKLERİ: Bilgilendirilmiş Onam Formu (1 Sayfa) , Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa) , Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa) , Duygu Düzenleme Ölçeği (2 Sayfa) , 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği (2 Sayfa) , Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği (2 Sayfa) , Duygu Düzenleme Ölçeği İzn (1 Sayfa) , 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği İzn (1 Sayfa) , Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği İzn (1 Sayfa)				

SOBE-687

8.2. Anket İzin Yazısı (Çağ Üniversitesi)



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞ UNIVERSITY

SAYI : 23867972/ **430**
KONU: Tez Anket İzini Hakkında

08.04.2019

HATAY İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

1. Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında 2018/2019 Bahar dönemi itibariyle tez aşamasındaki kaydını yenilemiş olan 2017100117 numaralı **Rojda ÖZDEMİR**, “**3-6 yaş çocuklarında kaygı düzeyi ve oyun davranışlarının duyu düzenleme becerilerini yordayıcılığının incelenmesi**” konulu tez çalışmasını Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi olan Doç. Dr. Binnaz KIRAN atanmış ve halen tez çalışması yürütülmektedir.

2. Adı geçen öğrenci bu tez çalışması kapsamında **Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerindeki özel ve resmi bağımsız anaokulları ile anasınıflarındaki okul öncesi eğitim gören öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenlerini kapsamak üzere** kopyası Ek’lerde sunulan bir anket uygulaması yapmak istemektedir.

3. Adı geçen öğrenci bu tez çalışması kapsamında yukarıda belirtilen anketi uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesini makamlarının tensiplerine maruz olduğunu arz ederim.



Prof. Dr. **Ünal AY**
Çağ Üniversitesi Rektörü

EKLERİ: Oniki Sayfa formlar.

A.Yaşar Bayboğan Kampüsü, Adana-Mersin Karayolu 33800 Yenice-Mersin / TÜRKİYE T. +90 (0324) 651 48 00 F. +90 (0324) 651 48 11
www.cag.edu.tr

8.3. Kurum İzin Yazısı



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.8093431
Konu : Rojda ÖZDEMİR'in
Araştırma İzin Onayı

22.04.2019

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Rojda ÖZDEMİR'in "3-6 Yaş Çocuklarında Kaygı Düzeyi Ve Oyun Davranışlarının Duygu Düzünleme Becerilerini Yordayıcılığının İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. yarısında İlimiz geneli resmi anaokulu, özel anasınıfı, resmi bağımsız anaokulu ve resmi anasınıflarında öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerine uygulaması ile ilgili alınan 16/04/2019 tarihli ve 7722174 sayılı Valilik Onayı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Sosyal Bilimler Enstitüsü
6/5/2019
Rektör

Kemal KARAHAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.

24.04.2019
Ahmet BOLAT
V.H.K.I

Ek: Onay (1 sayfa)

T.C. Çağ Üniversitesi Rektörlüğü
Yenicefi İRSİN
GELEN EVRAN
Kayıt Tarihi : 07.05.2019
Kayıt No : 2325
Gönderen Birim :

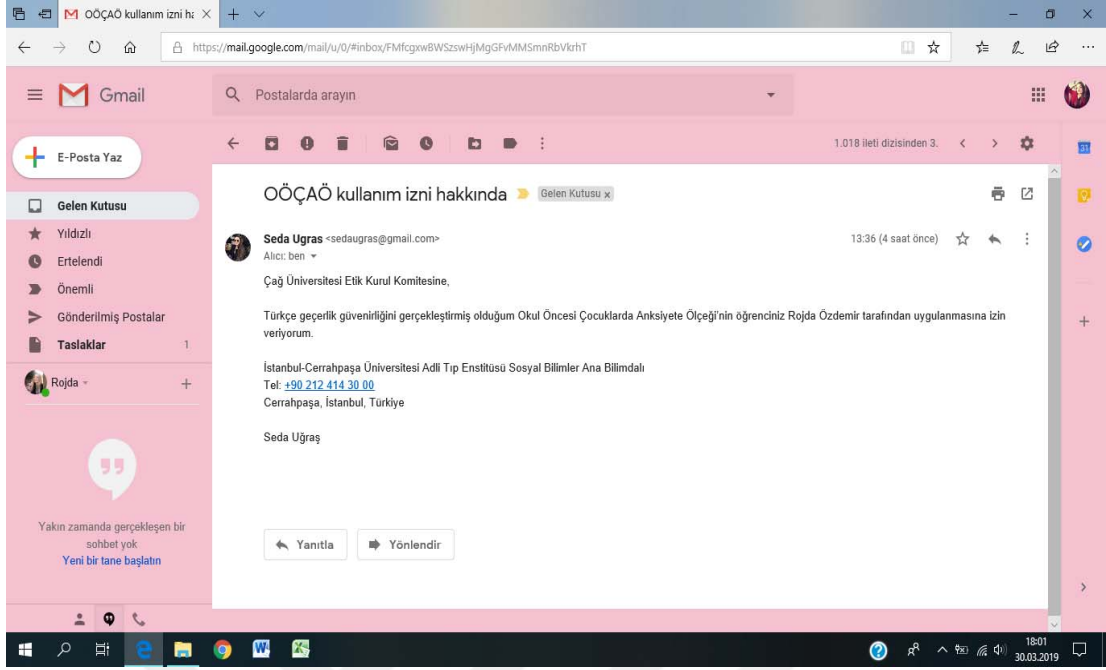
801-506E
Zekya Şeygi

Ürgen Paşa Mah. Şehit İsmail Yıldırım Sok.
Hatay İl MEM Sitesi No:21
Elektronik Ağ: stratejicelistirme31@mcb.gov.tr
e-posta: hatay@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Zişan ÖNDAŞ-Memur (1133)
Tel: (0 326) 227 68 68
Faks: (0 326) 227 69 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.mcb.gov.tr> adresinden 3a0b-5553-3e3b-8c5f-febd kodu ile tevit edilebilir.

8.4. Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçek İzni



8.5. 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçek İzni

The screenshot shows a Gmail inbox on a Windows desktop. The email in focus is from Rojda Özdemir to Ozge METIN, dated 20 Ara 2018 Per 14:24. The email content is as follows:

Ozge METIN <ometin@hacettepe.edu.tr>
Alıcı: ben

Merhaba Rojda, uzun bir süredir bu emaili kullanmıyorum. Bu yüzden emailini göremedim. Ekte ölçeği bulabilirsin. Değerlendirme özellikleri ölçekte yer almaktadır. Ayrıca makaleyi de gönderiyorum. Sonuçlarını benimle de paylaşırısın çok sevinirim. Ayrıca bana metinozge@gmail.com adresinden de ulaşabilirsiniz. Çalışmada başarılar dilerim. Sevgiler.

2 Ek

The email includes two attachments: a PDF document titled "TEFSQSBZwSZOR..." and a PDF document titled "36-71_Aylik_Cocuk...".

8.6. Duygu Dzenleme Ölçek İzni

The screenshot shows a Gmail inbox with three emails. The first email is from Rojda Özdemir to bselcuk@ku.edu.tr, dated 19 Ara 2018 Çar 14:51. The second email is from Bilge Selçuk to KAAAN, ben, dated 19 Ara 2018 Çar 17:28. The third email is from Rojda Özdemir to bselcuk, dated 25 Ara 2018 Sal 12:57.

ölçek izni Gelen Kutusu x

Rojda Özdemir <rozdemir91@gmail.com>
Alıcı: bselcuk

19 Ara 2018 Çar 14:51

Merhabalar hocam çağ Üniversitesi psikoloji yüksek lisans öğrencisiyim izniniz olursa seminer dersi sonra da tez çalışmada Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Geliştirmiş Olduğunuz Duygu Dzenleme ve Mizac Ölçeklerinizden yararlanmak istiyorum. İzin verir ölçek maddelerini ve puanlamasını yollarsanız sevinirim.Şimdiden ilginize teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.
Rojda Özdemir

Bilge Selçuk <bselcuk@ku.edu.tr>
Alıcı: KAAAN, ben

19 Ara 2018 Çar 17:28

Tabii ki, emalle yollarız Rojda.
Başarılar diliyorum.
Bilge

Rojda Özdemir <rozdemir91@gmail.com>
Alıcı: bselcuk

25 Ara 2018 Sal 12:57

Çok teşekkür ederim ilginize. Çocuklar için kısa mızac ölçeği de vardı hocam sizi tekrar yonuyorum ama müsait olup gönderebilirsiniz çok sevinirim iyi çalışmalar.

8.7. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Veli,

Bu çalışma Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Psikoloji Yüksek Lisans Programı tez çalışmam kapsamında Doç. Dr. Binnaz KIRAN danışmanlığında uygulanmaktadır. Çalışma kapsamında çocuğunuza “Kişisel Bilgi Formu”, “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”, “ Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” ölçekleri uygulanacaktır. Toplanan bu veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve 3.şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Çocukların isimleri ve etkinliklerden aldıkları puanlar, öğretmenleri dışında hiç kimse ile paylaşılmayacak ve hiçbir yerde yayınlanmayacaktır.

Sizlerden gönderilen “Kişisel Bilgi Formu”, “ Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” ölçeklerinizi doldurmanız beklenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizin ve çocuğunuzun katılımınız çalışmanın temelini oluşturacağı için formda verdiğiniz bilgilerin doğruluğu önem arz etmektedir. Katılıma onay veriyorsanız, lütfen aşağıdaki formu doldurunuz. İlginiz ve ayırdığınız zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Bu formu imzalamadan önce, çalışmayla ilgili sorularınız varsa iletişim bilgilerimi kullanarak bana sorabilirsiniz.

Rojda ÖZDEMİR

Kırıkhan Toki Anaokulu Öğretmeni

rozdemir91@gmail.com

Veli Araştırma İzni

Çocuğumun Rojda ÖZDEMİR 'in bilimsel amaçlı tez çalışmasına katılmasını kabul edip, izin verdim.

Velinin Adı-Soyadı:

Çocuğun Adı-Soyadı:

Çocuğun Okulu:

Çocuğun Sınıfı:

Çocuğun Doğum Tarihi:

İmza:

8.8. Aile Tanıma Formu

1. Formu dolduranın çocuğa yakınlık derecesi

Anne Baba

2.Çocuğunuzun Cinsiyeti:

Kız Erkek

3. Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi:

1 yıldan az yıldır (belirtiniz)

4. Ailedeki Çocuk Sayısı: (belirtiniz)

5. Medeni Durumunuz:

Evli- Birlikte Evli- Ayrı Yaşıyor Boşanmış Eşim Vefat Etti

6. Annenin Öğrenim Durumu:

Okur-Yazar İlköğretim Ortaöğretim Üniversite Lisansüstü

7. Babanın Öğrenim Durumu:

Okur-Yazar İlköğretim Ortaöğretim Üniversite Lisansüstü

8. Annenin Mesleği:

Ev hanımı İşçi Memur Özel Sektör

9. Babanın Mesleği:

Çalışmıyor İşçi Memur Özel Sektör

10. Annenin Yaşı: (yaşınızı belirtiniz)

11. Babanın Yaşı: (yaşınızı belirtiniz)

12. Ortalama Toplam Aylık Geliriniz:TL (belirtiniz)

13.Çocuklarınızla yeterince zaman geçirdiğinizi düşünüyor musunuz?

Hayır Kısmen Evet

14. Anne Günde Kaç Saatini Çocuğuna Ayırıyor?

1 saatten az (saat belirtiniz)

14. Baba Günde Kaç Saatini Çocuğuna Ayırıyor?

1 saatten az (saat belirtiniz)

16. Çocuğunuza Sizin Dışınızda Bakım Veren Birisi Var mı?

Hayır Evet ise kim olduğunu belirtiniz :

8.9. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler;

Bu çalışma Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Psikoloji Yüksek Lisans Programı tez çalışmam kapsamında Doç. Dr. Binnaz KIRAN danışmanlığında uygulanmaktadır. Sizlerden gönderilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği” doldurmanız beklenmektedir. Toplanan bu veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve 3. şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Katılımınız çalışmanın temelini oluşturacağı için formda verdiğiniz bilgilerin doğruluğu önem arz etmektedir. İlginiz ve ayırdığınız zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Çalışmayla ilgili sorularınız varsa iletişim bilgilerimi kullanarak bana sorabilirsiniz.

Rojda ÖZDEMİR

Kırıkhan Toki Anaokulu Öğretmeni

rozdemir91@gmail.com

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Yaşınız (yaşınızı belirtiniz)

3. Mezun Olduğunuz Üniversite Türü

Örgün Öğretim Açık Öğretim

4. Lisansüstü Eğitim

Almadım Yüksek Lisans Doktora

5. Mesleki Tecrübeniz

1 yıldan az yıl (belirtiniz)

6. Görev Yaptığınız Okul:

7. Formu Doldurduğunuz Çocuğun Adı Soyadı:

8. Formu Doldurduğunuz Çocukla Eğitime Devam Etme Süreniz

1 yıldan az yıldır (belirtiniz)

8.10. Duygu Düzenleme  leği

DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları çocuğunuzda ne sıklıkla g zlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz:

Bu davranışı:

(1) HİÇBİR ZAMAN / NADİREN

(2) BAZEN

(3) SIK SIK

(4) NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.

	HİÇBİR ZAMAN/ NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygu hali çok değişkendir (ocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluyken kolayca �zg�nleşebilir).	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
4. Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kaygılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	1	2	3	4
5. �z�nt�s�n� veya sıkıntısını kolayca atlatabilir (�rneğin, canını sikan bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya �zg�n durmaz).	1	2	3	4
6. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	1	2	3	4
7. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
8. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	1	2	3	4
9. Hoşuna giden bir Őeye ulaşmak için bekleyebilir. (�rneğin, Çeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	1	2	3	4

	HİÇBİR ZAMAN/ NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
10. Başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyar (örneğin, biri incindiğinde veya ceza aldığında güler; başkalarıyla alay etmekten zevk alır).	1	2	3	4
11. Heyecanını kontrol edebilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolünü kaybetmez veya uygun olmayan ortamlarda aşırı derecede heyecanlanmaz).	1	2	3	4
12. Mızımsızdır ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	1	2	3	4
13. Ortalgı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir.	1	2	3	4
14. Yetişkinlerin sınır koymalarına sinirlenir.	1	2	3	4
15. Üzülüğünü, kızıp öfkeli olduğunu, veya korktuğunu söyleyebilir.	1	2	3	4
16. Üzgün veya halsiz görünür.	1	2	3	4
17. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	1	2	3	4
18. Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılır.	1	2	3	4
19. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da ürkek davranabilir).	1	2	3	4
20. Düşünmeden, ani tepkiler verir.	1	2	3	4
21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	1	2	3	4
22. Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.	1	2	3	4
23. Yaşıtları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karışırsa, bu durumlarda hissedebileceği olumsuz duygularını (kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	1	2	3	4
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık, üzüntü).	1	2	3	4

8.11. Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği

Sayın Öğretmenler,

İfadeleri iyi okuyup her ifadenin oğlunuz veya kızınız için ne kadar çok geçerli olduğunu bildiriniz. Her ifadede çocuğunuz için en çok geçerli olan cevabı çapraz çizgi ile seçiniz. Lütfen her soruyu cevaplayınız. Aşağıdaki cevaplar arasında bir seçenek yapabilirsiniz:

Hiç doğru değil
 Nadiren doğru
 Bazen doğru
 Oldukça doğru
 Çok zaman doğru işaretleyiniz.

	HİÇ DOĞRU DEĞİL	NADİREN DOĞRU	BAZEN DOĞRU	OLDUKÇA DOĞRU	ÇOĞU ZAMAN DOĞRU
1. Çocuğum endişeli olmayı bırakmaktan zorlanıyor.	1	2	3	4	5
2.Çocuğum başka insanlara rezil olacağı bir şeyi yapmaktan korkuyor.	1	2	3	4	5
3. Çocuğum bir şeyi iyi yapıp yapmadığını durmadan kontrol ediyor. (örneğin kapıyı kapatmak veya musluğu kapatmak)	1	2	3	4	5
4. Çocuğum doktor ve/veya dişçilerden korkuyor.	1	2	3	4	5
5. Çocuğum bir yetiştikenden yardım istemekten korkuyor. (örneğin bir öğretmen veya bir grup yöneticisi)	1	2	3	4	5
6. Çocuğum aklındaki düşünce veya görüntülerden rahatsız oluyor. (sinirleniyor)	1	2	3	4	5
7. Çocuğum gece kendi evinden başka bir yerde uyuması gerektiğinde rahatsız olabilir. (sinirleniyor)	1	2	3	4	5
8. Çocuğum yükseklikten (yüksek yerlerden) korkuyor.	1	2	3	4	5
9. Çocuğum tanımadığı insanlarla tanışmak veya konuşmaktan korkuyor.	1	2	3	4	5
10. Çocuğum anne ve babasının başına kötü bir şey geleceğinden korkuyor.	1	2	3	4	5
11. Çocuğum gök gürültüsünden korkuyor.	1	2	3	4	5
12. Çocuğum bir grup veya sınıf karşısında konuşmaktan korkuyor. (Örneğin bir sınıf görüşmesinde)	1	2	3	4	5
13. Çocuğum kendisinin başına kötü bir şey geleceğinden (örneğin kaybolma veya kaçırılma) ve bu nedenle artık anne ve babasının yanında olamayacağından korkuyor.	1	2	3	4	5
14. Çocuğum yüzmekten korkuyor.	1	2	3	4	5

	HİÇ DOĞRU DEĞİL	NADİREN DOĞRU	BAZEN DOĞRU	OLDUKÇA DOĞRU	ÇOĞU ZAMAN DOĞRU
15. Çocuğum başka insanların yanında utanacağı bir şey yapacağından korkuyor.	1	2	3	4	5
16. Çocuğum böcek ve/veya örümceklerden korkuyor.	1	2	3	4	5
17. Çocuğum, onu bir yerde bıraktığımda (örneğin yuva/okul veya bakıcı) sinirleniyor.	1	2	3	4	5
18. Çocuğum bir grup çocuklara gidip onlara katılmaktan korkuyor.	1	2	3	4	5
19.Çocuğum köpeklerden korkuyor.	1	2	3	4	5
20. Çocuğum kâbus görüyor.	1	2	3	4	5
21. Çocuğum yaptığı şeyi iyi yapıp yapmadığı hakkında endişeli oluyor.	1	2	3	4	5
22. Çocuğum karanlıkta korkuyor.	1	2	3	4	5
23. Çocuğum kendinden emin olmak istiyor ve bu gerekli olmadığı halde, yaptığı şeyi iyi yapıp yapmadığını soruyor.	1	2	3	4	5
24. Çocuğum (inek, keçi veya koyun gibi) büyük hayvanlardan biraz korkuyor.	1	2	3	4	5
25. Çocuğum yeni insanların yanında utangaç ve sessiz oluyor.	1	2	3	4	5
26. Çocuğum yeni veya alışkın olmadığı durumlarda heyecanlı görünüyor.	1	2	3	4	5
27. Çocuğum bir yanlış yaptığında rahatsız oluyor. (sinirleniyor)	1	2	3	4	5
28. Çocuğum anne ve babasından ayrıldığı zaman rahatsız oluyor. (sinirleniyor)	1	2	3	4	5
29. Çocuğum beklenilmeyen bir şey olduğunda rahatsız oluyor. (sinirleniyor)	1	2	3	4	5
30. Çocuğum güçlü seslerden korkuyor.	1	2	3	4	5

8.12. 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği

Sayın Öğretmenler, Aşağıda; çocukların serbest oyun zamanında kendi kendilerine veya yaşlılarıyla beraberken gösterdikleri bazı davranışlar yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve söz konusu davranışı değerlendiriniz. Soruları cevaplarken çocuğun söz konusu davranışı “serbest oyun zamanında” ne kadar SIKLIKLA yaptığını düşününüz. Eğer çocuk davranışı

Asla yapmıyorsa 1’i,
Nadiren yapıyorsa 2’yi,
Bazen yapıyorsa 3’ü,
Sık sık yapıyorsa 4’ü, h
Her zaman yapıyorsa 5’i işaretleyiniz.

	ASLA	NADİREN	BAZEN	SIK SIK	HER ZAMAN
1. Serbest oyun sırasında sınıfta/oyun alanında amaçsızca gezer.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6. Serbest oyun sırasında başkalarıyla iletişime girmeden kendi kendine oynar.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11. Serbest oyun sırasında diğer çocuklarla yan yana fakat onlardan bağımsız (amaçları farklı) oynarken oyun materyallerini ortak kullanır.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5
18.	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	5	5

NOT: Ölçek maddeleri geliştirici Özge Metin Aslan’ın isteği ile kısıtlanmıştır.

9. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı- Soyadı : Rojda ÖZDEMİR

Doğum Tarihi : 10.09.1991

İletişim E- mail : rozdemir91@gmail.com

EĞİTİM

2017- 2019 : Çağ Üniversitesi/Psikoloji Bölümü -Yüksek Lisans

2009- 2013 : Akdeniz Üniversitesi/Okul Öncesi Öğretmenliği

YABANCI DİL

İngilizce (Orta)

İŞ TECRÜBESİ

2016-.....: M.E.B- Kırıkhan Toki Anaokulu (Hatay/Kırıkhan)

2013-2016: M.E.B- Latife Hanım Anaokulu (Batman /Kozluk)