



Seda ÖZKAN



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK  
LİSANS  
TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN  
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE  
EBEVEYNLERİNİN SOSYAL SORUN ÇÖZME  
VE ÇOCUKLARININ OLUMSUZ DUYGULARIYLA  
BAŞETME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ

Seda ÖZKAN

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM  
BİLİM DALI

TEMMUZ, 2019

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI

TEMMUZ, 2019





**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME  
BECERİLERİ İLE EBEVEYNLERİNİN SOSYAL SORUN ÇÖZME VE  
ÇOCUKLARININ OLUMSUZ DUYGULARIYLA BAŞETME BECERİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Seda Özkan**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMMUZ, 2019**

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Seda ÖZKAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerinin Sosyal Sorun Çözme ve Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Üye (Danışman):** Doç. Dr. Saide ÖZBEY

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

**Üye (Başkan):** Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 29.07.2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Seda ÖZKAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerinin Sosyal Sorun Çözme ve Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Üye (Danışman):** Doç. Dr. Saide ÖZBEY

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



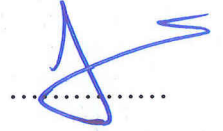
**Üye (Başkan):** Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi)



Tez Savunma Tarihi: 29.07.2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tez çalışması Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır. Tüm bilimsel etik ve ahlak kurallarına uyduğumu, yararlandığım kaynakları gerekli şekilde kaynakçada belirttiğimi, diğer tüm çalışmalarım bana ait olup özgün bir araştırma olduğunu beyan ederim.



Seda ÖZKAN

29.07.2019

## TEŞEKKÜR

Değerli tecrübeleriyle her daim destekçim olan, vazgeçtiğim anda içime umut dolduran, odasına her girdiğimde mutluluk, motivasyon ve bilgiyle dolduğum, sevgili danışmanım Doç. Dr. Saide ÖZBEY’e teşekkür ederim.

Tüm tez süreci boyunca yardımlarını esirgemeyen eşim Ferudun ÖZKAN’a emekleri için teşekkürü borç bilirim.

Bu günlerimin mimarı, ilk öğretmenim, desteğini hep kalbimde hissettiğim canım annem ve babama minnettarım. Bu hayatı birlikte öğrendiğim, oyun arkadaşlarım, kıymetli kardeşlerim Esra ve Oğuzhan’a teşekkür ederim.

Meslek hayatımın kazanımlarından değerli çalışma arkadaşlarıma, stresli zamanlarımda destekleriyle güç veren ve bana güvenen sevgili dostlarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma, araştırmaya dahil olan tüm anne babalara teşekkürü borç bilirim.

Teşekkürlerin en büyüğü başından beri bana bu yolda eşlik eden canım oğlum Efe’ye ve minik tekmeleriyle desteğini belli eden canım kızım Defne’ye...



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME  
BECERİLERİ İLE EBEVEYNLERİNİN SOSYAL SORUN ÇÖZME VE  
ÇOCUKLARININ OLUMSUZ DUYGULARIYLA BAŞETME BECERİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Seda Özkan**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Temmuz, 2019**

**ÖZET**

Araştırma 48-66 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin sosyal sorun çözme ve çocukların olumsuz duygularıyla baş etme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” “Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu” “Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği” “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçesi Altındağ’da bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokulu ve anasınıflarına devam eden, gelişim bakımından yetersizliği olmayan, 48-66 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrenden tesadüfi küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 322 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, okul türü, aile türü, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu, annenin çocuğa ayırdığı zaman değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p<0.50$ ), babanın çocuğa ayırdığı zamana göre ise çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği ( $p<0.50$ ) saptanmıştır. Annelerin sosyal problem çözme becerileri incelendiğinde, anne-baba yaşı değişkenlerinin anlamlı farklılık göstermediği ( $p<0.50$ ) saptanmıştır. Anne öğrenim durumuna göre ilkökul mezunu annelerin, baba öğrenim durumuna göre öğrenim durumu yükseldikçe babaların, anne çalışma durumuna göre

Çalışmayan annelerin ve baba mesleğine göre işçi ve yardımcı profesyonel mesleğe sahip olan babaların lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği ( $p>0.50$ ) saptanmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma leğinden aldıkları puanların anne yaşı, baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu ve baba mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p<0.50$ ) saptanmıştır. Baba yaşına göre küçümseyici tepkiler ve cezalandırıcı tepkiler alt boyutlarında 20-30 yaş babalar lehine, anne öğrenim durumuna göre küçümseyici tepkiler alt boyutunda ilkokul mezunu anneler lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği ( $p>0.50$ ) saptanmıştır. Çocuğun duygu düzenlemesiyle ebeveynin sosyal sorun çözme becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocuğun duygu düzenlemesiyle, ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkmaları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Bilim Kodu : 11007

Anahtar Kelimeler : Duygu Düzenleme Becerileri, Sosyal Sorun zme  
Olumsuz Duygularla Başetme.

Sayfa Adedi : 153

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Saide ÖZBEY

**THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL  
CHILDREN'S SENSITIVITY SKILLS AND THE RELATIONSHIP BETWEEN  
NEGATIVE EMOTIONS OF PARENTAL PROBLEMS AND SOCIAL  
PROBLEMS**

**(M. Sc. Thesis)**

**Seda Özkan**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**July, 2019**

**ABSTRACT**

In this study, it was aimed to determine the relationship between emotion regulation skills of preschool children and the social coping skills of parents with social problem solving and negative emotions of children çocuklar which are thought to be effective on these skills. For this purpose, 48-66 months old children attending the preschool education on the “Personal Information Form, Social Problem Solving Inventory - Short Form”, “Problem, - Coping with the Child's Negative Emotion Scale”, “Emotion Regulation Scale, 4 data collection the tool was used. The research is a relational survey model. The population of the study consists of 48-66 months old children in the kindergarten and kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Altındağ, the central district of Ankara province in the 2015-2016 academic year. The sample of the study consisted of 322 children and their parents who were determined by using random cluster sampling formula. As a result of the research, emotion regulation skills of the children did not show significant differences according to the variables of gender, number of siblings, birth order, duration of pre-school education, type of school, type of family, parental age, parental education status, and the time allocated to the child ( $p < 0.50$ ); It was found that there was a significant difference in favor of children ( $p < 0.50$ ). It was found that the emotion regulation of the children did not show a significant difference to the parental age

variables according to the scores obtained from the mothers' social problem solving scale ( $p < 0.50$ ); It was found that there were significant differences in favor of mothers who graduated from primary school according to mother education level, fathers as the education level increased according to father education status, mothers who did not work according to mother working status and fathers who had worker and assistant professional occupation according to father profession ( $p > 0.50$ ). Children's emotion regulation did not show a significant difference according to the scores of the parents on coping with negative emotions of their children according to the variables of mother age, father education level, mother working status and father profession ( $p < 0.50$ ); It was found that there was a significant difference in favor of mothers with 20-30 years of age in favor of fathers in condescending and punitive responses sub-dimensions according to father age, and in favor of mothers with primary school graduation in terms of scorn responses in terms of mother education level ( $p > 0.50$ ). A negatively low level of significant relationship was found between the emotion regulation of the child and the social problem solving skills of the parent. There was a low positive correlation between emotion regulation of children and coping with negative emotions of parents' children.

Science Code : 11007

Keywords : Emotion Regulation Skills, Social Problem Solving, Coping with  
Negative Emotions

Page Number : 153

Supervisor : Associate Dr. Saide ÖZBEY

## İÇİNDEKİLER

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....              | i   |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....                        | ii  |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                                    | iii |
| TEŞEKKÜR.....                                             | vi  |
| ÖZET .....                                                | v   |
| ABSTRACT .....                                            | vii |
| İÇİNDEKİLER LİSTESİ .....                                 | ix  |
| TABLolar LİSTESİ .....                                    | xii |
| BÖLÜM I .....                                             | 1   |
| GİRİŞ .....                                               | 1   |
| 1.1. Problem Durumu.....                                  | 2   |
| 1.2.Araştırmanın Amacı .....                              | 5   |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                             | 6   |
| 1.4. Varsayımlar .....                                    | 7   |
| 1.5. Sınırlılıklar .....                                  | 8   |
| 1.6. Tanımlar.....                                        | 8   |
| BÖLÜM II.....                                             | 9   |
| KURAMSAL TEMELLER.....                                    | 9   |
| 2.1. Duygusal Gelişim.....                                | 9   |
| 2.1.1. Duygu Düzenleme .....                              | 13  |
| 2.1.2. Duygu Düzenleme Stratejileri .....                 | 16  |
| 2.1.3. Duygu Düzenleme Süreci .....                       | 18  |
| 2.2. Duygu Düzenleme Sürecinde Etken Olan Faktörler ..... | 20  |
| 2.2.1. Kalıtım .....                                      | 22  |
| 2.2.2. Çevre .....                                        | 23  |
| 2.2.2.1. Okul.....                                        | 24  |
| 2.2.2.2. Aile .....                                       | 25  |
| 2.3. Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Becerisi.....        | 27  |

|                                                                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.3.1. Sosyal Sorun Çözme Süreci .....                                                                                            | 28        |
| 2.3.2. Sorunlar Karşısında Verilen Tepkiler ve Sonuçları.....                                                                     | 29        |
| 2.3.3. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerisi ve Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Becerileri İlişkisi .....                           | 30        |
| 2.4. Ebeveynlerin Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Becerisi .....                                                            | 33        |
| 2.4.1. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerileri ve Ebeveynlerin Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Başetme Becerisi Arasındaki İlişki..... | 36        |
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                                                                                            | <b>39</b> |
| <b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>                                                                                                   | <b>39</b> |
| 3.1. Duygu Düzenleme Becerilerine Yönelik Araştırmalar .....                                                                      | 39        |
| 3.2. Sosyal Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Araştırmalar .....                                                                   | 47        |
| 3.3. Olumsuz Duygularla Baş Etme Becerilerine Yönelik Araştırmalar .....                                                          | 52        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                                                                                             | <b>57</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                                                                                                | <b>57</b> |
| 4.1. Araştırmanın Modeli.....                                                                                                     | 57        |
| 4.2. Evren ve Örneklem .....                                                                                                      | 57        |
| 4.3. Çalışma Grubu .....                                                                                                          | 58        |
| 4.4. Veri Toplama Araçları.....                                                                                                   | 62        |
| 4.4.1. Kişisel Bilgi Formu .....                                                                                                  | 62        |
| 4.4.2. Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu (SPÇE-KF) .....                                                                | 63        |
| 4.4.3. Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği (ÇODBCÖ) .....                                                                | 63        |
| 4.4.4. Duygu Düzenleme Ölçeği .....                                                                                               | 64        |
| 4.5. Verilerin Analizi .....                                                                                                      | 66        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                                                                              | <b>67</b> |
| <b>BULGULAR .....</b>                                                                                                             | <b>67</b> |
| 1. Alt Amaca İlişkin Bulgular.....                                                                                                | 67        |
| 2. Alt Amaca İlişkin Bulgular.....                                                                                                | 86        |
| 3. Alt Amaca İlişkin Bulgular.....                                                                                                | 97        |
| 4. Alt Amaca İlişkin Bulgular.....                                                                                                | 99        |
| 5. Alt Amaca İlişkin Bulgular.....                                                                                                | 108       |

|                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>BÖLÜM VI .....</b>                                               | <b>113</b> |
| <b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>                                       | <b>113</b> |
| Sonuç .....                                                         | 113        |
| Öneriler .....                                                      | 115        |
| Aileye Yönelik Öneriler .....                                       | 115        |
| Eğitimcilere Yönelik Öneriler .....                                 | 115        |
| Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                              | 116        |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                               | <b>117</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                  | <b>131</b> |
| Ek.1 Milli Eğitim İzin Yazısı .....                                 | 132        |
| Ek.2 Duygu Düzenleme Ölçeği İzin Belgesi .....                      | 133        |
| Ek.3 Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu İzin Belgesi ..... | 134        |
| Ek.4 Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği İzin Belgesi..... | 135        |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....                                                                                              | 59 |
| Tablo 2. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları ....                                                                                             | 61 |
| Tablo 3. Ölçeklere Ait Cronbach Alfa Değerleri.....                                                                                                                                  | 65 |
| Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları .....                                     | 68 |
| Tablo 5. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....                                  | 69 |
| Tablo 6. Doğum Sırası Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....                                   | 71 |
| Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... | 72 |
| Tablo 8. Okul Türü Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....                                        | 74 |
| Tablo 9. Aile Türü Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....                                           | 75 |
| Tablo 10. Anne Yaşı Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....                                       | 76 |
| Tablo 11. Baba Yaşı Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....                                    | 77 |
| Tablo 12. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları... ..                           | 78 |



|                                                                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 13. <i>Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....                                                               | 80  |
| Tablo 14. <i>Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları</i> .....                                                                                | 81  |
| Tablo 15. <i>Baba Mesleği Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i> .....                                                                        | 82  |
| Tablo 16. <i>Annenin Çocuğa Ayırdığı Zaman Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i> .....                                                       | 83  |
| Tablo 17. <i>Babanın Çocuğa Ayırdığı Zaman Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i> .....                                                       | 84  |
| Tablo 18. <i>Yaş Değişkenine Göre Annelerin “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i> .....                                                                             | 86  |
| Tablo 19. <i>Yaş Değişkenine Göre Babaların “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i> .....                                                                             | 87  |
| Tablo 20. <i>Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Annelerin “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....                                                               | 89  |
| Tablo 21. <i>Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Babaların “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....                                                               | 91  |
| Tablo 22. <i>Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i> .....                                                             | 93  |
| Tablo 23. <i>Baba Mesleği Değişkenine Göre Çocukların Annelerinin “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i> .....                                                       | 95  |
| Tablo 24. <i>Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlarla, Ebeveynlerin “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları</i> ..... | 97  |
| Tablo 25. <i>Yaş Değişkenine Göre Anneleri “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i> .....                                                      | 99  |
| Tablo 26. <i>Yaş Değişkenine Göre Babaların “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i> .....                                                     | 100 |

|                                                                                                                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 27. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Annelerin “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....                                                               | 102 |
| Tablo 28. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Babaların “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....                                                               | 104 |
| Tablo 29. Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....                                                             | 106 |
| Tablo 30. Baba Mesleği Değişkenine Göre Babaların “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....                                                                 | 107 |
| Tablo 31. Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlarla, Ebeveynlerin “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları..... | 109 |

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Duygular, kişi ve sosyal çevresi arasındaki etkileşiminden ortaya çıkmaktadır. Buna göre duygular; iletişim gereksinimi, sosyal işaretler, yakın ilişki kurma ya da ilişkileri sonlandırma gibi önemli hedefler için kritik bir rol üstlenmektedir. Duygu düzenleme becerileri, duyguların bu hedeflere ulaşmasında bireylere yardımcı olmaktadır. Sosyal yaşamda karşılaşılan durumlar, duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu becerilerin etkinliği ise, bireyin sosyal yaşamda beraber olduğu kişi ya da kişilerin verdiği duygusal tepkilere bağlıdır. Bu görüşe göre duygu düzenleme becerileriyle sosyal yaşam kalitesi arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Thompson, 1994). Duyguların doğru olarak ifadesi ve dozunun düzenlenebilmesi sosyal yaşamın olumlu şekilde devamı için gereklidir. Çocuklar zamanla sosyal çevrenin de etkisiyle uygun yer, zaman ve tavır seçerek, duygularını ifade etmeyi öğrenmektedirler (Kuyucu, 2012). Çocuğun etkileşime girdiği ilk sosyal çevresi olan aile ve ailelerin sosyal becerileri çocukların duygu düzenleme becerilerinde yol gösterici olmaktadır.

Erken çocukluk döneminde çocuklar olumlu ve olumsuz duygularının tamamına ilişkin dışsal tepkilerin çoğunu ailelerinden görmektedirler. Bu dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişmesinde aile önemli etkindir. Aileden alınan tepkilerin ya da duygusal eğitimlerin sonraki süreçte çevresel tepkilerle uyuşması, sosyalleşme açısından çocuklara büyük katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle aile içi duygusal iletişimin sağlıklı ve düzgün olması son derece önemlidir (Güven, 2013). Olumlu ve olumsuz duyguların birlikte ele alınması, ailelerin çocuklarının olumsuz duygularını kabul ederek bu duygularla başa çıkma yollarını çocuklarına göstermesi, çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde büyük önem taşımaktadır (Macklem'den aktaran Aka, 2011).

### 1.1. Problem Durumu

İnsan yaşamının ayrılmaz parçası olan duygular, yaşama anlam katar niteliktedir. Birkaç aylık bebeğin dahi gülümsemesi, sevildiğini anlaması, öfkelenip, ağlaması ya da korkması düşünüldüğünde duyguların değerlendirilmesiyle bile insanlar hakkında birçok şey öğrenilebileceği anlaşılr. Duygular, net çizgilerle çizilememesi nedeniyle evrensel anlamlar taşıyabileceği gibi kişiye göre de değişiklikler gösterebilir. Duygunun ne olduğuyula ilgili yıllardır yapılan çalışmalarla birçok araştırmacı tanımlar ve sınıflamalar yapsa da en sonunda duygunun tanımlaması zor bir kavram olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır (Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı, 2009).

Her bireyin duyguları, duyguları yaşayış biçimleri farklı da olsa sosyal ilişkilerin devamı ve çevreyle iletişimde kolaylıklar yaşamak için duygularını kontrol etmesi gerekmektedir. Kontrol edilen duyguyu ifade etme şekli ve zamanı gibi durumlar duygu düzenlemenin içinde yer alırlar (Mauss, Bunge ve Gross, 2007). Duygu düzenleme yeteneği, *herhangi bir duruma karşı hedefe ulaşmak için duyguların arttırılması, azaltılması ya da sabit sürdürülmesi* becerisidir (Cicchetti, Ganiban & Barnet'den aktaran Saltalı, 2013). Duygu düzenleme süreci olumlu ve olumsuz duyguların düzenlenmesini içerir ve aynı zamanda duygu yoğunluklarını azaltıp yükseltmeye çalışmak da bu süreçte önemli bir noktadır (Gross'dan aktaran Aka, 2011). Duygu düzenleme becerilerinde yetersizlikler ve eksiklikler olduğunda erken çocuklukta saldırganlık ve davranış problemleri gibi durumların ortaya çıkar (Koçyiğit, 2015). Duygu düzenleme süreçlerine bakıldığında literatürde pek çok kavramsal açıklama vardır. Farklılaşan çevre şartlarına ayak uydurabilecek şekilde, duyguların başarılı bir şekilde yönetilebilmesi tüm bu açıklamaların ortak noktasıdır (Durbin ve Shafir, 2008).

Duygusal durumun istenilen seviyede ve doğru bir biçimde yansıtılması sosyal yaşama uyum için gereklidir. Büyüdükçe duygusal gelişimi de ilerleyen çocuklar, duygularını uygun zaman, uygun şekil ve uygun mekânda yansıtmayı öğrenmektedirler (Kuyucu ve Tepeli, 2013). Salovey, çocukların duygusal tecrübe ve birikimleri ile duygularını düzenlemeyi zamanla öğreneceklerini savunmaktadır. Bu konuda çocuklar, çevrelerinden kendilerine rol model belirlerler (Salovey, 1999). Çocukların duygu yansımalarına ve sosyalleşmelerine katkı sağlayan en önemli rol modeller ebeveynleridir. Sosyal etkileşme kuramlarından biri olan sosyal öğrenme teorisi; insanların davranışlarının yalnızca pekiştireç yoluyla değil, çevresel ve davranışsal faktörlerden de etkilendiğini savunmaktadır. Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme, dikkatlice takip etme, bilgileri

bellekte muhafaza etme, davranış oluşturma, güdülenme süreçlerini içermesi biçiminde gerçekleşir. Çocuklar açısından başkalarının gözlemlenerek model alınması, özellikle ebeveyn davranışlarının biçimsel olarak kaliteli olmaları gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Kandır, 2008). Çocuğun ebeveyniyle ilişkisinin boyutu, model almasını etkileyen önemli bir etkidir. Çocukların anne babaları ile ilişkileri, kendi kişiliklerinin gelişimi açısından da çok önemlidir. Birçok kuramcının farklı kavramlara yönelmesine karşılık, çocukların yaşamlarının ilk yılları, yaşamlarının sonraki dönemleri üzerinde çok etkilidir. Yaşamın ilk yıllarında, bir nevi kişiliğin temelleri atılır ve bu temelin sağlamlığı çok önemlidir. Bireylerin kişilik özelliklerinin, psikolojik ve sosyal gelişimlerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönem, çocukluk çağında kritik bir dönemdir ve bu dönem üzerinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin etkileri oldukça önemlidir (Öngider, 2013).

Kendilerinin duygusal durumlarının farkında olan ve çocuklarına öfkeyle başa çıkmaları konusunda yardımcı olan anne babaların bu davranışları, çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli etkiye sahiptir (Hooven, 1995). Anne babaların sosyal yaşamları da çocukları tarafından gözlemlenerek çocukların kendi sosyal hayatlarına rehberlik edebilmektedir. Birey yaşamında önemli dönemlerden biri olan erken çocukluk dönemlerinde anne babaları ile etkileşim çocukların bütün yaşamına yansiyabilir. Bu süreçte iyi deneyimler olabileceği, kötü veya zor durumlarla da karşı karşıya kalınır modellemeler yaşanacaktır. Böyle zamanlarda ailelerin yaşamlarında karşılaştıkları sorunları sağlıklı bir biçimde çözmeleri çocukları için örnek teşkil edecektir (Neslitürk, Çakmak ve Özdemir, 2016).

Problem durumu, sorunlarla başa çıkıp engellere karşı çabalamayı ve değişmeyi gerektirir. İçinde bulunulan durumdan, olmak istenen duruma doğru ulaşmak için değişim gereklidir. Alışkanlıklardan vazgeçmenin zorluğu, değişme sürecini rahatsızlık veren bir duruma dönüştürebilir. Bu durumda farklı sorun çözme tarzlarının farklı etkilerini görürüz. Sorunlar karşısında her birey farklı tepkiler verir. Kimi kişiler sorun çıkmasını istemez, sorunları görmezden gelip, çözümsüz gördüğü problemde kaçınarak çaresizlik ve umutsuzluğa düşmektedir. Kimi kişiler de sorunların doğal görüp, onlarla başa çıkma stratejilerini etkin şekilde kullanıp, sorunları çözümlenmeye çalışmaktadır. Bu kişiler arasındaki en belirgin fark, sorun çözme becerilerinin birinin iyi düzeyde gelişirken diğerinin henüz bu beceriyi edinmemiş olmasıdır. Bu süreçte, etkili ve etkisiz problem çözme becerilerini kazanmada nelerin önemli olduğunu ve bu becerilerin nasıl kazanıldığını öğrenmek önemlidir (Çekici, 2009). Sosyal sorun çözme beş basamaklı

ardışık ve birbiri ile ilişkili işlemler düzenidir. Bu işlemler düzeni sorunu anlayıp ona yönelmeyi karşılaşılan sorunu tanımlayıp, çözümleyebilmeyi, farklı seçenekler geliştirip sağlıklı kararlar vermeyi ve çözümü uygulayıp izlemeyi kapsar (Bingöl ve Uysal, 2013).

Problemlerin çözümü, yaşamın kaçınılmaz gerçekleri arasında yer alır. Toplumsal yaşamda hemen her gün çeşitli içerikleri ve yoğunlukları olan problemlerle karşılaşılması ihtimali vardır. Bu problemlerin genelde bireyler açısından sıkıntı kaynağı olduğu kabul edilir. Problemin mevcudiyeti kadar kişilerin bu problemlere yaklaşım tarzlarının da bazen sıkıntı oluşturabildiği görülmektedir. Bu kapsamda sorunlara yaklaşma biçiminin de sorunların kendisi kadar önemli olduğu savunulur (Çekici, 2009). Aile çocukları yetişkin yaşamına hazırladığı için, bu ortamdaki etkileşimler, deneyimler, değer ve beklentiler önemlidir, çünkü aile çocuklar için örnek olacaktır. Çocuğun ilk sosyal ortamı olan ailede, birçok çözüm bekleyen konu ve stres yaratacak ani gelişen ya da öngörülebilir durumlar olacaktır. Bu sorunlarla başarılı bir şekilde başa çıkmak hem ebeveynin kendini daha güçlü hissedip bireysel farkındalığını arttırmasını sağlar hem de çocuğun ev ortamında böyle başarılı durum yönetimlerini gözlemleyip sağlıklı ve çeşitli durumlara ayak uydurabilen, özgüvene sahip bir kişi olarak yetişmesini sağlayabilmektedir. Bu durum çocuk yetiştirme tutumlarını oluşturmada çok önemlidir. Çocuğun rol-model olarak ilk önce yetişkinlerini örnek aldığı düşünüldüğünde, ebeveynlerin, çocuk yetiştirme tarzlarının, çeşitli durumlar karşısındaki duygu, düşünce, tepki ve kararlar, sorun çözmede kullandığı yöntemler kendisi için olduğu kadar çocuk için de önemlidir (Yıldız, 2006).

Yetişkinler çocuklarının ve kendilerinin olumsuz duygularının ifadesinde arabulucu rolü oynamalıdır. Çocuklarının öz kontrol becerilerini geliştirmelerinde yetişkinlerin olumsuz duygularla hareket etmeleri engel olmaktadır. Sonuç olarak da ya çocukla yetişkinin ilişkileri bozulmakta ya da öfkesini bastıran bir çocuk yetişmektedir. Öfkesini bastıran çocuklar mutsuzluğa kapılacaktır ve bu durum endişelere yol açacaktır. Yetişkin tepkisinin destekleyici olması, çocukla iletişiminin güçlenmesini ve çocuktaki olumsuz duyguları azaltıp, onlarla daha iyi başa çıkma yöntemleri geliştirmesini sağlamaktadır. Yetişkin tepkisi destekleyici değil de cezalandırıcıysa, o yetişkin çocukta olumsuz duyguların yoğunluğuna ve bunlarla başa çıkmada zorluğa düşmeye, dolayısıyla yetersiz sosyal becerilere yol açmaktadır (Özmen, 2004).

Alanyazın tarandığında, çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde ailelerinin sosyal sorun çözmelerinin ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etme becerilerinin ilişkisinin kurulduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmada okul öncesi

eğitim kurumuna devam eden çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin durum saptaması hedeflenmiştir. Bu durum saptamasında çocukların bu becerilerine etkisi olacağı düşünölen ebeveyn sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etme yöntemleri de ele alınmıştır.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri ve çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun;

- Cinsiyeti,
- Kardeş sayısı,
- Doğum sırası,
- Okul öncesinde eğitime devam etme süresi,
- Okul türü,
- Aile yapısı,
- Anne yaşı,
- Baba yaşı,
- Anne öğrenim durumu,
- Baba öğrenim durumu,
- Anne çalışma durumu,
- Baba mesleği,
- Annesinin çocuğa zaman ayırma düzeyi,
- Babasının çocuğa zaman ayırma düzeyi,

gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2- Ebeveynlerinin “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden aldıkları puanlar;

- Anne yaşı,
- Baba yaşı,
- Annenin çalışma durumu,
- Baba mesleği,

- Anne öğrenim durumu,
- Baba öğrenim durumu,

gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

3- Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 48-66 aylık çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden aldıkları puanlarla, ebeveynlerin “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

4- Ebeveynlerin “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden aldıkları puanlar;

- Anne yaşı,
- Baba yaşı,
- Anne çalışma durumu,
- Baba mesleği,
- Anne öğrenim durumu,
- Baba öğrenim durumu,

gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

5- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden aldıkları puanlarla, ebeveynlerin “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklar, bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve dil becerileri yönlerinden en önemli ilerlemeyi okul öncesi dönemde kazanmaktadırlar. Okul öncesi dönem, insan hayatında kalıcı izler bırakan kritik bir dönemdir. Bu önemli zaman diliminde, çocuklara verilecek eğitimin önemi ileriki yaşlar için büyüktür (Özbey, 2009). Sosyalleşmeye başlayan çocukta, bu sıralarda duygusal yönden de değişiklikler, gelişimler olmaktadır. Çocuğun kendini sevmesi ve çevresiyle uyumlu olma, duygularını ifade edip onları kontrol edebilmesi sosyal duygusal gelişiminin göstergelerindendir. Duygusal gelişimde olgunlaşma ve öğrenme etkilidir. Ancak bu etki tek tek değil ikisinin birlikte gelişimi sonucu sağlanmaktadır (Kandır, 2008).



Aile duyguların oluştuğu ve öğrenildiği ilk sosyal ortamdır. Kişi kendisine ve diğerlerine karşı nasıl davranacağını, bu davranışlara ilişkin dışıncelerini ve bunları nasıl ortaya koyacağını ailesi ile etkileşimleri sayesinde öğrenmektedir. Ailede çocuklara duygu ve dışınce tarzları, bunları nasıl ifade edecekleri ve nasıl davranmaları gerektiği dolaylı olarak öğretilir. Daha çok anne baba arasında gözlemlenen duygusal alışverişler, davranış ve tutumlar bu süreçte çocuk açısından örnek oluşturur; duygusal yaşamlarını etkiler (Özmen, 2004).

Duygu düzenleme süreci, duygusal gelişimin önemli göstergelerindendir. Bu süreçte çevrenin; özellikle de ailenin önemi gelişen duygu düzenleme açısından büyüktür ve çocukların yaşamıyla bütünleşip dışa vurulur. Duygular sosyal olgulardır ve başka duygular ile etkileşim halindedir. Övgü alınca mutlu olma, olumsuz eleştirilerde de üzölme gibi çeşitli duyguların ifade edilmesinde, o an ortaya çıkan gerçek duygu değil de içinde bulunan sosyal durum karar vermektedir. Böylece duygusal deneyime göre bakınca, duygusal dışavurum daha sosyal görölmemektedir. Sosyal talepler, duyguların dışa vurumunu etkilemektedir. Kişiler bu durumda olumsuz duygularını gizleyip, olumlu duygularını abartabilmektedirler. Çocuğun içinde bulunduğu ailenin verdiği sosyal işaretlerin önemi böylece anlaşılmaktadır (Onat ve Otrar, 2010).

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde ailelerin ne düzeyde etkili olduğu, ebeveynlerin sosyal problem çözmeleriyle ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etmelerinde onların bu becerileri kazanmaları arasında ilişki olup olmadığı ve ilişki varsa ne düzeyde olduğu, ailelerin nasıl desteklenebileceği konusunda çözüm önerileri getirmesi ve bu alanda yapılmış detaylı ilk araştırma olması nedeniyle önem taşımaktadır. Araştırmanın bundan sonra yapılacak araştırmalara da ışık tutacağı düşünölmemektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

- Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarını ebeveynlerin çocukları için tarafsız olarak dolduracakları varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak '*Duygu Düzenleme Ölçeği'nin* çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçeceği varsayılmaktadır.

- Araştırmada kullanılacak ‘*Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu*’nun ebeveynlerin sosyal problem çözme becerilerini ölçeceği varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak ‘*Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği*’nin ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma becerilerini ölçeceği varsayılmaktadır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin sosyal incelenmesi, sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak çizilmiştir.

- Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçesi Altındağ’da bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında gelişim bakımından yetersizliği olmayan, 48-66 aylık çocuklar arasından küme tipi örneklem yoluyla seçilen 322 çocukla ve çocukların aileleriyle sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılacak ailelerinin dolduracağı ‘Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu’ , ‘Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği’ ve ‘Duygu Düzenleme Ölçeği’ ile elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

### 1.6. Tanımlar

Duygu: Bireye ilişkin öznel yaşantıların, belli nesnelerin, olayların ya da diğer insanların bireyin iç dünyası üzerinde uyandırdığı his ve izlenimlere denir (TDK, 2015).

Duygu Düzenleme Becerisi: Duyguların etkisinde verilen tepkilerin, ortam ve koşullara uyumlu hale getirilmesi, bu duyguların değerlendirilmesi ve gerekli olduğunda değiştirilebilmesi yeteneğine denir (Thompson, 1994).

Problem Çözme: Günlük yaşamda karşılaşılan bir sorun için etkili çözümleri belirleyebilmek ya da keşfedebilmek adına gerçekleştirilen bilişsel-davranışsal işlem (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares,2004).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL TEMELLER

#### 2.1. Duygusal Gelişim

Duygu; sözcük anlamı olarak, belli bir nesne, hadise ya da kişi karşısında insanların iç dünyasında beliren izlenimleri ifade etmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015). Bu kapsamda bu kavram incelendiğinde belirli bir uyarıcı karşısında genelde içsel olarak ortaya çıkan ve davranışlara yansıyan tepkisel hislerin duygu kavramını karşıladığı kabul edilmektedir (Kervancı, 2008). Goleman'a (1996) göre duygu; *'bir his ve bu hisse ait olarak ortaya çıkan belli düşünce, psikolojik ve biyolojik durum ve bir dizi eylem'* halidir. Fizyolojik ve bilişsel öğelere sahip ve davranışı etkileyen duyular olarak tanımlanmaktadır (Onat, 2010). Duygu, kişide haz ya da elem hissi uyandıran iç veya dış çevreden gelen canlı veya cansız varlıklarla etkileşimler ile oluşmaktadır. Bireyin tüm yaşamı boyunca yaptığı etkinlikler duygular aracılığıyla gerçekleşmektedir (Dağgöl, 2016). Yalnızca günlük yaşantıda karşılaşılan durumlarda hisler aracılığıyla verilen tepkiler değil, çeşitli olay ve kişilerle iletişim ortamı yaratan, bu iletişimi sürdüren ya da bitiren süreçlerden oluşmaktadır (Aka, 2011).

Duygunun oluşumlarıyla ilgili çeşitli kuramlar ortaya konmuştur. Duygular, vücudun çevresel değişimleri algılaması sonucu ortaya çıkmaktadır. Davranışçı kuramların duygu-davranış ilişkisi üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir (Özmen, 2006).

Bilişsel davranışçı yaklaşımın önemli kuramcılarından Beck'e (1979) göre, klasik davranışçılar duygu ve davranışları yalnızca uyarıcı- tepki koşullanması modeline göre kurgulamışlar ve duygusal tepkileri dış uyaranlara verilen tepkiler olarak açıklamışlardır. Bireyin uyarıcıları anlama şekli ve yüklediği anlamlar, duygunun ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Klasik davranışçı yaklaşımda ise uyarıcı özellikleri ön planda tutulup, düşüncelerin ve dış uyarıcıların birey tarafından anlamlandırılması süreçlerine yer verilmemektedir (Beck, 'den aktaran Özmen, 2006). Bilişsel Kuram, günlük yaşamdan örnekler vermesi ve deneylerle desteklenmesi nedeniyle bilim dünyasında kabul gören bir

kuramıdır. Bu kuramı, Schachter ve Singer “Bedenimizde olup biten fizyolojik değişikliklere çevremizde bulunan uyarıcılar çerçevesinde anlamlı olan bir heyecan ismi veririz” biçiminde açıklar (Cüceloğlu’ndan aktaran Bozkurt, 2014).

Schachter, duygu durumu sayesinde, fizyolojik uyarılma ve biliş arasında etkileşim oluştuğunu öne sürmüştür (Karaaslan 2012). Bilişsel gelişim kuramı, duyguları bilişsel işlemlerden doğan çıktılar olarak tanımlamaktadır ve bu süreçlerin sürekli bir etkileşim halinde olduğunu söylemektedir. Bilişsel süreçler heyecanların anlamlandırılıp, duyguların isimlendirilmesi için önemlidir (Cüceloğlu’ndan aktaran Ergin, 2003). Duygusal gelişim ve beyin gelişimi birlikte ilerleyen süreçlerdir. Hayat boyu ilk davranışlara ve dolayısıyla yaşantılara yön veren duyguların önemi büyüktür (Saltalı, 2010).

Duygu bireylerin bebeklik döneminde enerji olarak ortaya çıkar ve ayırt edilmesi güçtür. Zamanla bireylerin duygularının ayrışması ve tanımlanması duygu durumlarının sınıflandırılmasına katkı sağlar. Başlangıçta enerji olarak ortaya çıkan duygular organizmanın yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmesine yaramaktadır ve yaşam içerisinde çok sayıda alınabilecek kişisel kararın arasından seçim yapılmasına yardımcı olur. Yaşamı etkileyecek önemli kararlar, sadece mantık çerçevesinde alınmaz. Bu kararların alınmasında duygusal süreçler de etkilidir. Bu tarz kararların alınmasında bireylerin geçmiş yaşantıları ve güdüler de etkili olmaktadır. Dolayısıyla duyguların farkında olunması ve alınacak kararların sağlıklı olması arasında sıkı bir ilişki vardır (Passons, 1975). Önceleri bu enerji yaşamın sürdürülebilmesi için harcanır. Zamanla bebek çevredeki hangi unsurların gereksinimlerini karşıladığı, hangilerinin karşılamadığı konularını anlamaya başlayıp zamanla çözümlemeler oluşturmaktadır. Başlangıçta ayrışmamış olan enerji ile artık nelerin gerekli olduğu, nelerin gereksiz ya da zararlı olduğu ayırımına ulaşılır. Sonrasında bu enerji, duygular yoluyla mantıklı ve değerlendirci bir biçimde kullanılmaya başlanmaktadır (Tuğrul, 1999).

Caulfield (2000) yaşamın ilk sekiz yılında, duygusal gelişim adına yedi temel anlayış kazanıldığını söyler. Bunlar sırasıyla; ‘*duygusal eylem ve tepkilerde bulunma, duyguların farklı durumlarda ortaya çıkması, duyguların diğer bireyler arasında iletişimin temeli olarak kullanılması, duygusal ifadeler belirtilirken farklı model ve yollar kullanılması, duyguların farklı olay ve kişilerle etkileşim sonucu ve zamanla değişebileceğini öğrenmedir*’ (aktaran Kandır ve Alpan 2008). Doğduğu andan itibaren belleğine belirli olayları kaydeden insan; bu olaylara karşı duygusal kodlamalar yapar ve yeri geldiğinde bu kodlamaları hızlıca ortaya çıkarır. Şematize edilen duygusal hafızalar aracılığıyla

davranışsal tepkiler ortaya çıkmaktadır. Nesiller boyunca süregelen duygusal yaşantıların oluşturduğu söz konusu kodlamalar, bireylerin gelecekte karşılaşacakları bütün tecrübelerinde etkili olur. Bu kayıt ve kodlamalar bireylerin duygusal yaşantısına direk etki etmektedir. Duygusal tepkilerin ortaya çıkmasında ve bu duyguların tanımlanmasında motor davranışların görünümü yol göstermektedir (Çeçen, 2002).

İlk duygulardan bazıları; öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme, utançtır (Goleman'dan aktaran Kuyucu, 2012). Bayhan ve Artan (2005) bebeklik döneminde daha çok şu üç duygunun öne çıktığını söyler; mutluluk, kızgınlık ve korku. Şemalar, ilk duygular aracılığıyla oluşup, harekete geçerek ilk davranışsal deneyimleri oluşturmaktadır. Bu yönüyle duyguların davranışlar üzerinde kişiye özel fakat güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Başta karmaşık görülen şematik durumun bireyler açısından değerlendirilmesi ve hareketlere yansması hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Ancak her durum karşısında her bireyin duygusal tepkisi aynı hızda olabilmekte iken; aynı yönde olmayabilir. Duygular öznel nitelikte bireylerin davranışlarında kendisini gösterir. Bir birey açısından olumlu duyguların ortaya çıkmasına sebep olabilen bir durum, başka bir birey açısından olumsuz duygu durumunun kaynağını oluşturabilir (Çeçen, 2002).

Duygular, insan olmanın ilk unsurlarındandır ve ilişkilerin kurulmasında önemli işlevleri vardır. Çocuğun üyesi olduğu çevreye ayak uydurmasını sağlayan ve bu topluluktaki ilişkilerde yönlendirici görev gören duygusal becerilerin çoğunun erken çocukluk döneminde kazanılmaktadır. Duygusal beceriler; *duyguları tanıma, anlama, ifade etme* olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar birbiriyle etkileşim içinde olup, ayrı düşünülemezler (Saarni 1999).

*Duyguları tanıma becerisi*, duygusal becerilerin birinci ögesini oluşturmaktadır. Duygusal mesajları okuyarak, karşıdaki kişinin duygularını farkedebilme becerisidir. Çocuklarda, duyguları tanıma becerisi geliştikçe, deneyimlenen tecrübelerle birlikte duyguları anlama becerisi de gelişmeye başlamaktadır (Saltalı, 2010). Başlarda yalnızca kendi duygularını belirtebilen çocuklar, zamanla karşısındakinin duygularını anlamaya ve dikkat etmeye başlar, böylece hayatı tanımaya çalışırlar. Yetişkinlerin davranışlarını ve tepkilerini gözlemledikçe bu gözlem ve deneyimlere bağlı olarak duyguları, jest mimik, yüz ifadesi ve ses tonu gibi sözel olmayan ipuçları ile ayırt etmeyi öğrenirler. Ağlayarak tüm ihtiyaçlarını giderebildikleri zamanlardan tecrübeler yardımı ile gülme, korkma, kızma gibi temel duyguları anlamaya ve kullanmaya başlarlar (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007). Bebekler doğumdan hemen sonra ilgi, acıya karşı stres, ilk altı ay içinde öfke, şaşkınlık, sevinç,

korku, üzüntü, utangaçlık, 18-24 ay içinde empati, kıskançlık, utanma, 30-36 ay içinde ise suçluluk, gurur, utanç duyguları deneyimler. Bir yaşla birlikte, duygusal yönden zenginleşmeye başlamış bebekler çeşitli yollarla duygularını ifade etmektedirler. Bir yaş civarındaki çocukların öfkeleri, istedikleri şeylere ulaşabilmek için duygusal tepkinin kullanıldığını göstermektedir. Bu nedenle çocukların ifade ettikleri ilk duygular, arzu edilen hedefler ve sonuçlarla oluşmaktadır (Kandır, 2008). 3 yaşına gelen çocuklar genellikle duyguları tanıyıp, kontrol edebilmektedirler (Bak, 2011).

*Duyguları anlama*, duygusal becerilerin ikinci ögesini oluşturur. İleriki yaşantısında önemli etkilere sahip olan duygusal becerilerin temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır. 2-6 yaş aralığında kendilerinin ve başkalarının duygularını anlamaya yönelik duygusal becerileri gelişmekte, çeşitli sözel veya sözel olmayan yollarla duygularını ifade etmektedirler. Çocukluk döneminin ilk yıllarında çocuklar duygularının nedenlerini, sonuçlarını ve davranışsal ipuçlarını anlayabilirler. 4-5 yaşlarından itibaren pek çok temel duyguyu doğru değerlendirip, duygusal ifadeleri kullanmaya başlamaktadırlar (Atay, 2007).

*Duyguları ifade etme becerisi* duygusal becerilerin üçüncü ögesini oluşturur. Kişinin duygularını, karşısındaki bireyin anlayabileceği ve sosyal ilişkileri sağlıklı devam ettirebileceği en uygun şekilde ifade edebilmesidir. Duygularını ifade edebilen çocukların sosyal beceri gelişimi olumlu olmaktadır. Duygularını ifade ediş şekilleri de sosyal ortamda sevilmesi ya da reddedilmesi yönünden önem taşımaktadır (Denham 'dan aktaran Saltalı, 2010). Çocuklar büyüdükçe duygularını uygun yer ve zamanda, uygun şekilde ifade etmeyi öğrenir. Yeni doğanların ağladıklarında ve bazı el kol vücut hareketleriyle mutsuz olduklarını; gülümseme, yönelme gibi hareketleriyle de mutlu oldukları anlaşılmaktadır. 2 yaştan sonra dil gelişimiyle paralel duygularını ifade etmede yetkinleşmektedirler. 4-5 yaşına gelince karşısındakilerin duygularının nedenini hakkında fikir üretebilirler. Henüz birkaç duygunun birlikte yaşanabileceğini anlayamayan çocuklar, kendilerine en yakın olan duyguya yönelirler (Bayhan ve Artan, 2004).

Duygusal beceriler; hem fiziksel hem zihinsel yönden farkındalık hallerinin birbirleriyle etkileşimini ve gelişimini sağlar. Algılama ve yorumlama becerileri bu süreçte oldukça önemlidir (Altunel, Demirdöğen, Dural ve Kuşçu, 2008). Çocuklar duyguları zamanla yalnızca yaşayarak değil, bunlarla ilgili düşünerek de anlayabilmektedir. Çocuklar duyguları anlama yolunda, hem kendileri hem diğerleri için dış belirtileri ve iç duygu durumlarını da değerlendirirler. Erken çocuklukta gelişimini hızla devam ettiren beyin

henüz somut uyarılara daha yatkındır. Bu dönemde edinilen bilgilerin etkisi yaşam boyu devam edecektir. Çocukların duygularını önemsemek ve duygusal gereksinimlerine karşılık vermek, zihinsel gelişimlerine de destek olmaktadır (Karaaslan, 2012).

Sosyal-duygusal gelişimin izleri çocukluktan yetişkinliğe insan yaşamının her evresinde görülmektedir. Bu becerilerin okul öncesi eğitim açısından olumlu bir şekilde kazanılması için birçok becerinin de birlikte gelişmesi gerekmektedir. Bunlar arasında, sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri önemli bir yer tutmaktadır (Ural, 2015).

### **2.1.1. Duygu Düzenleme**

Farklı olaylar karşısında kişinin tepki vermesinde, karar vermesinde, önemli olayları hatırlamasında ve toplumsal etkileşimlerini düzenlemesinde önemli rol oynayan duyguların şiddetinin ve zamanlamasının ayarlanamaması, kişinin hayatını olumsuz etkilemektedir. Duygu oluşumunun, insan yaşamında bazı problemlere sebep olması, duygu düzenlemesi kavramının önemini ortaya koymaktadır (Ataman, 2011). Duygu düzenleme kavramı, başlangıçta yalnızca olumsuz duyguların kontrol edilip değiştirilmesi olarak düşünülmüşse de zamanla alandaki çalışmalar genişletilmiş, olumlu duyguların düzenlenmesinde de bu kavram kabul görmeye başlamıştır (Gross, 1999).

Duygusal gelişimin temel öğelerinden olan duygu düzenleme becerilerini Thompson (1994), amaçları yerine getirmek için duyguları kontrol etme ve değerlendirme yoluyla duygusal tepkileri değiştirmeden sorumlu içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlamaktadır (aktaran Metin-Orta, Çorapçı, Yağmurlu ve Aksan, 2013). Batum ve Yağmurlu'ya (2007) göre duygu düzenleme, duyguların geliştirilip uygun durumlarda sergilenmesi veya bilinçli olarak açığa çıkarılmamasıdır. Duyguların çoğunlukla yararlı olduklarında ve olumlu duyguların devam ettirilmeye çalışılmasıyla beraber olumsuz duygulardan kurtulmaya çalışıldığı görülmektedir. Olumlu duyguların sürdürülmeye çalışılması ve bu duyguların etkilerinin artırılması çabaları neticesinde duygu düzenleme kavramı ortaya çıkmıştır. Duygu düzenleme kavramı, insanların duygu durumlarının yönetilmesi amacıyla sergilenen aktif çabalarından oluştuğu ve bireylerin ruh halleri, stres seviyeleri, olumlu ya da olumsuz duygularını içeren bütün durumlarını düzenlenme amacını ifadesi olarak kabul edilir (Duy ve Yıldız, 2014).

Duygu düzenleme süreci duygusal tepkilerin yoğunluğu ve görülme sayısını azaltmanın yanında oluşan duruma uygun yeni bir duygunun ortaya çıkarılıp sağlıklı bir şekilde

sürdürülebilmesini de ifade etmektedir (Cole, Michel ve Teti 1994). Duygu düzenleme, yaşanan duygunun ifade edilme şekline ve zamanına kişinin kendisinin müdehale ettiği süreçlerden oluşmaktadır. Bireylerin, çeşitli ortamlarda farklı duygular hissetmeleri doğal yaşamda olası bir durumdur. Günlük yaşama ayak uydurmak, sosyal ve özel ilişkilerde olumlu iletişimler kurmak için duyguları kontrol altında tutmak gerekmektedir (Mauss, Bunge ve Gross, 2007). Kişinin duygularını, amaçlarına ulaşabilmek için başarılı bir şekilde yönetmesi ve kontrol edebilmesi anlamına gelen duygu düzenleme; farkında olarak yapıldığı gibi olmayarak da gerçekleşebilen bir beceridir. Bu beceri doğrultusunda duygusal tepkiler izlenir, değerlendirilir ve yönetilir (Gross ve Thompson, 2007). Duygu düzenlemesini, içsel süreçler ve sergilenen davranışların düzenlenmesinin bir bileşimi olarak ele alan sosyal bilimcilere göre duygular, kişilerin kendi davranışlarında olduğu kadar başkalarının davranışlarında da değişmesine yönelik değerlendirmeleri ve davranışları kapsamaktadır. Örneğin; bir bebeğin korkması durumunda yüz ifadelerinde meydana gelen değişim, bebeğe bakan kişinin davranışlarında da değişime neden olmaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). İnsan yaşamında bu denli önemli ve yaşamsal fonksiyonlardan biri olan duyguların düzenlenmesi ihtiyacı, insanlar için son derece gerekli hale gelmektedir. Yerinde ve zamanında kullanılmayan duygular kişileri zor duruma düşürmektedir (Gross ve Thompson, 2007).

Duygu düzenleme becerisi, içinde bulunulan duygusal durumlardan kaçınmanın yerine bu durumların anlaşılmaya çalışılması ve hissedilmesi, olumlu duyguların arttırılması, olumsuz duyguların azaltılması, kişinin kendisini teskin edip dikkatini dağıtmaya çalışmasını kapsamaktadır (Greenberg, 2004). Duygusal deneyimleri yönetebilme becerisi, duygusal bir uyarıcı ile karşı karşıya kalan bireyin, içinde bulunduğu ortam ile uyumlu bir şekilde kendi duygusal durumunu düzenleyebilmesidir. Uyarlanabilir ya da olumlu duygusal düzenleme kavramı, o anki öfkenin kontrol edilebilmesi, duyguların doğru bir şekilde ifade edilebilmesi, heyecanın kontrol altına alınabilmesi ve başka bireylerle sosyal etkileşime girilebilmesi gibi beceriler yardımı ile açıklanabilir (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

Duyguların uygun şekilde ifade edilmesi zamanla olmaktadır. Bu süreç sosyal çevreden de beslenmektedir. Dolayısıyla çocuklar anne babalarının duyguları ifade ediş biçim ve dozlarından kendi duygularını yaşamayı öğrenmektedirler (Bayhan ve Artan, 2005). Bireylerin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıması, anlayıp ifade edebilmesi duygu düzenleme sürecinin içerisinde yer almaktadır. Günlük yaşam içerisinde birçok duygu yaşansa



da her biri farklı şekillerde yaşanıp farklı ortamlarda belirtilmesi gerekmektedir. Sosyal ilişkilerin olumlu yönde ilerlemesi için kişilerin ve bulunulan çevrenin özellikleri de duygu düzenleme yolları bulmak için oldukça önemlidir (Yükçü, 2017 ).

Duyguları bastırmaktansa, açığa vurmak, duyguların farkında olmak ve onları ifade etmek, bedene olumlu katkı sağlamaktadır. Her zaman açığa vurmak en iyi yol olmayabilir, duygular güçlü olduğunda onları açığa vurmak, iç ve dış karmaşalara neden olabilmektedir. Güçlü duygular oluştuğunda ve bunlar duygusal yönden yetersiz bireylere yönlendirilip, karşıdan beklenen tepki alınamadığında dış karmaşa ortaya çıkmaktadır. İç karmaşa ise, bireyin kendisinden kaynaklı oluşan, başkalarına acı verdiğini hissettiği ve bu yüzden utanç ve suçluluk duyduğu durumlarda oluşmaktadır. Kişi başka alanlara yönelirse ancak ozaman bu duyguların yaratacağı olumsuz durumlardan uzaklaşabilir. Birey diğer bireyler tarafından anlaşılırsa duygularını daha rahat dışa vurabilmektedir. Anlaşıp, değer gördüğünü hisseden kişilerde duygusal mesajları eyleme dönüştürülme durumu da artacaktır (Çeçen, 2002).

Eisenberg ve Fabes (1992) olumsuz duyguları güçlü ve yoğun yaşayan bireylerin duygu düzenleme becerilerinde yetersiz olduğu ve bu kişilerin saldırgan davranışlar sergilemeye meyilli olduklarını belirtmişlerdir (aktaran Çelik ve Kocabıyık, 2014). Duygu düzenleme süreci, kazanılabilen bir gelişimsel süreç olduğundan, başarısızlıklar yaşanması normaldir. Üst üste duygu düzenlemede başarısızlıklar meydana geldiğinde ise bu durum psikolojik sağlığı etkileyebilmektedir. Çocukluktaki gelişen davranış bozukluğu ve depresyon gibi durumların büyük çoğunluğunun duygusal ve davranışsal deneyimlerdeki düzenlenmelerinde başarı sağlayamamasından kaynaklandığı düşünülebilir (Dodge ve Garber, 1991). Kişi ne kadar kaçınmaya çalışsa da tüm çabalarına rağmen istemediği duyguları sergileyebilir. Bu anlamda başarılı bir duygu düzenleme; fiziksel iyi olma, sosyal ilişkiler, bilişsel performans ve yaşam tatminini iyileştiren koruyucu bir faktör olarak kabul edilmektedir (Yükçü, 2017). Duygu düzenlemede başarısız olan kişilerde saldırganlık ve dürtüsel davranışlar diğer bireylere göre yüksektir. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri; öfke, depresyon vb. olumsuz duygular ile ilişkilendirilmektedir ( Çelik ve Kocabıyık, 2014).

İnsanların duygularını düzenlemek için farklı nedenleri bulunmaktadır. Bunlardan ilki acıdan kaçınmak istemedir. Eğlenceli bir ortamdayken üzüntülü durumun oluşturduğu olumsuz duygularını hissetmek istemediklerinden bu duygularını bastırmaya çalışırlar. Olumlu duygular ortaya çıkaracak düşüncelere ve davranışlara kendilerini motive

etmektedirler. İnsanlar, içinde bulundukları durumdaki şartları kolaylaştıracağını düşündükleri duyguları ifade etmek ve yaşamak için, onları arttırmaya ya da engellemeye çalışmaktadırlar. Bir diğer neden de ilişkisel meselelerdir. Duygu düzenlemede kişinin duygularını ifade ediş ve yaşayış biçimi kişiler arası durumlar tarafından belirlenmektedir. Kişi, duygularını topluma ayak uyduracak şekilde, başkalarının duygularını korumak amacıyla düzenleyebilmektedir. Kendini koruma isteği, duygu düzenlemenin altında yatan bir diğer etkidir ve amaç kişinin güvenliğini korumaktır. Burada başkalarından gelecek olumlu ve yararlı tepkileri ortaya çıkarmak için gerçek duygularını bastırabilmekte ya da başka bir duyguyu taklit edebilmektedirler. Başkaları üzerinde olumlu izlenim yaratma, duygu düzenlemenin altında yatan bir diğer motivasyondur. Hissettiği duyguların ortama uymayacağını düşünüp, hakkında olumsuz düşünüleceğinden korkan kişi, duygularını farklı şekilde gösterebilmektedir (John ve Gross, 2004).

### 2.1.2. Duygu Düzenleme Stratejileri

Dodge (1991), tarafından geliştirilen ‘Sosyal Bilgi Süreç Modeli’nde, çocuğun sosyal işaretlere göre kendi yorumunu oluşturup yanıt verdiğini varsayar. Model beş basamaktan oluşmaktadır. *Sosyal işaret süreci* olan ilk süreçte çocuğun işaretleri algıyıp dikkatini vermesi beklenmektedir. İkinci adım olan *Betimleme sürecinde* çocuğun bilgileri anlayıp yorumlaması beklenmektedir. Bu süreçler sonucunda durumla ilgili bir fikir oluşturup yorumlama ve sonucunda davranışlar gelişmeye başlar, üçüncü basamak olan *karşılık arama sürecini* çalıştırır. *Tepki karar süreci* olan dördüncü süreçte ise çocuk çok çeşitli davranışsal tercihleri değerlendirir ve durumu ortaya koyabileceği davranışsal tepkiyi seçip, olası sonucu değerlendirir. *Son basamakta* çocuk, kararını verdiği tepkiyi seçip kendine uyarlamaktadır.

Sosyal bilgi süreç modelinin duygu düzenleme sürecinde de çevre, özellikle de aile oldukça çok önemlidir. Masters (1991) duygu düzenlemenin ailenin etkisiyle geliştiğini ve çocukların yaşam deneyimleri sonucunda dışı vurulduğunu belirtmektedir. Parrott, (2001) duyguların sosyal olduğunu ve diğer duygularla etkileşim ile oluştuğunu belirtmektedir. İlk sosyal çevre olan aile tarafından verilen işaretler duygu düzenleme sürecinde oldukça önemlidir.

Dodge’nin ortaya koyduğu ‘Sosyal Bilgi Süreç Modeli’ne, Garber duygusal bileşenler ekleyerek, duyguların düzenlenmesinde kullanılan bilişsel basamaklara odaklanmıştır.

Garber modeldeki her bir basamağa ek aracı basamaklar eklemiştir ve “bilgi sürecinin her bir basamağında yetenekli duygu düzenleme becerisinin gerektiğini” duygu düzenlemenin “bir ya da çeşitli bilgi süreçleri basamağı” olduğunu ifade etmiştir. Bu modelde ilk basamak, ‘tanıma ya da algı basamağı’ ile başlar (Dodge ve Garber’dan aktaran Onat ve Otrar, 2010).

Gross tarafından önerilen ‘Gross Süreç Modeli ‘duygu düzenlemeyi ‘Öncül ve Tepki Odaklı’ olarak iki bölümde ele almıştır. Buna göre,

- Öncül Odaklı Duygu Düzenlemesi: Duygusal tepkiyi tetikleyen ipuçlarının değerlendirilmesini içermektedir.
- Tepki Odaklı Duygu Düzenlemesi: Duygusal tepki oluştuğunda altında yatan nedenlerin düzenlenmesini içermektedir (Gross, 1998).

Gross Süreç Modeli duyguların hem deneyimlenmesini hem de dışavurumunun düzenlenmesi üzerine odaklanır. Duyguyu ortaya çıkaran ipuçlarının içsel ya da dışsal olarak değerlendirilmesi ile başlatılmaktadır. Bu süreçler; duygunun ya girdiyi değiştirerek ya da duygusal cevabı değiştirerek düzenlenmesini içeren iki farklı düzeyde ve beş farklı strateji olarak birbiri ardına gelen süreçler olarak açıklanmaktadır (Gross ve Thompson, 2007).

Bu modelde ilk dört süreç Öncül Odaklı Yaklaşım biçimlerindendir.

1) Durum Seçimi: Kişilerin bir ortama girmeden önce bu ortamın kendine hissettireceği olumlu olumsuz duyguları tartarak düzenlemesini içerir.

2) Durum Değişimi: Kişilerin girmeye karar verdikleri ortamlarda, ortamın duygusal yapısını kendisine uydurabilmek için yapabilecekleri değişiklikleri içerir.

3) Dikkat Açılımı: Kişilerin bulundukları ortamlardaki duygusal yapıyı kendilerine uydurabilmek için ortamdaki hangi özelliklere dikkatini nasıl yönlendireceğini, belirlemesidir.

4) Bilişsel Değerlendirme: Kişilerin olaylara yüklediği anlamları anlayıp olayın duygusal anlamdaki etkilerini değiştirmesi ve bu yolla duygularını düzenlemesini içerir.

Son süreç Tepki Odaklı Yaklaşım biçimindendir.

5) Tepki değiştirme: Kişinin ortaya çıkan duyguya vereceği esas tepkiyi duruma göre değiştirerek duygularını düzenlemesini içerir.

Dolayısıyla, kişi bu süreç içerisindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu modeldeki süreçlerin duygu oluşumu safhaları, olayın öncesi veya anında oluşuna göre değil süreç içerisinde değerlendirilmelidir (Gross ve Thompson, 2007).

Belirtilen süreçlerden öncül odaklı süreçler sırasında en çok kullanılan stratejiler, *durum seçimi* ve *bilişsel değerlendirme* stratejileridir. *Durum seçimi*, bireyin sonucunda olumsuz bir duyguyu deneyimleyeceği bir durum karşısında önleyici tedbirler alması şeklinde açıklanabilir. *Bilişsel değerlendirme* ise, bireyde daha önce olumsuz duygu deneyimlemeye sebep olmuş bir durumun yeniden gözden geçirilerek, o uyarının daha az olumsuz hale getirilmesi durumudur. Son süreç ise tepki odaklıdır. Tepki odaklı süreci en çok kullanan stratejiler ise, kendini yatıştırma, dikkatin dağıtılması ve duyguyu bastırma stratejileridir. Tepki odaklı stratejiler, duygu yaşanmaya başladıktan sonra, o duygu ile başa çıkarken yapılanlarla ilişkilidir (Gross, 1998). Yapılan çalışmalarda, öncül-odaklı duygu düzenleme yöntemleri kullanan bireylerin daha olumlu sonuçlar aldığı görülmüştür (Ecirli ve Ogelman, 2015). Bireyler farklı durumlarda, farklı duygu düzenleme stratejileri kullanabilmektedirler. Bireysel, duygusal, bilişsel ve sosyal farklılıklar bu seçimlerdeki farkları açıklamaktadır (Çelik ve Kocabıyık, 2014).

### **2.1.3. Duygu Düzenleme Süreci**

Duygu düzenleme sürecinin gelişimi, duyguların düzenlenmesinin anlamlandırılmasında oldukça güçlü bir araç olarak görülmektedir. Bu süreç, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren kazanmaya başladığı bir takım becerilerle beraber, zaman içinde gelişmektedir (Dodge ve Garber, 1991).

Duygu düzenleme, deneyimlenen duygularla ilgili davranışların düzenlemesi değil toplum etkisiyle de gelişen, ulaşılması hedeflenen becerilerdir (Çelik ve Kocabıyık, 2014). Duygu düzenleme süreçlerine ait farklı açıklamalar olsa da hepsinin ortak noktası duyguların, farklılaşan koşullara uyum sağlayacak şekilde başarıyla yürütülmesidir (Durbin ve Shafir, 2008). İçinde bulunulan duygusal durumu sosyal yapıya uyumlu hale getirme süreci olarak da ifade edilen duygusal düzenlemedeki asıl amaç sosyal yapı içerisinde ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesidir (İlgar ve Akbaba, 2017). Eisenberg ve Fabes'e (1992) göre erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin kazanılamaması ya da yanlış veya eksik duygu düzenleme deneyimleri edinme davranış problemlerinin ve saldırganlıklara yol açabilmektedir (Eisenberg ve Fabes'dan aktaran Ural, 2015).

Bebeklerde görülen duygu düzenleme süreçlerine bakıldığında ancak birinci yılın sonlarına doğru kendi duygu düzenleme sistemlerine katıldıkları görülmektedir (Işık ve Turan, 2015). Yaşamın ilk üç ayında birincil bakımveren – bebek ilişkisi bebeğin en temel ihtiyacıdır. Onu görmek, duymak, sıcaklığını hissetmek bebeği rahatlatır. 3.-12. aylar arasında bebeğin duygusal tepkileri artık daha ben ağırlıklıdır. 12.-36. Aylardaki çocuklar artık üst düzey duyguları anlayıp deneyimleyebilirler. Bireysel başarılarında sevinirler ve hata yaptıklarında utanırlar. Bu dönemde çocuklar, duygu düzenleme yönünden yetişkinlerden kopamaz ancak okul öncesi dönemden itibaren tam anlamıyla düzenleme sürecine girmektedirler. Okul öncesi dönem itibarıyla yetişkin desteği olmadan sosyal etkileşime girmeye duygularını ifade etmeye başlarlar. Deneyimlerle doğru orantılı olarak duygu yönetme ve düzenleme konusunda da başarıları artmaktadır (Dağgöl, 2016).

Üçüncü yaşın başlarında çocukların kendi yaşlılarıyla daha fazla vakit geçirdikleri görülür. Bunun neticesinde de kendi duyguları ve başkalarının duyguları hakkında daha fazla fikir sahibi oldukları ve duygu düzenleme sürecine daha etkin bir şekilde istekli ve bilinçlice katılmaktadırlar (Cole, Michel ve Teti, 1994). 3 yaşını dolduran çocuklar duyguları tanıma ve kontrol etme becerilerinde başarılı olmaktadır (Bak, 2011). Okul öncesi dönemde, çocuklar dış dünyayla daha fazla etkileşim içerisine girmekte ve sosyal açıdan çevrelerini genişletmektedirler. Bu dönem itibarıyla çocuklar, çevrelerinde var olan duygusal açıdan dikkat çekici özelliklere ve durumlara yaklaşma, onlardan uzaklaşma veya onları değiştirmeye çalışma çabalarına girişmektedirler. Bu açıdan çocuklar bu dönemde duygu değişim becerileri konusunda daha üretken hale gelmektedirler. Çocuğun bakımını üstlenen kişinin, çocuğa doğrudan direktif verebilmesi ve çözüm önerisi sunması, çocuğun da buna olumlu tepki vermesini sağlamaktadır (Demirkapı, 2013). Okul öncesi dönemde çocuklarda gözlemlenen duygu düzenleme becerileri, oyunlar esnasında verdikleri tepkiler ve gerçek durumlarda verdikleri tepkilerden net olarak anlaşılabilir. Çocuklar artık aile bireyleriyle duygularını tartışabilir ve onların duygularını daha iyi anlayabilirler. Bu dönemde çocuğun sosyal yapı içerisine belli oranda dahil olması ve çevresinin genişlemesi ile duygularını düzenleme becerilerinde görülen artışların, ilerleyen zamanlarda çocuklara çok yararlı alışkanlıklar kazandıracağı açıktır (Cole, Michel ve Teti, 1994). Okul öncesi dönemde, duygu düzenleme becerilerindeki eksiklik, sosyal ilişkilerin ve okula uyum sürecinin zorlaşmasına neden olmaktadır. Bu sebeple erken çocukluk döneminde bu becerilerin kazanılması çok önemlidir (Calkins ve Hill, 2007).

Okul öncesi dönemde gelişimle birlikte, öz düzenleme becerileri konusunda bir artış görülmektedir. Çocukların, duygusal açıdan başa çıkma yöntemleri geliştirmede zorlandıklarında inkâra yönelme, çözülme ve yanlış davranışlar sergileme gibi yöntemlere başvurmaları muhtemeldir. Duygu düzenleme becerilerinin kazanılmasında sağlıklı gelişim gösteremeyen çocukların okul yaşamında zorlandıkları ve duygusal durumlarının olumsuz niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu durum duygu düzenleme becerisini olumsuz etkilemektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994).

Calkins (2007), “kendini düzenleme”de bütün kontrol mekanizmalarının birlikte çalışmasını kastettiğini ve çocuğun böylece benlik bilincini kazandığını ve bunun çevreye uyum sağlamak için önemli olduğunu söylemektedir. Erken çocukluk dönemindeki fiziksel, duygusal ve davranışsal düzenleme ve yönetmelerin de öz düzenleme ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Karşılaşılabilecek zor durumlarda bu becerilerin gelişimi çocuklara başa çıkmada yol gösterici olacak ve çocuğun duygusal sosyal ve bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır (Brownell ve Kopp, 2007).

Sosyal çevrenin etkisi duygu düzenleme becerileri üzerinde büyüktür. Çevresinde duygularını kontrol edemeyen kişiler olan çocuklarda duygu düzenlemede sorunlar görülebilmektedir (Demirkapı 2013). Duyguları farkedip, duygusal işaretleri anlayabilme duygu düzenlemenin temel bileşenlerindendir ve çocuklarda akademik ve sosyal becerilerde de olumlu etkileri bulunmaktadır (Dağgöl, 2016).

Duygu düzenlemenin erken dönemlerde kazanılması olumlu akran ilişkileri, sosyal beceriler ve akademik başarılar üzerinde etkilidir (Ecirli ve Ogelman, 2015). Yaşamın ilerleyen dönemleri açısından oldukça önemli olan duygu düzenleme becerileri yoğun olarak okul öncesi dönemde kazanılmaya başlanmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi çok önemlidir. Çalışmanın amacı da esasen bu dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini ortaya çıkarmak ve teorik alt yapıya katkı sağlamaktır. Bu dönemdeki çocukların duygu değişimleri ve becerilerinde farklı değişkenler rol oynamaktadır.

## **2.2. Duygu Düzenleme Sürecinde Etken Olan Faktörler**

Çocuğun kendisiyle ve diğerleriyle ilgili fikir oluşturmaları; duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimin de etkileşimiyle oluşmaktadır. Okul öncesi yıllarda gelişen bu beceriler sayesinde çocuğun kendini ve diğerlerini algılamasında, kişisel kimlik oluşturmaları çok

önemlidir. Çocuk yaş aldıkça varlığını farkedecek ve kimliğine dair fikirleri oluşacaktır. Cinsiyet, zor mizaç gibi bireysel özelliklerin, farklı ebeveyn tutumları ve farklı anne-çocuk ilişkileri ya da bağlanma stilleri gibi çevresel faktörlerin çocuklardaki davranışsal ve duygusal problemleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Yağmurlu ve Sanson' dan aktaran Arı ve Yaban, 2016).

Duygu düzenleme becerisinin kazanılması sürecinde sadece olumsuz duyguların değil, olumlu duyguların da değiştirildiği görülür. Bireyler bu süreçte duygularını kontrol altına alırken bu duygularını sürdürme, arttırma ya da azaltma gibi tutumlara bürünmektedir. Bu tutumlarda belirleyici olan ise pekiştiricilerdir. Sosyal yapı içerisinde sergilenen tutum ve davranışlar toplum tarafından olumlu bulunduğu sürece pekişir ve kişinin karakterine oturur. Duygu düzenleme sürecinde bireyin her zaman arzuladığı davranış modelini sergilemesi mümkün olmayabilir. Hatta bazı durumlarda kişinin kaçınmaya çalıştığı davranışları sergilediği de görülebilir. Duygu düzenleme becerisinin bu açıdan sosyal yapı ile sıkı bir ilişkide olduğu görülmektedir. Sosyal yapının etkisi ile sürekli kaçındığı davranış modellerini sergileyen kişilerde de bir noktadan sonra kişilik bozuklukları ortaya çıkabilmektedir. Bu yüzden duygu düzenleme becerisinin kazanılması sürecinde bireysel ve toplumsal faktörlerin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Cole, 1994). Ebeveyn ve çocuğun karakteristik özellikleri duygu düzenleme süreci üzerinde yoğun bir etkiye sahiptir. Çocuğun cinsiyeti, mizacı ve gelişimsel özellikleri çocuğa ait özellikler olarak süreci etkilerken; ebeveynin mental sağlığı, duygulara ilişkin tutum ve inançları, kendi bağlanma stilleri ve almış oldukları sosyal destek miktarı ebeveyne ait özellikler olarak süreci etkilemektedir. Ebeveyn ve çocuğa ait özellikler ebeveyn-çocuk etkileşimini etkilemenin yanında duygu düzenlemenin gelişiminde de doğrudan ve önemli bir etkiye sahiptir (Yükçü, 2017).

Duygu düzenlemenin gelişimi üzerinde hem içsel hem de dışsal faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. İçsel faktörler; psikolojik sistem, mizaç ve genetik yatkınlıktan oluşurken dışsal faktörler; birincil bakım veren ile çocuk arasındaki sosyal etkileşimlerin tamamı ve ek olarak ebeveynin çocuğun duygusal cevaplarına vermiş olduğu tepkilerden oluşmaktadır (Yükçü, 2017).

Duygu düzenleme sürecindeki faktörler 'Kalıtım ve Çevre' olarak ele alınacaktır.

### 2.2.1. Kalıtım

Çocuğun cinsiyeti, mizacı ve gelişimsel özellikleri çocuğa ait başlıca özellikler olarak duygu düzenleme sürecini etkiler (Yükçü, 2017). Her çocuk farklı bireysel özelliklere sahiptir. Çocukların bu farklılıkları, gelişimlerinde de farklı etkiler oluşturmaktadır (Gülay, 2008).

Çocuklar okul öncesi dönemde kendi cinsiyetlerinden arkadaşlar edinmeyi tercih eder, karşı cinsiyetteki yaşlılarından uzak durup onları önemsiz görmektedirler. Bu tercihleriyle birlikte farklı birer sosyalleşme sürecine girerler (Önder, 2005). Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee ve Kommer (2004) çalışmasında, cinsiyete göre bireylerin kullandıkları duygu düzenleme stratejilerinin farklılaşabileceğini belirtmektedir. Bulgulara göre kadınlar, duygu düzenlemeyi, erkeklere göre daha sık kullanırlar (Çelik ve Kocabıyık, 2014).

Mizaç, ilk bebeklik dönemlerinden itibaren gözlenebilen, duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki genetik kökenli bireysel farklılıklardandır (Rothbart, Ziaie ve Bates, 1992). Mizaç örüntüleri doğrultusunda çocuklar kolay, zor ve yavaş alışan şeklinde sınıflandırılır. Sakin huylu, uyumlu, beslenme ve uykusu sorunsuz olan çocuklar kolay mizaçlı şeklinde tanımlanmaktadır. Zor mizaca sahip çocuklar ise düzensiz uyku ve beslenme alışkanlıklarına sahip, her ortama uyum gösteremeyen, kolaylıkla olumsuz duygulara kapılan çocuklar şeklinde tanımlanır. Yavaş alışan çocuklar, farklı durumlara uyumda ortalarda yer alan, zor çocuklara oranla olumsuz tepkileri az, zaman zaman hareketli ve hırçın olabilen çocuklardır (Bican ve Atalar, 2017).

Kolay ya da değişken çocuklar; yaptığı işe kolaylıkla odaklanabilen ve genellikle başaran, mutlu sakin, düzenli uyum becerisi yüksek çocuklardır. %40'lık bir kısım çocuk bu gruptadır. Aktif, alıngan ya da zor çocuklar; söz dinlemeyen, dikkatleri dağınık ve daha çok dürtüleriyle hareket eden, genel hali mutsuz çocuklardır. Çocukların yaklaşık %10'luk bir oranı bu gruba girmektedir. Yavaş, samimi ya da tedbirli çocuklar; genelde yetişkinler tarafından kabul gören, kendi iç muhakemelerini yapabilen, utangaç, söz dinleyen çocuklardır. Çocukların yaklaşık %15'i bu gruba gruptadır. Yaklaşık %35 lik kısımdaki çocuklar farklı özellikleri birarada bulunduran özelliklere sahiptir (Yoleri, 2014).

Tepkiselliği yüksek çocuklar, duygu düzenlemek için anne babalarına ihtiyaç duyarlar. Bu çocuklar, olumsuz duygularıyla başa çıkmada zayıf kalmakta ve mizaçları dolayısıyla etkin duygu düzenleme stratejisi geliştirmelerinde kısıtlanmaktadırlar (Bican ve Atalar, 2017).



Farklı bireysel özelliklerden olarak, olumlu benliğe sahip çocuklar sağlıklı, olumlu ilişkiler geliştirirler. Bu çocukların aile akran ve öğretmenleriyle iletişimlerinin güçlü olduğu, sosyal ve başarılı çocuklar oldukları belirlenmiştir (Erten ve Ogelman, 2012). Olumlu kendilik kavramına zıt olarak, utangaçlık da duygu düzenlemeyi etkileyen faktörlerdendir. Utangaçlık, kaygı gibi problem davranışlar, korku, gerginlik, mutsuzluk, huzursuzluk gibi olumsuz hisleri içeren duygusal bir problem durumudur. Çocuğun yeni sosyal ortamlara girmesini engellemektedir, İlk defa girilen ortamlarda, başta gösterilen utangaçlık normal kabul edilip, zamanla bu deneyimler arttıkça kendiliğinden kaybolabilmektedir. Aşırı utangaçlık durumu, sosyal becerilerde eksiklik, kendine güvensizlik durumlarında ortaya çıkmaktadır ve bir problem olarak görülmektedir (Özbey, 2010). Sosyal açıdan çekingenlik ise, genellikle üç durumun sonucu olarak görülmektedir. Bazı çocuklar, utangaçlıktan, bazı çocuklar, diğer çocuklara ve onlarla oyun oynamaya ilgi duymamalarından, bazıları da akranları tarafından reddedildikleri için yalnız oynarlar (Erten ve Ogelman, 2012). Akran tarafından reddedilen çocuklar olduğu gibi popüler çocuklar da vardır. Irk, cinsiyet gibi somut olarak tanımlanabilen özelliklerle ilgili fiziksel ayırd ediş olabileceği gibi çocuklar görünüş ve çekiciliğin daha sözel iletişime geçmeden de farkına varabilirler (Erten ve Ogelman, 2012). Dil özellikleri de her çocukta farklı olabilmektedir. Dil gelişiminin yeterli düzeyde desteklenmesi çocuğa yaşam boyu, sosyal ve akademik yönde olumlu katkılar sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde dil gelişiminde geri kalınmasının tüm yaşamı etkileyebileceği dil bilimciler tarafından vurgulanmaktadır (Kandır, 2010). Fiziksel gelişim çocuğun hareket alanını genişletirken, dil gelişimi de çevresini keşfetmesini sağlamaktadır. Birbiriyle hep bir bağ içinde olan gelişim alanlarından, zihinsel gelişim çocuğun fiziksel ve sosyal bilincini geliştirirken, duygular da çocuklar için farklı anlamlar kazanmaktadır (Yaşar, 2014).

### **2.2.2. Çevre**

Erken çocukluk yıllarında gelişimdeki kritik dönemi sağlıklı bir şekilde atlatabilmek, potansiyelin en üst sınıra kadar gelişebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Çocuğun bu dönemde içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre onun gelecekteki durumunu belirlemektedir (Vural, 2006).

0-6 yaşları kapsayan okul öncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu, temel kişilik özelliklerinin oluşmaya başladığı ve çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği,

öğrenmenin en üst seviyede olduğu, kritik bir dönemdir. Duygular, kendini güvende hissetme ve o ortama dahil hissetme ile doğrudan ilişkilidir Sosyal yaşamda ve ilişkilerde duygularla başa çıkabilme, onları düzenleme oldukça önemlidir ( İlgar ve Akbaba, 2017).

#### **2.2.2.1. Okul**

Çocuklar, okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal kurallar ve düzen içerisinde duygusal deneyimlerini anlama ve yorumlamaya yönelik bir bakış açısı kazanırlar (Ecirli ve Ogelman, 2015). Okul öncesi eğitim, çocuğu tüm gelişim alanlarında geliştirmeyi hedeflemektedir. Çocuk okul öncesi eğitim sayesinde, akranları ve öğretmenleriyle iletişime girip hayata hazırlanmaktadır. Bu dönemde desteklenmeyen çocuğun gelişiminde aksaklıklar görülebilmektedir (Kuyucu, 2012).

Okul öncesi dönem; çocuklarda dil becerilerinin gelişmesine paralel olarak duyguları anlamlandırmalarında da ilerlemeler görülmektedir. Yaşıtları ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurup, duygularını ortamlara göre düzenleyebilen çocuklar sosyal-duygusal gelişim açısından büyük yol almaktadır. Bu beceriler sayesinde çocuğun ailesine ve çevresine olan uyumu kolaylaştırmaktadır. Sosyal-duygusal becerilerin akademik becerileri ve sosyal yetkinliği de olumlu etkilediği bilinmektedir (Denham, 1998). Bu dönemde eğitimcilerle düşen görev büyüktür. Duygusal becerilerin kazanılmasındaki eksiklikler, özellikle ilk ve orta çocukluk dönemindeki problem davranışlarda kendini göstermektedir. Eğitim programlarında sosyal ve duygusal becerilere yönelik yapılacak düzenlemelerin bu becerilerin kazanılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Saltalı, 2010).

Okul öncesi eğitim, çocuğun ruhsal sağlığının gelişimi açısından da önemlidir. Bu sayede çocuk özerkleşmeye, erken dönemde duygularının farkında olup düzenlemeye, dürtülerini kontrol edebilmeye başlamaktadır (Dursun, 2010). Çocuklar sorun çözme becerileri geliştirmede öğretmenlerinden model alabilmektedir. Çocukların sosyal sorunlarını sağlıklı bir şekilde çözebilmelerine katkı sağlayacak, yapılandırılmış eğitim ortamları bu becerilerin artmasını sağlayabilmektedir. Hikayeleştirerek yapılabilecek çalışmalarda, çocuğa farklı kişilerin hisleriyle ilgili konuşma imkanı verip onları doğru şekilde yönlendirebilirler. Problem bir durum oluştuğunda çocuğa yapması gerekeni söylemek yerine, öncesinde yapılacak bu tarz çalışmalar daha kalıcı ve olumlu öğrenme izleri sağlamaktadır (Arı, 2016).

Bu kritik dönemde, çevresel faktörler açısından şanlı ortamlarda yetişen çocuklar gelişimlerinde başarıyı daha hızlı kazanmaktadır. Çocuklara okul öncesi eğitim döneminde olumlu tecrübeler kazandırarak sağlıklı gelişimlerini desteklemek için anne-baba ve okul-öğretmen iş birliği oldukça önemlidir. Bu işbirlikçi ortamda yetişmeyen çocukların hayatlarındaki olumsuz izler kalıcı olabilmektedir. Okul döneminde farkedilecek problemlere zamanında müdahale ve doğru yönlendirmelerle bu dönem sağlıklı kazanılabilir. Sosyal çevre ve ev ortamı arasında aracı konumunda olan okul öncesi eğitim sayesinde çocuk, hayatı öğrenmektedir. Bu sayede çocukların aile eğitiminden kaynaklanan yetersizliklerini giderilip eksiklikleri tamamlanabilmektedir (Karaslan, 2012).

#### **2.2.2.2. Aile**

Ebeveynler, doğumdan itibaren çocuklarına ihtiyaçlarına verdikleri cevaplarla, onlarla iletişimde kullandıkları dil ve yöntemlerle, duygusal düzenleme yönünden çocuklarına örnek olurlar (Thompson ve Meyer, 2007). Zamanla, çocuğun bakım verenle kurduğu bağlar ve sosyal çevreden edindiği tecrübeler birleşip çocukta duygu düzenleme şeklini oluşturmaktadır (Aka, 2011). Birincil bakıcıya bağlanma biçimi, çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde yüksek etkiye sahiptir. Bağlanma biçiminin etkileri yetişkinlik yaşamına kadar uzanmaktadır. Bu nedenle çocuğun doğumdan itibaren bakımverene güvenle bağlanabilmesi ve olumlu sosyal-duygusal becerilerin kazandırılması için okullara ve ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir (Ural, Güven, Sezer, Azkeskin, Yılmaz, 2015). Çocuklar ebeveynleri ve sosyal çevresindeki kişilerin durum ve uyaranlara nasıl tepkiler verdikleri, nasıl hissettiklerini ve nasıl düşündüklerini izlemekte ve bu yolla duygu düzenleme stratejileri geliştirmektedir (Yükçü, 2017). Erken dönemde oluşan bağlanma yaşantılarından yola çıkarak kişiler arası ilişkilerini yönlendirecek çocuk, bu yolla başkaları ile de benzer ilişkiler kuracaktır. Bu süreçteki bağlanmada yaşanan olumsuzluklar, olumsuz davranış ve yaşantılarla birleşip tüm hayatı etkileyebilmektedir (Kurt ve Balat, 2018). Bağlanmayı güvenli edinen çocukların duygu düzenleme becerileri güvenli bağlanmayan çocuklara göre daha yüksekken, değişken ve olumsuz duygu düzeyleri ise daha düşüktür (Ural, Güven, Sezer, Azkeskin, Yılmaz, 2015).

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde çocuğa karşı sergilenen anne baba tutum ve davranışları, her bireyin kendi değer ve inançları da olduğu için farklı tutumları

içermektedir. Demokratik tutum sergileyen ailelerde yetişen çocuklar hoşgörü ve sevgi içinde büyürler. Bu çocuklar özgüveni yüksek, toplumda da kabul gören bireyler olmaktadır. Otoriter tutum sergilenen ortamlarda yetişen çocuklar ise kavgacı, uyumsuz bireyler olmaya adaydırlar. Çocuğa karşı aşırı korumacı tutum sergileyen yada tamamen reddedici, baskıcı ya da boyun eğici veya ayrımcı; ceza konusunda tutarsız anne babalar da bulunmaktadır. Çocuklarının özgüvenini zedeler, sosyal yaşama adaptesini önleyip, uyumsuz karakterler oluşturarak çocuklarını şiddete yönlendirmektedirler. Anne baba tutumları çocuğu olumlu da olumsuz da etkileyebilen önemli faktörlerdendir. (Samur, 2011).

Çocuğun pozitif ya da negatif duygularına ebeveynin göstermiş olduğu tepkiler de çocuğun duygu düzenleme becerisinde etkili olmaktadır. Ebeveynler çocuğun duygularına cezalandırıcı tepkiler verdiklerinde çocuklar uyumsuz duygu düzenleme davranışı sergilemektedirler (Yükçü, 2017). Çocuğun etkili bir duygu düzenleme becerisi kazanmasında, ebeveyn davranışları arasında yer alan annenin duygulara cevap verme yeteneği önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü annenin duygulara cevap verme yeteneği çocuğa gerekli durumlarda uygun duygu düzenleme yolları bulmayı öğretmektedir (Yükçü, 2017). Aile tutumlarının farklılaşması, duygu düzenleme şekillerini çeşitlendirmektedir. Çocuğun oluşturduğu duygu düzenleme şekliyle özellikle aile sıcaklığı ve kontrol düzeyi doğrudan ilişkilidir. Ebeveyn sıcaklığı, çocukların olumlu duygularında olduğu gibi, olumsuz duygularının da aile tarafından kabul edilmesine işaret eder. Çocuğa duygularla başa çıkma yollarında model olmak, duygu düzenleme becerilerini geliştirmektedir (Aka 2011).

Gelişimsel açıdan bakıldığında, çocuğun sağlıklı bir şekilde duygu düzenlemeye adapte olabilmesi için ebeveynin, çocuğun duygusal deneyim ve dışavurumlarını cevaplamada esnek ve destekleyici olması gerekmektedir (Yükçü, 2017). Anne babaların duygu düzenleme becerileri, çocuklarının duygu düzenleme kapasitelerinin gelişiminde de fikir verici olmaktadır (Saltalı, 2011). Thompson (1994) bebeklerin birincil bakıcıya olan yakınlığını korumak istemelerinin onlar için biyolojik temelli bir amaç olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle bebeklerin bu amaçlarını gerçekleştirmek için duygu durumlarını düzenlemeleri beklenir. Bebeklerin birçok duygusal durum içinden kendisine gerekli olanı seçebilmesi, ailelerin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde rolünü bir kez daha göstermektedir (Şahin ve Arı, 2015).

### 2.3. Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Becerisi

“Sorun” terimi, kişinin farklı durumlar nedeniyle engellendiği, başa çıkma yollarını kullanamadığı, rahatsız edici özel yaşam durumları olarak tanımlanmaktadır. Çevreden veya kişinin kendisinden de kaynaklanabilen sorun, aynı olaya farklı kişilerin farklı tepkileri vermesi ve algılamadaki farklılıklardan da oluşabilmektedir. Bu yönüyle sorun, ne tek başına çevrenin ne de kişinin özelliğidir (Yıldız, 2006). D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares’a göre sorun, orta yolu bulmak için tepki gerektiren bir durumdur (Duyan ve Gelbal 2008). Bingham, sorunu kişinin istediği amaca ulaşması için süreç içerisinde karşılaştığı engeller olarak tanımlamaktadır. Ebeveynler için çocuk yetiştirmek hem bireysel hem de sosyal bir sorumluluktur. Ebeveynler bu yolda birçok sosyal sorunla karşılaşabilmektedir (Yavuzer, 2005).

Sorunlar geleneksel açıdan bakıldığında olumsuz durumlar olarak algılansa da ancak etkileşimsel açıdan bakıldığında gelişme ve değişme fırsatı içeren olumlu durumlardır. Sorun bireysel bir durumdur ve bir kişinin sorunu bir başka kişi için sorun olmayabilir. Bu farklılıkların temelinde bilişsel ve algısal sistemler bulunmaktadır. Farklar, aile içindeki etkileşimler ve tutumlarda kendisini göstermektedir. Ayrıca iletişim, gereken ilgiyi gösterme, roller, duygusal tepki verebilme, sorun çözme, davranış kontrolü gibi ailesel yapıların olumlu ya da olumsuz şekilde kurulmasına da etki edebilmektedir (Yıldız, 2006).

Bir sorunda üç ana özellik bulunmalıdır. İlk olarak kişilerin zihninde belirli bir amaç olmalı, kişi bu amacı doğrultusunda hareket ederken önüne bir engelin çıkması ve son olarak kişinin amacına ulaşmada önüne çıkan engele karşı içsel bir gerginlik duygusu içerisine girmesi gerekmektedir. İnsanın karşısına gün içinde aşılmayı bekleyen birçok engel çıkmaktadır. Kişiler bu engellere karşı gerginlik hissederler ve bu engelleri yenmek kısa vadedeki ilk hedeflerdendir. Sorun çözme becerisi de burada ortaya çıkmaktadır (Bingham’dan aktaran Bedel ve Arı, 2011).

İlk olarak 1969 yılında D’Zurilla ve Goldfried tarafından kullanılan sosyal sorun çözme kavramı, kişilerarası problem çözme olarak da kullanılabilmektedir. Sosyal sorun çözme kavramındaki “sosyal” kelimesi herhangi bir problem durumunu belirtmek için değil kişinin gerçek sosyal yaşamda karşılaştığı sorun çözme becerileri ile ilgili olduğu için kullanılmaktadır (D’Zurilla, Nezu, ve Maydeu Olivares’dan aktaran Yükçü, 2017). Sosyal sorun çözme, kişilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada kullandığı bilişsel, duyuşsal, davranışsal yöntemler olarak tanımlanmaktadır. Bazı problem

durumlarını kişiler farkında olmadan çözebilirken bazı durumların sorun olduğu farkedilmemekte ya da sorun olmayacak şeyler bazen sorun olarak algılanabilmektedir. Sorunu oluşturan durumun çözümü, çeşitli bakış açısıyla düşüncelerin çözümlenmesini gerektiren eğitsel süreçleri kapsamaktadır. Sorun çözüm süreçlerinin bilinmesi bireysel gelişim ve etkili öğrenmenin edinilmesi için önemlidir (Sarıca ve Yazıcı, 2013). Öğrenilebilir bir beceri olan sorun çözme, ve bireyde iç ve dış dengeyi sağlamaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerle birlikte, uyum yeteneğini de içerdiği için ruhsal sağlığında bir göstergesi olarak tanımlanan sorun çözme süreci, başa çıkma becerilerinin bir alt bileşeni olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2006).

Sorun çözme, diğer bir ifadeyle çözüm bulma demektir. Çözüm, bir sorun durumunda, duruma göre baş etme tepkisi veya bilişsel ya da davranışsal bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Etkili bir çözüm, sorunu bitiren ve olumlu sonuçlar yaratırken, olumsuz çıktıları en aza düşürün çözümdür. Olumlu sonuçlar, kişisel ve sosyal çıktılar, uzun vadede olduğu kadar kısa vadede de etkili olabilir. Sosyal soruna etkili bir çözüm örneği olarak; ilgili tüm tarafları memnun edecek şekilde çatışma ya da anlaşmazlığın çözülmesi gösterilebilir. Bu sonuca ilgili herkesin iyiliğine ve çıkarlarına uygun olacak şekilde ortak fikirle varılan anlaşmalar yoluyla ulaşılabilir (Duyan ve Gelbal, 2008). Ramsey'e (1989) göre problem, hazırlanmış çözüm tepkilerimizin olmadığı bir durum, çözüm farklı seçenekler arasında karar verme eylemidir. Bu tanıma göre sorun çözme, bir sorunun çözülmesi için önceki deneyimlerden yola çıkarak öğrenilmiş çözüm yollarının basit bir şekilde uygulanmasının ötesinde yeni çözüm yöntemleri türetme yeteneği olarak da ifade edilmektedir (Korkut, 2002).

### **2.3.1. Sosyal Sorun Çözme Süreci**

Sorunla karşı karşıya kalan birey, bu gerginlik yaratan durum karşısında olanla olması gereken arasında kararsızlık yaşar. Bu durumdan kurtulmak ister ve farklı çözüm yolları türetir. İçinde bulunulan hoşnutsuzluk yaratan durum ile olması gereken amaç durum arasındaki uyumsuzlukları gidermeye çalışan davranışsal sürece sosyal sorun çözme süreci denir. Bu süreç bireyin sorunu fark etmesiyle başlayıp çözüme kavuşturana kadar gelişen sistemleri ve sonrasındaki değerlendirmeyi de içermektedir (Bedel ve Arı, 2011).

D' Zurilla ve Nezu (2007) sosyal sorun çözme sürecini;

1. Soruna yönelim (olumsuz yönelim ve olumlu yönelim),

2. Sorunun tanımlanması ve formüle edilmesi,
3. Alternatiflerin üretilmesi,
4. Karar verme,
5. Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama olmak üzere birbirini izleyen beş aşamalı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ancak sosyal sorun çözme süreci yalnızca sorun çözme basamaklarının ardı ardına izlenmesiyle sonuca vordırmazken her basamağı etkileyen çeşitli durumlar olabilmektedir. Bunlar kişinin algılama biçimi, tutumları, duyguları, problemi değerlendirme biçimi, becerileri gibi çeşitli faktörlerdir. Bu faktörler problem çözme sürecini kolaylaştırıcı olabildikleri gibi engelleyici de olabilirler (Çekici, 2009).

### **2.3.2. Sorunlar Karşısında Verilen Tepkiler ve Sonuçları**

Sosyal sorunların çözümünde, sorun çözme sürecinde önemi büyük olan üç temel alt boyut bulunmaktadır.

Bunlar;

- Hükmedici, yıkıcı, sert yaklaşım
- Kaçınma, yumuşak yaklaşım
- İşbirliğine yönelik yapıcı problem çözme, ilkelik yaklaşım stratejileridir.

Sert, yıkıcı, hükmedici çözüm yolları; kişide saldırganca sonuçlar doğuran; kızgınlık, öfke, üzüntü gibi duygular oluşturmaktadır. Hükmedici, yıkıcı sorun çözme stratejilerindeki temel amaç tek başına zafer kazanmaktır ve karşıdaki kişiyi küçük düşürücü çatışma çözme taktiklerini içermektedir. Kişiler arası çatışmaların çözümünde kaçınma stratejisi; tartışmayı en aza indirme, sorun yokmuş gibi davranma gibi çatışma çözme yöntemlerini içermektedir (Bedel ve Arı, 2011). İşbirliğine yönelik taktikler ise kişilerarası sorunların çözümündeki olumlu, yapıcı ve uzlaşmacı adımlardan oluşmaktadır (Johnson ve Johnson'dan aktaran Bedel ve Arı, 2011).

D'Zurilla ve Nezu'ya (2010) göre; etkili problem çözme gündelik yaşamın olumsuz etkilerini azaltmada yardımcı olmaktadır. Etkili problem çözme becerileri stresli olayların bireylerin iyi olma hali üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak kaygı ve depresyon gibi ruh sağlığı sorunlarına ait belirtilerinin azalmasına yardım etmektedir. Etkili olmayan sorun çözme yöntemleri, stresi arttırıp bireylerin kötü hissetmesine neden olmaktadır (Totan ve

Kabasakal, 2012). Etkili problem çözme becerisine sahip kişilerde, duygusal stresin oluşturduğu olumsuz etkiler daha az hissedilmekte ve çeşitli durumlarda oluşan problemlerin engelleyici etkisini bitirmektedir. Etkili problem çözemeyen kişiler, karşısındakilerin duygularını anlayamayan, kaygılı bireyler olarak tanımlanmaktadır (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007).

Ebeveynlerin, sorun çözme becerilerine sahip olması kendilerini iyi hissettirirken bir yandan da özgüveni yüksek, uyumlu ve sağlıklı bir kişi olan çocuklar yetiştirmelerini sağlayacaktır. Ailelerin çocuklarına olan tutum ve davranışları, sosyal yaşamlarındaki davranış biçimleri ve sorunlarına ürettikleri çözüm yöntemleri çocuklarının kendilik algılarını geliştirmekte ve çocuklarına onlara model olmaktadır (Sarica ve Yazıcı, 2013). Anne babaların sosyal sorunları çözmede kullandıkları sağlıklı yöntemler, çocuklar tarafından gözlemlenerek, onlara da yaşantılarında rehberlik edebilmektedir. Özellikle insan yaşamının kritik dönemlerinden biri olan erken çocukluk yıllarında anne baba ile etkileşim çocuğun tüm hayatında etkisini sürdürebilmektedir (Neslitürk, Çakmak ve Özdemir, 2016).

Yetişkinler, her zaman sorun çözümünde başarılı olamayıp ya da sağlıklı yollar kullanamamaktadırlar. Ebeveynlerin de alışkanlıkları ve yaşam boyu getirdikleri deneyimleri yeni durumlarla baş etme konusunda sıklıkla tercih ettikleri yöntemleri içermektedir. Oysa “sağlıklı” olarak tanımlanabilecek yollar, her iki tarafın da uzlaşarak vardığı, tatmin edici sonuçlara ulaşılan çözümler olmalıdır. Sorun çözme, bir beceridir ve eğitimle geliştirilip, kazandırılabilir. Bu beceri, birey tarafından içselleştirildiğinde; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlara yansıtılıp farklı kişi ve durumlarda da etkin biçimde sergilenebilmektedir (Yıldız, 2006).

### **2.3.3. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerisi ve Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Becerileri İlişkisi**

İnsan sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla birlikte yaşama eğilimindedir. Sosyal yaşamda bu birlikte yaşama eğilimi her insanda aynı seviyede yerine getirilemez. Bazı kişiler kolayca ayak uydururken bazıları bu noktada zorlanır. Zorlanan kişiler toplum tarafından çeşitli sıfatlarla dışlanır ve soyutlanır. Bu durum bilimsel olarak çözülmesi gereken bir problemdir. Başta psikoloji olmak üzere sosyal bilimlerin temel amacı, güçlü bir toplumsal yapıyı oluşturmak ve kişilerin sosyal sorunlarına çözüm üretmektir (Bacanlı, 2014).



Sosyal ve duygusal gelişim, duygu düzenleme becerisi ile beraber ele alınması gereken bir süreçtir. Duyguların oluşumunda çevresel faktörlerin yeri ve önemi çok büyüktür. Bireylerin sağlıklı sosyalleşmesi ve toplumsal yapıya katılımları, duygusal süreçlerin etkisi altında devam etmektedir. Önemli bir hedefi gerçekleştirmek için hareket eden bireyin bu hedefine ulaşması engellendiği takdirde öfke duyması doğaldır. Ancak bu öfke duygusunun kontrol edilmesi ve duygu düzenleme becerilerinin kazanılmış olması, sosyal becerilerin gelişmesine yardımcı olacaktır. Dolayısıyla bireyin sosyal ilişkilerinin sağlıklı olması, duygu düzenleme becerilerinin kazanılmış olmasıyla bağlantılıdır. Duygu düzenleme becerileri bunun yanında kişiye duygularını anlama ve kendini kontrol edebilme özelliği de kazandırır. Dolayısıyla yaşam kalitesinin artmasına katkı sağlar (İlgar ve Akbaba, 2017).

Duyguların düzenlenmesi sürecinde bireyler, gelişigüzel ve kendiliğinden ortaya çıkan duygusal tepkilerini ya tamamen kontrol altına almayı hedeflerler ya da bu tepkileri ortadan kaldırmayı amaçlarlar. Bu aşamada sergilenen tavırlar planlı ve sistemli bir düşünce çerçevesinde sergilenmelidir. Bunun yanında duygu düzenleme sürecinde sergilenen tavırların tamamen planlı olması da gerekmez. Bu becerinin kazanılmış olması neticesinde sergilenen tavırların bir kısmı alışkanlıklardan kaynaklanan otomatik tavırlar olarak da ortaya çıkabilmektedir. Yani duygu düzenleme becerilerinin kazanılması belirli bir öğrenme sürecinin neticesinde bisiklet kullanmaya benzer tarzda alışkanlığa dönüşebilir. İlk başlarda bireyler duygu düzenleme sürecinde zorlanmakta ancak sonraki süreçte bu beceriyi karakterlerinin bir parçası haline dönüştürebilmektedirler (Koole, 2009). Duygu düzenleme becerisinin kazanılması süreci sadece duyguların kendisine, algılanış biçimine, yoğunluğuna ve sıklığına yönelik hedef davranış tutumunu kapsamaz. Bunun yanında duygusal anlamda yanıt oluşturma ve bu yanıtın devamlılığını sağlama tutumunu da kapsar (Duy ve Yıldız, 2014). Eisenberg duygu düzenleme becerisinin kazanılması sürecini sosyal bir süreç olarak görür ve bu becerilerin kazanılmasında kullanılan stratejilerin seçiminde toplumun değer yargılarının ve toplumsal tepkilerin önemli rol oynadığını savunur. Dodge'in sosyal bilgi süreç modeli ise bireylerin duygu düzenleme sürecinde toplumsal işaretleri dikkate aldığını ve toplumdan etkilendiğini ifade eder. Duygu düzenleme becerileri yüksek olan bireylerin sosyal sorunlara yaklaşımı ve davranışsal tepkileri kaliteli olarak gözlenmekte; bu becerileri gelişmemiş olan bireylerin ise kişisel ve toplumsal yaşamında zorluk çektikleri görülmektedir (Onat ve Otrar, 2010).

Zembat ve Unutkan (2001) çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren altı yaşına kadar çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda her gelişim alanında hızlı bir şekilde ilerlediği gelişim sürecinde, kişiliğin temellerinin atıldığına dikkat çekmektedir. Bu dönem olumlu öğrenmeler gerçekleşeceği gibi olumsuz öğrenmelerin de gelişip kalıcı olabileceği kritik bir süreçtir (Elibol Gültekin'den aktaran Kuyucu, 2012). İnsan yaşamının her evresinde sosyal yaşamın uyumlu bir şekilde devam ettirilebilmesi için bireylerin sorun çözme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Sarica ve Yazıcı, 2013). Sorun çözme, amaca ulaşmada karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik uğraşlar sonucu, etkili öğrenme sağlamak ve kişisel yetenekleri geliştirmektedir (Duyan ve Gelbal, 2008). Ebeveynlerin sosyal sorunlarını çözmelerini gözlemleyen çocuklar, kendi sosyal yaşamlarında da ailelerinin bu davranışlarını rehber edinmektedir. Bu dönemde anne baba ile etkileşim çocuğun tüm hayatına yansıyabilmektedir (Neslitürk, Çakmak ve Özdemir, 2016). Sosyal açıdan yeterli olmanın ön şartlarından biri duygu düzenleme becerilerinin gelişmiş olmasıdır. Dolayısıyla okul öncesi çocuklarda da görülen sosyal yetkinlik seviyesinin belirleyici ön koşulu duygu düzenleme becerisidir. Bu dönem çocuklarının sosyalleşmesinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için ailede öğretilmeye başlanılan duygusal becerilerin sağlıklı bir çevrede öğrenilmeye devam edilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle anne babadan alınan duygu düzenleme becerisinin çevresel faktörlere dayalı olarak gelişme göstermesi sağlıklı sosyalleşme için ön koşuldur (Onat ve Otrar, 2010). Ebeveynler sahip oldukları kültürel, sosyal deneyimlerle, karşılaştıkları sorunlar karşısında farklı çözüm yolları üretmektedir. Kendilerinin de etkilendiği bu sosyal kültürel deneyimler, onlar aracılığıyla çocuklarının da algılayış biçimlerini etkileyebilmektedir (Sarica ve Yazıcı, 2013). Duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yeterliliğin erken yaşlarda verilmesinin ilerleyen yıllarda bireylere büyük faydalar sağladığı kabul edilmektedir. Yani erken yaşta çocuklara verilen benlik eğitimi ve olumsuz duyguları ile baş etme becerisinin geliştirilmesi birey için son derece önemlidir (Özmert, 2006). Bu dönemde çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmasında birincil etkili olarak kabul edilen kaynaklar anne ve baba olarak kabul edilir (Ambrose, 2013). Ülkemizde erken çocukluk döneminde çocuklarla ilgili işlerin çok büyük bir kısmı anneler tarafından üstlenilmektedir. Bu açıdan sosyal yetkinlik, duygu düzenleme becerisi ve annelerin bu sürece katılması birlikte ele alınmalıdır. Konu ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmaların sayısı artmakta ve sosyal yetkinlik (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010),

duygu düzenleme becerisi ve annelerin bu sürece katılması konuları (Ersay, 2007; Güven ve Erden, 2013) yoğunlukla ele alınmaktadır.

#### **2.4. Ebeveynlerin Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Becerisi**

Duygular, kişinin harekete geçmesi için tetiklemekte ve kişinin ihtiyaçlarına cevap bulabilmesi adına çevreyle etkileşip bu gereksinimleri karşılayacak uygun davranışları oluşturmada, yönlendirici ya da değerlendirci görev görmektedirler. Bu sayede kişi harekete geçiriyor ya da çevreyle uyum sağlayabiliyorsa olumlu duygular ortaya çıkmaktadır. Eğer enerji, gereksinimlerin karşılanmasında etkisi olmayan ya da zararlı etkisi olan unsurlara yöneltilirse olumsuz duygular oluşmaktadır (Tuğrul, 1999). Duygular, bireylerin gündelik yaşamındaki hareket tarzlarına büyük ölçüde yön vermektedir. Bu çerçevede bireylerin aldıkları kararlar, sosyal yapı içerisine katılma süreçleri ve insanlarla iletişim kurma becerileri, duygusal durumları ile yakından ilgilidir. Duyguların anlaşılabilir ve kontrol edilebilir olması bu yönüyle sosyal yaşama da olumlu yansıyacaktır. Kontrol edilemeyen ya da anlaşılamayan duygular kişinin sosyalleşmesinin önüne geçecek ve onu toplumdan soyutlayacaktır (Koçak, 2005). Davranışları yönlendiren temel faktör olan duygular, çoğu zaman anlık olumlu ya da olumsuz durumlarda ortaya çıkmaktadırlar. Olumlu duyguların sosyal yaşama katkıda bulunması ve olumsuz duyguların olumlu duygulara çevrilmesi bu yönüyle çok önemlidir. Bilişsel kuramcıların bu noktada kabul ettikleri temel görüş; duyguların oluşmasında temel faktörün bilişsel süreçlerden oluştuğu yönündeki görüşüdür. Bilişsel yeterlilikler de kişiden kişiye değiştiği için olumsuz duyguların olumlu duygulara çevrilmesi her insan açısından aynı seviyede gerçekleşmez (Bandura, 1989). Duygular devamlı bir değişim içindedir ve bu değişim kişinin yaşam kalitesini etkileyebilmektedir. Korkma, öfkelenme, üzülmeye, nefret duyma gibi olumsuz duygular, kişide mutsuzluk ve özgüven eksikliği meydana getirebilmektedir. Duygularla baş etmek, kişinin sağlıklı bir sosyalleşme sürdürmesi için önemlidir (Töremen ve Çankaya, 2008).

Heider, olumsuz duyguların insanların sosyal yaşamdaki yerlerini zayıflattığını savunmaktadır. Ona göre kontrol edilemeyen olumsuz duygular, olumlu duygulara çevrilmedikçe kişiyi yalnızlaştırır. Genelde bireylerin olumsuz duygulardan kurtulamayacağına ve bu duyguların başa çıkılamaz olduğuna inanılmaktadır. Toplumda bu yönde oluşan inancın kaynağında olumsuz duyguların genetik yapıdan ya da çevresel

faktörlerden meydana geldiği düşüncesi mevcuttur. Dolayısıyla olumsuz duygularla başa çıkmak yerine bu duygulardan kaçış yolları tercih edilir (Lilienfeld, Lynn, Nammy & Woolf, 2010). Günümüzde sosyal yaşamda en fazla karşılaşılan olumsuz duygulardan biri olan öfke duygusu, insanoğlunun yok sayamayacağı ve mücadele etmesi gereken en önemli olumsuz duygulardandır. Öfke duygusu genelde bireylerin bir engelle karşılaştıklarında ya da kendilerine bir saldırı hissettiklerindeki duygudur (Bıyık, 2004).

Sosyal yaşamda karşılaşılan bir diğer olumsuz duygu da üzüntüdür. Bu duygu kişinin kendisini zayıf hissetmesine neden olmaktadır. Bu yönüyle bir diğer olumsuz duygu olan korkuya benzemektedir. Korku, genelde kişinin kendisi ya da yakınlarına karşı oluşan bir tehdit sonucunda ortaya çıkar. Üzüntü ise genelde bir kayıp veya başarısızlık halinde ortaya çıkar. Bu duyguların sosyal yaşamda insanı olumsuz etkilememesi, onların yaşam kaliteleri bakımından çok önemlidir. Uzun süren üzüntü ve korku hali, kişilerde suçluluk duygusunun oluşmasına neden olmaktadır (Oatley ve Jenkins, 1996). 2-5 yaşları arasında çoğunlukla hırsız, hayali yaratıklar, karanlık, şimşek, yalnız kalma gibi etkenler korku nedeni olabilmektedir. Korkular altı yaşına kadar artış göstermekle birlikte altı yaşından itibaren azalmaya başlamaktadır (Kurt ve Balat, 2018). Beş yaşındaki çocuklar duygusal yönden oldukça dengeli görünseler de zaman zaman karanlıktan, kaybolmaktan vb. korkabilirler ve neden korktuklarını anlatmakta da güçlük çekebilirler. Bu durumda olan çocukla ilgilenmek ve onu sakinleştirmeye çalışmak en uygun yoldur (Oktay, 2004). Olumsuz duygular, sürekli ve derinlemesine etkiler doğurduğunda kişinin başka bireyler tarafından katlanılamaz bir birey olarak tanımlanmasına yol açar. Dolayısıyla bireylerin olumsuz duygularıyla başa çıkmasını öğrenmeleri gerekmektedir. Olumsuz duygulardan kurtulmanın öncelikli yolu, olumsuz duyguya sebep olan durumun ortadan kaldırılmasından geçer (TenHouten, 2007).

0-6 yaş döneminde en yakın rol modeller olan ebeveynlerin çocuğa ve çevreye sergiledikleri davranışlar, çocuğun da sosyalleşmesinde ve davranışlarında etkilidir. Çocukluk yıllarında modellerde gerçekleşecek değişimler, hızlı gelişimsel değişimlerin olduğu bu süreçte, çocukların davranışlarında da değişimlere yol açabilmektedir (Bernstein, Clarke- Stewart, Roy, Srull ve Wickens'den aktaran Dursun, 2010). Ailenin çocuk üzerindeki etkisi, anne babanın bebeğin gelişini planlamaları sürecinden itibaren başlamaktadır. Anne babalık rolüne hazır oluş, yeni hayattan beklentiler bebeğin ilk duygusal deneyimlerinin oluşumunda önemli rol oynamaktadır (Kandır, 2008). Olumsuz duyguların ifadesi kendisi ve çocuğu arasında köprü kurabilen yetişkinler, öz kontrol

becerilerini sağlamada çocuklarına iyi birer örnek olmaktadır. Aksi halde çocukla ilişkiler zayıflayıp, öfke açığa çıkabilmektedir. Yetişkinlerin çocuklarına destekleyici tepkilerle yaklaşması, çocuklarda olumsuz duyguları azaltmakta, iletişimi kuvvetlendirmekte ve daha iyi baş etme becerileri sağlamaktadır. Destekleyici olmayan yetişkin tepkisi ise çocuğun sürekli bir olumsuz duygu halinde olmasına, başa çıkma yolları bulamamasına ve dolayısıyla sosyal becerilerde eksikliğe yol açmaktadır. Empatik dinleme becerisine sahip ebeveynler, çocukların duygularına duyarlı, iyi bir duygu yöneticisidir. Ebeveynlerin bu yöntemi özümseyip, çocukların duygularını isimlendirmelerine yardımcı olmaları, kabul edilebilir ve edilemez noktaları net koyup problemin çözümünde çocuklarına destek olmaları gerekmektedir (Özmen, 2004 ).

Ebeveynlerin, çocuklarının olumsuz duygularına ana babalarının verdiği tepkiler, çocuklarının de ilerleyen zamanda kullanacağı tepkiler haline gelmektedir. Kendi duygularının farkında olup olumlu şekilde ifade eden ebeveynlerin çocukları da bu davranışı özümseyip yansıtabilmektedir. Ailelerinin duygularını ifade etmesini destekleyen çocuklar, duygularıyla başa çıkmada da olumlu yöntemler üretebilmektedirler. Kendi duygularını tanımayan, olumsuz duyguları tehdit olarak düşünüp, görmezden gelen ana babalar ise çocuklarının da bu duygulardan bir an önce kurtulmasını isterler (Hooven, Gottman ve Katz, 1995).

Derman ve Başal (2013) çocuklarda rastlanılan duygusal ve davranışsal problemleri ve ebeveynlerin tutumlarının söz konusu davranışlarla ilişkisini araştırmış, çocuklardaki davranış bozukluklarının derecesi saptanmaya çalışmışlardır. Bu davranış bozukluklarında ailenin tutumlarının etkisi irdelenmiştir. Davranış bozuklukları derecelendirildiğinde ilk sırada içe kapanıklık, ikinci sırada aşırı hareketlilik ve üçüncü sırada da iştahsızlık davranışının yer aldığı anlaşılmıştır. Her ne kadar bu çalışma çocukların davranış bozukluklarına ilişkin olsa da burada elde edilen sonuçlar, çocukların olumsuz duygularının yönelimine ilişkin verilere ulaşılabilmesi bakımından önemlidir. Çünkü araştırma içerisinde bu davranış bozukluklarının duygusal arka planı da incelenmiştir. Çocuklarda görülen davranış bozukluklarının sebebi olarak ortaya çıkan duygusal arka plan incelendiğinde, çocukların olumsuz duygularla başa çıkması ilerleyen yaşlarında sağlıklı sosyalleşmelerine de katkı sağlayacaktır.

Hasçuhadar (2015) çalışmasında, çocuklarının olumsuz duygularını cezalandıran annelerinin çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmesini engellediği sonucuna ulaşmıştır. Çocuklarının duygularını tanıyıp, ifade etmelerine ortam sağlayan ailelerin çocukları

olumsuz duygularıyla başetmede daha başarılı olmaktadır. Empati ve sempati gibi ahlâki duyguların gelişiminde çocuğuna destek ve rehberlik sunan ailelerde, kendi olumsuz duygularıyla baş edebilmeyi öğrenen çocuklar, başkalarının yaşadığı olumsuz duyguları da anlayabilmektedir (Bican ve Atalar, 2017). Etkin anne babalık, çocukların çeşitli problem durumlarında olumlu çözüm yöntemleri geliştirmelerini sağlamakta ve duruma uyumunu kolaylaştırmaktadır. Anne-baba-çocuk ilişkisinin sağlamlığı ve kalitesi çeşitli olumsuz durumlarda da koruyucu görev görmekte ve durumu olumluya dönüştürmekte fayda sağlamaktadır (Raver, 1997).

Okul öncesi dönemde çocuklarının olumsuz duygularına anne babalar destekleyici tepki verdiklerinde, çocukların da duygularını anlamlandırma, ifade etme ve düzenleme gibi sosyo-duygusal yeterlikleri artmaktadır. Anne-babalar çocuklarına destekleyici olmayan tepkiler verdiklerinde de çocuklar, duygusal bilgiler edinmede zayıf kalmakta, duygu düzenleme ve duygusal gelişimde yetersizlikler görülmektedir. Ailelerinin çocuklarına verdiği tepkilerin olumlu olması, özellikle okulöncesi dönem sürecindeki bu katkıları, çocukların duygusal farkındalığı arttırmaktadır (Seçer ve Karabulut, 2016).

#### **2.4.1. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerileri ve Ebeveynlerin Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Başetme Becerisi Arasındaki İlişki**

Duygu düzenleme modellerine göre, özellikle anne sıcaklığı çocuklukta olumlu duygu düzenleme becerileri gelişmesinde önem teşkil etmektedir (Aka, 2011) Tam tersi olarak da ailedeki sürekli olumsuz duygu ifadeleri çocukların duygu düzenleme becerilerindeki eksiklik ile ilişkilendirilmektedir (Bican ve Atalar, 2017).

Okul öncesi dönemdeki çocukların olumsuz duyguları ile anne-babaların çocuklarının olumsuz duygularına verdiği tepkilerin incelendiği araştırmalarda, anne-babanın destekleyici tepkilerinin çocuklarda duygu düzenleme becerilerini arttırdığı görülmektedir. Duyguları tanıma ve anlamayı içeren sosyal duygusal becerilerin gelişimi de ailelerin olumlu tepkileriyle ilişkilendirilmiştir. Destekleyici tepki göstermeyen ebeveynlerin çocuklarında ise sosyal duygusal yaşantıda başarısızlıklar ve düşük duygu düzenleme tespit edilmiştir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların annelerinin olumlu tepkileri çocukların duygusal farkındalıklarında yüksek oranda etkilidir (Seçer ve Karabulut, 2016). Daha sıcak olan anne ve babaların, çocuklarının duygularını anlamada ve ifade etmelerine

yardımcı olmada daha yol gösterici ve teşvik edici olmaları dolayısıyla, duygu düzenleme süreçlerinde çocukları için daha yol gösterici oldukları düşünülmektedir ( Aka, 2011).

Duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuk ve ailelerin yaşadıkları bireysel zorlukların yanı sıra, bu zorluklardan doğacak ruhsal sıkıntılar toplumu da etkilemektedir. Erken dönemlerde farkedilip uygun müdahaleler sonucunda bu sorunları azaltmak mümkün olabilmektedir. Ayrıca psikolojik hizmetlerden yararlanamayan çocuklara ulaşabilmek için önleyici müdahale programların kullanılması gerekmektedir (Kargı ve Erkan, 2004). Fox ve arkadaşlarına (2002) göre, aile merkezli erken müdahale servisleri çocukların problem davranışlarını azaltmada etkilidir. Ayrıca ailelerin gelecekteki problemleri çözme beceri ve yeterliliklerini geliştirmek konusunda büyük öneme sahip olduğunu belirtmektedirler. Olumlu davranış desteğine yönelik erken müdahale programlarının, okul öncesi yıllar ve ilkokula geçiş sürecinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Çocukların sonraki olumlu okul deneyimleri için ve olumlu davranış değişimine yönelik katkıları açısından erken müdahale programları büyük önem taşımaktadır (Kargı ve Erkan, 2004).





## BÖLÜM III

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 3.1. Duygu Düzenleme Becerilerine Yönelik Araştırmalar

Literatür incelendiğinde ülkemizde duygu düzenlemeyle ilgili yapılan araştırmaların son yıllarda arttığı görülmektedir.

Denham (2003) tarafından yapılan, ‘Okul Öncesinde Duygusal Yeterlilikte Sosyal Yeterliliğe Giden Yol’ adlı araştırma ile okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal açıdan yeterliliği ve sosyal gelişim düzeyleri arasındaki bağıntı incelenmiştir. Araştırmaya 143 okul öncesi eğitim alan çocuk katılmıştır ve duygusal ifade kalıpları, duygu sal bilgi ve duygu düzenlemeleri incelenmiştir. Buna göre okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal açıdan yeterli düzeyde olması, ileriki dönemlerde onların sosyal becerilerinin de yüksek olmasını sağlamaktadır. Bu bulgulara göre, sosyal gelişim ile duygusal gelişimin birbirinden ayrı düşünölemeyeceği anlaşılmaktadır. Veriler öğretmenlerin doldurduğu ölçeklerle sağlandı ve çocukların yaş özelliklerine göre de farklılık olup olmama durumu araştırılmıştır. 3-4 yaşları arasında kazanılmaya başlanan duygusal yeterliliğin hem ileriki zamanlar hem de anaokulu dönemi sosyal yeterliliğine katkıda bulunduğı sonucuna ulaşılmıştır.

Batum ve Yağmurlu ( 2007 ) ‘Dışsallaştırma Davranışları Nelerdir? Duygu ve Davranışları Düzenlemenin Etkileri Nelerdir?’ adlı çalışmasında, ilköğretim çağındaki çocukların davranış problemlerini dışsallaştırmada duygu ve davranış düzenlemenin farklı rollerini incelemiştir. Çalışma grubunu İstanbul'da yaşayan yedi yaşındaki 104 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların velilerine ve öğretmenlerine ‘Emotion Regulation Checklist’ ve ‘Children’s Behavior Questionnaire’ doldurtulmuştur. Çocukların dışsallaştırma davranışlarını ölçmek için ‘The Eyberg Child Behavior Inventory’ kullanılmıştır. Sonuçlar,

duygu ve davranış düzenlemelerinin anlamlı şekilde birbirleriyle ilişkili olduğunu ve genel olarak her iki yeteneğin de dışsallaştırma davranışlarıyla bağlantılı olduğunu ortaya koydu. Düşük duygu ve düşük davranış düzenlemesi dışsallaştırma davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. İki düzenleme becerisi arasındaki etkileşim dışsallaştırma davranışlarını etkilemektedir.

Graziano, Reavis, Keane ve Calkins (2007) tarafından yapılan ‘ Duygu Düzenlemede Erken Akademik Başarının Rolü’ adlı, çocuğun erken akaemik başarısında duygu düzenlemenin rolünün araştırıldığı çalışmaya 325 okulöncesi dönem öğrencisi katılmıştır. Çocukların duygu düzenlemeleriyle öğretmen raporuna dayalı erken akademik becerileri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygu düzenlemenin, sosyal yetkinliği de etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tahminlerin aksine, çocuk davranış sorunları ve öğrenci öğretmen ilişkisi kalitesinin duygu düzenlemeye ve erken akademik başarıya etki etmediği sonucu bulunmuştur.

Denham, Bassett ve Wyatt (2007) ‘ Duygusal Yeterliliğin Sosyalleşmesi’ adlı araştırmasında duyguların düzenlenmesinin sosyalleşmeye etkisi araştırılmıştır. Sonuçlara göre mutlu, öfkesini kontrol edebilen, okul öncesi ve ilkokul çağı çocuklarının, öğretmenlerince işbirlikçi ve arkadaş canlısı şeklinde tanımlandığı, akranlarınca sevildiği görülmüştür. Sosyal etkileşimler sırasında duygularını düzenleyebilen çocuklar, daha çok olumlu etkileşimler kurabilmektedirler. Öfkesini kontrol etmekte zorlanan çocuklar ise akranları ve öğretmenleri tarafından sosyal yönden yetersiz şeklinde ifade edilmektedirler.

Yağmurlu ve Altan (2010), ‘Türkiyede Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenlemesinin Etkileyicisi Olarak Mizaç ve Anne Sosyalleşmesi’ adlı çalışmada 4-5 yaşındaki 145 anne ve çocuk ile yaptıkları çalışmada annelerin olumlu duygu sosyalleştirmelerinin, çocuğun duygu düzenleme becerilerine etkilerini ve Türkiye'deki okul öncesi dönem çocuk duygularının düzenlenmesinde sosyalleşme ve mizacın rolünü araştırmışlardır. Katılımcıların 79u erkek, 69u kız olmak üzere okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklardır. Anne çocuk yetiştirme uygulamaları ve duygu sosyalleşme davranışları, küçük çocuklarda duygu düzenleme becerileriyle bağlantılı olup, birlikte incelenmiştir. Anneler, çocuklarının duygusal düzenleme ve mizaçlarının yanı sıra kendi duygusal sosyalleşmelerini ve çocuk yetiştirme davranışlarını ölçmek üzere ‘Emotion Regulation Checklist’ ve ‘Coping with Children’s Negative Emotions Scale’ anketlerini tamamlamıştır. Öğretmenler ayrıca çocuğun duyguları düzenleme yeteneğini ölçen Türkçe uyarlama çalışmalarını Yağmurlu ve Sanson (2009) un yaptığı ‘Çocuk

Yetiştirme Anketi' ölçeğini tamamlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre çocuğun olumsuz davranışları, duygu düzenlemesini etkilemektedir, annenin çocuğun olumsuz duygularına verdiği olumlu cevapların duygu düzenlemeyi olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bulgular, pozitif ebeveynlik ve engellenmiş mizacın, Türkiye'deki okul öncesi çocuklarda duygu düzenlemenin önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir.

Saltalı ve Deniz (2010) “Duygu Eğitimi Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada; Domitrovich, Greenberg, Cortes ve Kusche tarafından geliştirilen PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategy) programından yola çıkarak düzenlenen Duygu Eğitimi Programı'nın anaokulu öğrencilerinin duygusal yeteneklerine etkisini incelemiştir. Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı iki resmi okulda eğitim görmekte olan 32 deneme ve 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Schultz ve Izard tarafından geliştirilip Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı tarafından yapılan “Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” kullanılmıştır. Analizde bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, duygu eğitimi programının etkisinin kalıcı olduğu, duygu eğitimi programının çocukların duygusal becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aka (2011) tarafından yapılan çalışmada algılanan ebeveyn tutumları, duygu tanıma ve duygu düzenleme ile depresyon, obsesif-kompulsif bozukluk ve sosyal kaygı belirtileri arasındaki bağlantı incelenmiştir. Çalışmaya, yaşları 18 ve 36 arasında olan 402 kadın, 128 erkek 530 yetişkin katılmıştır. Araştırma bulgularına göre aile tutumları ve duygu tanıma ve düzenleme süreçleri birbiriyle ilişkili bulunmuştur. Öncül-odaklı duygu düzenleme yöntemlerinin, tepki-odaklı duygu düzenleme yöntemlerine göre daha etkili olduğu ve tepki-odaklı duygu düzenleme yöntemlerinin de aile içindeki duygu ifadesi ve iletişim biçimine bağlı diğer yöntemler kadar etkin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kuyucu ve Tepeli (2013) “60-72 Aylık Çocukların Akranlarına Karşı Gösterdikleri Duygusal Ve Davranışsal Tepkilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada; çocukların akran ilişkilerinde gösterdiği davranışsal ve duygusal tepkilerinin, duyguları anlayabilme becerileri ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmaya Konya ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık, 359 çocuk katılmıştır. Çocukların duygu anlama becerisi düzeylerini belirlemek için “Denham Duygu Anlama Testi”, akranları karşısındaki tepkilerini değerlendirmek için “Akran Tepki

Testi” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların duyguları anlama becerileri, akran ilişkilerinde gösterdiği duygusal tepkiler ve davranışlarının boyutlarına göre değişiklik göstermektedir.

Orta, Çorapçı, Yağmurlu, Aksan (2013), ‘Türk Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal Yeterlilik ve Dışsallaştırma Davranışları Arasında Etkili Kontrolün ve Duygusal Bozukluğun Rolü’ adlı kesitsel çalışmada, duyguların düzenlenebilmesi ve düzenlenememesinde sosyal faktörlerin rolünü araştırmışlardır. Çalışma grubunu, alt sosyo-ekonomik düzeyden 118 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Duygu düzenlemedeki yetersizliklerin, düşük öz-düzenleme becerilerine sahip düşük sosyal yetkinlikle ilişkili olduğu bulunmuştur. Sosyal becerilerin gelişmiş olması duygu düzenleme becerilerinin de yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bulgular ayrıca, anne duyarlılığının daha iyi sosyal yetkinlik ve daha düşük dışsallaştırma ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışma, çocukların öz düzenlemeleri ile ilgili olan faktörlerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuştur.

Çelik ve Kocabıyık (2014), ‘Genç Yetişkinlerin Saldırganlık İfade Biçimlerinin Cinsiyet ve Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzları Bağlamında İncelenmesi’ çalışmada, genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzları ve cinsiyet özelliklerinin saldırganlık ifade tarzları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma modeli olarak genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni Marmara Üniversitesi’nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan ve yaşları 18-33 arasında değişen toplam 426 genç yetişkinden oluşmaktadır. Örneklem seçilirken tesadüfî küme örnekleme yöntemi temel alınmıştır. Veri toplama araçları olarak, “Kişisel Bilgi Formu” “Saldırganlık Envanteri (SE)” ve “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDD)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzlarının birlikte fiziksel ve sözel saldırganlık üzerinde önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Saldırganlıktan kaçınma ve dürtüsel saldırganlık ifade biçimlerinde, sadece bilişsel duygu düzenleme tarzlarının etkisinin olduğu saptanmıştır.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) “60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Duygu Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada; çocukların oyun becerileri ile sosyal yeterlilik ve duygusal beceriler, ilişkisel tarama modeliyle araştırılmıştır. Çalışma grubu, 2014-2015 öğretim yılı içinde, Erzurum ili merkezinde yer alan anaokullarında eğitime devam eden 60 - 72 aylık 228 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, “Duygu Düzenleme

Ölçeği” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak çocukların oyun becerileriyle sosyal becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. “Anksiyete-İçe dönüklük” ve “Kızgınlık-Saldırganlık” alt amaçları arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmektedir. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin “Değişkenlik-Olumsuzluk” alt boyutu ile çocukların oyun becerileri arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015), “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimleri İle Sosyal Yetkinlik Ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının annelerine bağlılık düzeyleriyle sosyal yeterlilik ve duygusal düzenleme yetenekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada bağlantısal tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul Anadolu yakasındaki 2014-2015 öğretim yılında anaokulu eğitimi gören 60-72 aylık 224 çocuk oluşturmuştur. Verilerin elde edilmesinde LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ile Shields ve Cicchetti (1997) tarafından ortaya atılan “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çocukların bağlanma şekillerini saptamak için Bretherton, Ridegeway ve Cassidy (1990) tarafından geliştirilen “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların puanlarının ortalaması karşılaştırıldığında anneye güvenle bağlanan çocukların başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Anksiyete ve içe dönüklük durumu bu çocuklarda daha düşük seviyede bulunmuştur. Bir diğer sonuç olarak, duygu düzenleme becerileri ve anneye bağlanma biçimleri de birbirleriyle farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız çocuklarda erkek çocuklara oranla daha fazla güvenle bağlanma görülmüştür. Erkek çocukların da kız çocuklara oranla daha fazla kızgın-saldırgan davranış sergiledikleri bulunmuştur.

Şahin ve Arı (2015), ‘Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Bağlanma Örüntüleri Açısından İncelenmesi’ adlı çalışmada 6 yaş çocukların bağlanma örüntülerinin, duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. 70 kız 67 erkek toplam 137 öğrencinin katıldığı araştırmada çocukların bağlanma örüntüleri puanlarını ölçmek için ‘Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri’ ve duygu düzenleme becerilerini ölçmek için ‘Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’ nden faydalanılmıştır. Araştırmada 6 yaş çocukların bağlanma örüntülerine göre duygu düzenleme becerilerinin ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Güvenli bağlanan çocuklarda, kaçınmacı ve

negatif bağlanan çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Arı ve Yaban (2016) tarafından yapılan araştırmada 4-6 yaştaki çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerinin sosyal davranışları üzerinde oynadığı rolün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 114'ü erkek ve 124'ü kız, 238 çocuğun anneleri ve anaokullarındaki sınıf öğretmenleri katılmıştır. Çocukların mizaç özelliklerinin belirlenmesi amacıyla anneler 'Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği', duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla anne ve öğretmenler 'Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği' ve 'Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu' doldurmuşlardır. Bulgulara göre 5 ve 6 yaşlarındaki çocuklar, 4 yaşındaki çocuklara oranla daha fazla olumlu sosyal davranış göstermektedir. Sosyal davranışların cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Duygu düzenleme becerilerinin olumlu sosyal davranışlar ve saldırganlık davranışları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tepkisel olan çocukların duygu düzenleme becerilerinde eksiklikler olduğu ve daha az olumlu sosyal davranış sergiledikleri görülmüştür. Tepkisel çocukların, duygu düzenleme becerilerinin düşük olmasının daha fazla saldırgan davranış sergilemeyle ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dağgül (2016), "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasında Kıbrıs'ın Lefkoşa ve Girne İlçesi'nde bulunan bazı okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 122 çocuk ve ebeveynlerinden 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği', 'Ebeveyn Tutum Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılarak toplanan verilerle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Kız çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin erkek çocuklarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği toplam puan ortalamaları incelendiğinde ise kız çocuklarının puan ortalamalarının erkek çocuklarınkine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, olumlu ebeveynlik tutumlarına sahip ebeveynlik özellikleri, eğitim durumuyla doğru orantılı olarak artmaktadır. Ebeveyn bildirimlerine göre çocuk yetiştirme konusunda karşılaştıkları problemlerle baş etmede orta düzeyde yeterlik algısına sahip ebeveynlerin ( $\bar{X}$ =29.55) demokratik tutum puanlarının yüksek düzeyde yeterlilik algısına sahip ebeveynlerin ( $\bar{X}$ =25.46) demokratik tutum

puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç olarak, yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip ebeveynlerin ( $\bar{X}=45.73$ ) otoriter tutum puanları, orta düzeyde yeterlilik algısına sahip ebeveynlerden ( $\bar{X}=41.20$ ) daha yüksek bulunmuştur. Koruyucu Tutum ve İzin Verici tutum alt boyutlarında ise problemlerle başetme yeterlilik algısı düzeyini az yeterli olarak belirten ebeveynlerin puan ortalamalarının (Koruyucu Tutum  $\bar{X}=18.81$ , İzin Verici Tutum  $\bar{X}=35.21$ ) diğer yeterlilik düzeyleri algılarına sahip ebeveynlere göre daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn tutumları ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyleri de birbiriyle ilişkili bulunmuş, birbirlerini çok uyumlu olarak algılayan ebeveynlerin otoriter tutumu diğerlerine göre daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

İlgar ve Akbaba (2017), ‘ Beş ve Altı Yaş Çocuklarının Duygu Düzenlemelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi’ adlı araştırmada beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesini ve çocuğun duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde annenin etkisini çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Avcılar, Beylikdüzü ve Küçükçekmece ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş ve altı yaş grubu 551 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada, çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ve Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgulara göre, çocukların duygu düzenlemeleri, çocuğun cinsiyetine, kardeş sayısına, aile tipine, anne yaşına, anne evlenme yaşına ve anne öğrenim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Duygu düzenleme becerileri, çocuğun yaşına, doğum sırasına, annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir.

Seçer (2017) tarafından yapılan araştırmada Elazığ il merkezinde Bağımsız Anaokullarına devam eden sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya, 92 yüksek, 68 düşük sosyal yetenekli çocuk olmak üzere, 160 çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmada veriler; Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Veriler, Çok Değişkenli Varyans Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal yetkinlik düzeyi,

çocukların duygu düzenlemesini etkilemektedir. Sosyal becerileri yüksek olan çocukların duygu düzenleme puanları, düşük sosyal beceriye sahip çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle duygusal becerilerin, sosyal yetkinlik bakımından önemi görülmektedir. Duygu düzenlemenin cinsiyete göre değişmediği ve düzenlemede yetersiz kalan okul öncesi çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerinde sosyal sorunlar yaşadığı saptanmıştır. Davranış sorunlarının, olumsuz duyguları yoğun yaşayan çocuklarda olduğu görülmektedir. Sosyal yetkinlik olarak geride olan çocukların akran ve yetişkin ilişkilerinde zorluklar yaşayabileceği görülmektedir. Annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının da duygu düzenleme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yükçü (2017) ‘Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme Ve Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ adlı çalışmada, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası 240 çocuk ve aileleri ile çalışmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, ‘Genel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği, Wally Sosyal Problem Çözme ve Dedektiflik Oyun Testi ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Veri analizi yapılırken Kruskal Wallis-H Testi, Bağımsız Gruplar-T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bulgular, çocuğun duygu düzenleme becerisinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne çalışma durumu, baba yaşı ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı yönündedir. Duygu düzenlemenin, annenin eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelirine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çocukların sosyal problem çözme becerileri ise çocuğun yaşına göre farklılık göstermekte fakat cinsiyet, kardeş sayısı, aylık gelir, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu ve çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir. Çocuklarda duygu düzenleme becerisinin sosyal problem çözme becerisine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık becerisi arasında düşük düzeyli pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kurt ve Balat (2018), ‘Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Ve Problem Davranışlarının İncelenmesi’ adı çalışmada amaç, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak



planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Üsküdar ilçesinde okul öncesi eğitimden yararlanan 494 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler, “6 yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi (ACES)” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)”dir. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere 2 bölümü bulunmaktadır. Bu araştırmada “Problem Davranış Ölçeği” kısmı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; 60-72 aylık okul öncesi çocukların duygusal becerileri arttıkça problem davranışları azalmaktadır.

### **3.2. Sosyal Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Araştırmalar**

Problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar çok sayıda iken yetişkinler üzerinde yapılan araştırmalara daha az rastlanmaktadır. Bu nedenle farklı yaş grupları için de çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Korkut (2002), ‘Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri’ isimli araştırmasını lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak için yapmıştır. Normal ve süper lisede okumakta olan 239’u kız, 155’i erkek toplam 394 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama araçları; ‘Problem Çözme Envanteri’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Araştırmada okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitimi ve işi, babanın eğitimi ve işi, sosyal destek kaynakları olarak sıkıntıları konuşabildiği, sıkıntılarını anlayan kişiler değişkenleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız çocukların erkek çocuklara göre problem çözme becerilerini kullanamda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Yaşı büyük olan çocuklar ve babasının işi serbest meslek olan çocukların problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, serbest meslek mensubu kişilerin daha çok ve farklı olayla karşı karşıya gelip, problem çözmesi gerektiği durumuyla ilişkilendirilmiştir. Sorunlarını, aileleriyle değil de arkadaşlarıyla paylaşmayı tercih eden ve böyle daha iyi anlaşılabilindiklerini hisseden çocuklarda problem çözme becerilerinin gelişiminin daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne işi, anne ve babalarının eğitim durumu değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmede farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız’ın (2006) “Ebeveynin Sorun Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma” isimli araştırması; anne babanın sorun çözme becerilerini geliştirecek bir eğitim programının hazırlanması ve bu programın etkinliğinin sınanmasını hedeflemiştir.

Araştırma hedefi doğrultusunda, İstanbul ilinde seçilmiş olan 20'si deney ve 20'si kontrol grubu olmak üzere 40 denek üzerinde çalışma yapılmıştır. Çalışmada öntest ve sontest uygulanmış, “Problem Çözme Envanteri”, “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma grubunun 20-40 yaş arasında olması, en az lise eğitimi almış olması ve anaokulu eğitimi gören çocuğunun bulunması şartları aranmıştır. Eğitimler, haftada birer gün 90’ar dakika süren 10 oturum şeklinde tamamlanmıştır. Elde edilen verilere çift taraflı varyans analiziyle ve t-testi teknikleri ile ulaşılmıştır. Bulgularda, “Problem Çözme Envanteri” puanları ve “*Demokratik Davranma ve Eşitlik Tanıma*” boyutu “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği”nin 4 boyutu, “*Aşırı Koruyucu Annelik Boyutu*”, “*Ev Kadınlığını Reddetme Boyutu*”, “*Karı-Koca Geçimsizliği Boyutu*”, “*Baskı ve Disiplin Boyutları*” bakımından deneklerin aldığı son test puanlarıyla ön test ve kontrol grubu ön test-son test puanları arasında gözle görülür bir farklılık olduğu saptanmıştır. ‘Ebeveynin Sorun Çözme Becerisinin Geliştirilmesi Programı’ nın sorun çözme becerilerinin gelişiminde olumlu yönde katkı yaptığı görülmüştür. Anne-babaların çocukları ile etkileşim düzeyleri ve ebeveynliğin değişik yönleri de bu sayede olumlu yönde gelişmiştir.

Özdil (2008), ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi’ isimli çalışmasını kişilerarası problem çözme programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapmıştır. Çalışma grubunu, Aydın ilinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden 6 yaş grubu 72 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Shure tarafından geliştirilmiş, Dinçer ve Anlıak tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılmış olan; ‘Okulöncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi’ ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş ‘Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği’ kullanılmıştır. Kişilerarası problem çözme eğitim programının okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, kişilerarası problem çözme eğitimine katılan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde, eğitim almayanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre çocukların Kişilerarası Problem Çözme Eğitimi’ni aldıktan sonra yaşadıkları problemlere verdikleri çözüm sayılarında artış olduğu görülmektedir.

Çekici (2009), ‘Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri, Öfkeyle İlgili Davranış Ve Düşünceler İle Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi’ isimli araştırmasını , 2008-2009 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalında öğrenimlerine devam eden ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden 17-17 deney ve kontrol grubundan 34 araştırmaya katılmaya gönüllü bir grup öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma yarı-deneysel desen türündedir. Deney ve kontrol gruplarına deneklerin seçiminde gönüllülükten sonra aynı zamanda sosyal problem çözme becerisi normalin altında olan öğrenciler dikkate alınmıştır. Gruplara deneklerin atanması, grupların eşitlenmesi esasına dayanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubuna Problem Çözme Terapisi temel alınarak oluşturulan sekiz oturumluk psikoeğitimsel içerikli bir program uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın verileri, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere veri toplama aracı olarak bu araştırma kapsamında Türkçe’ ye uyarlaması yapılan Sosyal Problem Çözme Envanteri –Kısa Formu, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (Balkaya, 2001)’ nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar ve Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçekleri ile Durumluk –Sürekli Kaygı Ölçeği (Öner ve LeCompte, 1985)’ nin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği uygulanmıştır. Söz konusu ölçekler deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ulaşamadığından izleme ölçümleri sadece deney grubundaki öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal problem çözme beceri eğitimi “sosyal problem çözme becerileri” ve “dünyaya yönelik öfke düşünceleri” ni olumlu yönte etkilemiştir.

Genç (2010)’in ‘Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri’ araştırmasının amacı, öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ve problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Türkçe uyarlamasını Şahin ve Heppner (1993)’ ün yaptığı Problem Çözme Envanteri (Heppner ve Peterson, 1982) ile Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, t test ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) istatistiksel analiz teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının problem çözme becerileriyle ilgili olarak, öğrenim gördükleri sınıflara göre 3. Sınıfların 4. Sınıflardan daha çok problem çözme becerisine sahip olduğu, sınıf

öğretmenliği anabilim dalında olan öğrencilerinin diğer öğrencilerin öğrenim gördüğü ana bilim dallarına göre becerilerinin daha çok geliştiği ve babalarının öğrenim düzeyleri yüksek olanların problem çözme becerilerinin, düşük olanlara göre yüksek olduğu yönünde farklılıklar göstermektedir. Cinsiyet, birinci ikinci öğretim olma durumları ve annelerinin öğrenim düzeylerine ve problem çözme becerileri arasında farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Dereli İman (2013) “Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği 6 Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması ve Okul Öncesi Davranış Problemleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmada 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının Türkiye’ye uyarlanması ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi davranış problemleriyle ilgisinin olup olmadığını ve varsa ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Cinsiyet ve sosyo-kültürel düzey farklılıklarının çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça okul öncesi davranış problemlerinin azaldığı, cinsiyet ve sosyo-kültürel düzey değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilemediği saptanmıştır.

Neslitürk (2013) “Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi” adlı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerine verilen Anne Değerler Eğitimi Programının (ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Antalya ili Alanya ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilkokul anasınıflarında çocuğu eğitim alan anneler ile 5-6 yaş grubundaki çocukları arasından seçilen 24 deney ve 24 kontrol olmak üzere toplam 48 anne-çocuktan oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ‘Aile Bilgi Formu’, Gresham ve Elliot (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Neslitürk (2012) tarafından yapıp 5-6 yaş çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi (Social Skills Improvement System “SSİS” Parent Form) Aile Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, annesi Anne Değerler Eğitimi Programı (ADEP) alan 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinde olumlu yönde artış olduğu bulunmuştur.

Sarıca ve Yazıcı (2013) tarafından yapılan; ‘Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Becerileri ile Çocukların Benlik Algısı Arasındaki İlişki’ çalışmada 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Antalya’nın merkez ilçelerinde anaokuluna devam eden 6 yaş çocuk ve ebeveynleri

incelenmiştir. Araştırma, betimsel araştırma türlerinden tarama modeliyle gerçekleştirilmiş, random örnekleme yöntemiyle 120 çocuk seçilmiştir. Verilerin toplanmasında; ‘Sosyal Sorun Çözme Envanteri’ ve ‘Demoulin’in Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi ile ilişkisiz –t testinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, orta düzey sorun çözme becerisine sahip olan annelerin çocuklarının öz yeterlilik ve benlik algıları yükselirken, sorun çözme becerisi yüksek olan annelerin çocuklarının benlik algısı ve öz yeterlilik algısının düştüğünü, göstermektedir. Bu sonuç, çocukları yerine düşünüp sorun çözen annelerin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini göstermektedir. Baba sorun çözme düzeyleri ve çocuk benlik algısı puanları ilişkisine bakıldığında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Özmen (2013) ‘5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi’ isimli ilişkisel tarama modelinde düzenlenen araştırmanın çalışma grubu; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezine bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay’daki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 5-6 yaş 450 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” kullanılmıştır. Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği’nin Çekingenlik, Sosyal Kabul, Problem Çözme, Sosyal Davranış ve Saldırganlık alt ölçek puanlarının sosyal problem çözme beceri puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçülmüştür. Verilerin analizinde; Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerisine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri arttıkça akran ilişkileri puan ortalamaları da artmakta, çekingenlik davranışı sergileme düzeylerinin azalmakta, akranları tarafından kabul görme oranları artmaktadır. Sosyal problem çözme becerisinde iyi olan çocukların akran ilişkilerinde karşılaştıkları problemleri daha iyi çözebildikleri ve ilişkilerinde daha rahat sosyal etkileşimler kurabildikleri görülmüştür. Çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri azaldıkça saldırganlık davranışlarının arttığı saptanmıştır.

Yılmaz, Ural ve Güven (2016), ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karşılaştıkları Sosyal Problem Durumlarının ve Ailelerin Ürettiği Çözüm Yollarının İncelenmesi’ araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumları ve ailelerin

ürettiği çözüm yollarının incelenmesini hedeflemiştir. Çalışmanın katılımcıları, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasındaki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuğu olan, gönüllü 168 anne-babadan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların okulda, evde ve ev dışında yaşadıkları 546 sosyal problem durumu saptanmış ve bu problem durumları 10 kategori altında toplanmıştır. Anne-babalar, çocuklarının en çok “Israr etmek”, en az ise “Sorumluluk almamak” sosyal problem durumları ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların yaşadığı sosyal problem durumlarına yönelik anne-babalar 157 çözüm yolu üretmiş ve bu çözümler 13 tema altında toplanmıştır. Buna göre anne-babalar en çok “Konuşarak ikna etmek” temasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Neslitürk, Çakmak ve Özdemir (2016), ‘5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Annelerinin Sosyal Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişki’ adlı çalışması tarama modeliyle 148 anne ve çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ‘Sosyal Sorun Çözme Envanteri’ ile ‘Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Aile Formu’ kullanılmıştır. Annelerin eğitim düzeyine ve mesleklerine göre farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların sosyal beceri puanlarının annenin eğitim ve mesleki durumu bakımından ciddi farklılıklar barındırmadığı tespit edilmiştir. Annenin sorunu kendisinin çözmesi ve çocuğa bu konuda zaman ayırmaması, çocuğun sorumluluk duygusunu olumsuz etkilemektedir. Bu bakımdan, annenin soruna yönelim becerisinin çocuk tarafından gözlemlenerek model alınması, çocuğun sorumluluk duygusu üzerinde olumlu etkiye neden olabilecektir.

### **3.3. Olumsuz Duygularla Baş Etme Becerilerine Yönelik Araştırmalar**

Hughes ve Gullone (2010), ‘Parent Emotion Socialisation Practices And Their Associations With Personality And Emotion Regulation’ adlı çalışmada, ebeveyn duyguları sosyalleşme uygulamalarını ve bunların kişilik ve duygu düzenlemesiyle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yaşları 10-18 arasında olan çocuk ve ergenlerin annelerinden 353, babalarından 206 kişi çalışmaya katılmıştır. Ebeveyn duygu düzenlemeleri ile duygu sosyalleşmesi arasında bazı önemli ilişkiler olmasına rağmen, duygu düzenleme kişilik kontrolüyle ebeveynlik konusunda çok az fark bulunmuştur.

Bulgular, bireysel farklılıkların duygusal sosyalleşme uygulamalarında önemli etmenler olduğuyla ilgili bilgiler vermektedir. Duygularını bastıran annelerin, çocuklarının olumsuz duygularına karşı cezalandırıcı ve küçümseyici tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Aksine, duyguları ile etkili şekilde baş eden annelerin, çocuklarının olumsuz duygularına daha çok destekleyici tepkiler verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çorapçı, Aksan ve Yağmurlu (2012) ‘Türk Çocukların Duygu Sosyalleştirmelerinde, Farklı Duygular Farklı Tepkiler Ortaya Çıkarır mı ?’ isimli çalışmada, annelerin çocukların üzüntü ve öfke ifadelerine özel tepkilerini ele almıştır. Yaşları 39 ve 76 ay arası değişen 140 çocuk ve onların anneleriyle yapılan çalışmada, annelerin duygu sosyalleştirme uygulamalarının çocuklarının üzgün ve kızgın duygu ifadelerini ortaya çıkarıp çıkarmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; üzüntü ve kızgınlık duyguları kıyaslandığında, üzüntü duygusunu deneyimleyen çocukların anneleri, çocuklarının duygularını daha kolay isimlendirmekte ve bu duyguyu ifade eden çocuklarına problem odaklı yaklaşımlar sergileyerek daha çok destekleyici olmaktadır. Ek olarak araştırmada, eğitim seviyesi daha yüksek olan annelerin çocuklarının kızgınlık ve üzüntü duygularına daha az cezalandırıcı ve küçümseyici tepkiler gösterdikleri belirtilmiştir. Bulgular, çocukların ifade ettikleri üzüntü duygusunun anneleri tarafından çocuklarına duygusal anlamda yakınlaşmak için bir fırsat olarak görüldüğünü göstermektedir.

Derman ve Başal (2013) tarafından “Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki” isimli araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada 5-6 yaş çocuklarda gözlenen davranış problemleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, anaokuluna devam eden 532 kız ve 580 erkek olmak üzere 1112 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada yığılmalı toplam dikkate alınmış yani her problem çocuklar bakımından yaygınlık olarak incelenmiştir. Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Araştırmada, çocukların % 60.6’sında en az bir veya daha fazla davranış problemi tespit edilmiştir. Bu çocukların ise % 53.6’sının erkek, % 46.4’ü kızdır. Davranış problemlerinde ilk sırada içe kapanıklık, ikinci sırada aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu bulunurken üçüncü sırada iştahsızlık davranışı gözlemlenmiştir. İçe kapanık; hiperaktif, kıskançlık gösteren çocukların ailelerinin orta düzeyde ev kadınlığını reddedici tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. İştahsız, aşırı inatçı, vurma davranışı gösteren ve tırnak yiyen çocukların ailelerinin ise düşük düzeyde ev kadınlığını reddedici tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; içe kapanıklık, aşırı inatçılık, hayvan korkusu ile aşırı koruyucu

anne-baba tutumu arasında ilişki olduğu saptanmıştır. İçe kapanıklık, parmak emme ve fobiler ile demokratik tutum arasında ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Hayvan korkusu ile ev kadınlığını reddedici tutum arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, hayvan korkusu, tükürme ve yalan ile sıkı disiplinli tutum arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Güven ve Erden (2013) tarafından yapılan ‘Çocuğun Davranış Sorunları İle Algıladığı Anne Baba Çatışması Arasındaki İlişkiler: Duygu Sosyalleştirmenin Aracı Rolü’ isimli araştırmaya göre aile içi etkileşimler ile çocuğun duygusal-davranışsal gelişimi birbirini etkilemektedir. Anne eğitim düzeyi ile anne-baba çatışmasında kendini suçlama algısı ve çocukların davranış sorunları arasındaki ilişki inceleme altına alınmıştır. 9-13 yaşlarındaki 266 çocuk araştırmada yer almıştır. Verileri toplamak için Çocuğun Evlilik Çatışması Algısı Ölçeği (ÇEÇAÖ), Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği (ÇODBÇÖ), Conners Öğretmen ve Ebeveyn Derecelendirme Ölçekleri Kısa Formlar (CÖDÖ-28, CEDÖ-27) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucu; annelerin olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocuğun davranış sorunlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, anne eğitim düzeyinin de çocuğun olumsuz davranışlarında etkili olduğu görülmüştür. Anne-baba arasında yaşanan yoğun çatışmalardan kendini sorumlu tutan çocuklarda annelerin olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri aracılığıyla davranış sorunlarının geliştiği de belirlenmiştir.

Ambrose (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre, erken çocuklukta duygu düzenleme becerileri bakımından en büyük etki kaynağı ebeveynlerdir. ‘Erken Çocuklukta Duygu Düzenleme ve Sosyal Becerilerde; Duygu Sosyalleştirme ve Anne Çocuk İlişkisinin Etkisi’ isimli çalışmada ebeveyn-çocuk etkileşimi ve ebeveynler incelenmiştir. Katılımcılar 3-6 yaş arası 136 çocuk (80 erkek, 56 kız) ve onların annelerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda çocuklarına olumsuz tepki veren annelerin çocuklarının duygusal düzenleme ve sosyal becerilerinin düşük olduğuna ulaşılmıştır. Erken çocuklukta duygu düzenleme becerileri bakımından en büyük etki kaynağının ebeveynler olduğu bulunmuştur.

Seçer ve Karabulut (2016) ‘Anne-Babaların Duygusal Sosyalleştirme Davranışları İle Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerinin Analizi’ araştırmasında anne ve babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerileri incelenmiştir. Araştırmaya, 185 (%51) erkek, 178 (%49) kız çocuk olmak üzere 363 çocuk ve bu çocukların anne ve babaları dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş etme Ölçeği” ve “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuğun cinsiyeti ve anne-babanın eğitim



düzeyine göre anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışlarının farklılaştığı bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi arttıkça daha olumlu duygu sosyalleştirme davranışları gösterdikleri, olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarının azaldığı görülmüştür. İlkokul mezunu annelerin, lise ve üniversite mezunu annelere kıyasla erkek çocuklarının olumsuz duygularını küçümsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul mezunu babaların daha fazla olumsuz davranış gösterdikleri ve daha az duygusal davranış sergiledikleri bulunmuştur.

Erdem, Aydos ve Çoban (2017) , “Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Olumsuz Duygular ve Karakterlerin Kullandığı Baş Etme Stratejileri” adlı çalışmada 3-6 yaş grubu için hazırlanan resimli çocuk kitaplarında hangi olumsuz duyguların ne sıklıkta ele alındığını incelemiş ve kitaplarda yer alan karakterlerin başa çıkmada hangi stratejileri kullandığını araştırmıştır. Çalışmada 61 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Veriler, Parrot’un yapmış olduğu duygu sınıflamasına göre üzüntü, öfke, korku olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiş, başa çıkma stratejileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş Olumsuz Duygularla Başa Çıkma Stratejileri Ölçüt Listesi’ne göre değerlendirilmiştir. En sık rastlanan olumsuz duygunun ‘üzüntü’ olduğu ve bunu öfke ile korkunun takip ettiği bulunmuştur. Kitapların büyük çoğunluğunda olumlu başa çıkma stratejilerinin kullanıldığı saptanmıştır. En sık başvuru yöntemini ise yetişkin yada akran desteği bekleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yürütülmesinde izlenecek olan model, çalışma evreni, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir fikre ulaşmak için evrenin tamamı ya da bir grubundan alınan örneklem ile yapılan bir inceleme türüdür. Bu modeller ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilmektedir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve üzeri sayıdaki değişken arasındaki değişimlerin olup olmama durumunu ve varsa derecesini araştırmaktadır (Karasar, 2014, s. 79-80). Çocukların duygu düzenleme becerileri çeşitli değişkenlere göre incelendiği için “İlişkisel Tarama Modeli” seçilmiştir.

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçesi Altındağ’da bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında gelişim bakımından yetersizliği olmayan, 48-72 aylık çocuklar ve aileleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi evrenden tesadüfî küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 322 çocuk ve anne-babaları oluşturmuştur.

Örneklem belirlemede kullanılan tesadüfî örnekleme formülü;

Basit Rastgele Örneklem formülü:

$$n = N \times t^2 \times (pq)$$

$$d^2 \times (N) + t^2 \times (pq)$$

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü = 4646

d: Tolerans düzeyi ( duyarlılık) = 0,04

t: Güven aralığı (0.05 kabul edilmiştir) = 1,96

P=Q: 0,04

#### **4.3. Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu 144'ü kız ve 178'i erkek olmak üzere toplam 322 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocuk oluşturmaktadır. Çocuklara ait özellikler Tablo 1'de ve çocukların ebeveynlerine ait özellikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

|                                  |                            | f   | %     |
|----------------------------------|----------------------------|-----|-------|
| Cinsiyet                         | Kız                        | 144 | 44,7  |
|                                  | Erkek                      | 178 | 55,3  |
|                                  | Toplam                     | 322 | 100,0 |
| Yaş                              | 48-60 ay                   | 92  | 28,6  |
|                                  | 60-72 ay                   | 230 | 71,4  |
|                                  | Toplam                     | 322 | 100,0 |
| Kardeş sayısı                    | Kardeşi Yok                | 78  | 24,2  |
|                                  | Bir                        | 110 | 34,2  |
|                                  | İki                        | 98  | 30,4  |
|                                  | Üç ve üzeri                | 36  | 11,2  |
|                                  | Toplam                     | 322 | 100,0 |
| Kaçınıcı çocuk                   | Birinci                    | 181 | 56,2  |
|                                  | İkinci                     | 101 | 31,4  |
|                                  | Üçüncü ve üstü             | 40  | 12,4  |
|                                  | Toplam                     | 322 | 100,0 |
| Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi | 1 yıl                      | 183 | 56,8  |
|                                  | 2 yıl                      | 106 | 32,9  |
|                                  | 3 yıl                      | 33  | 10,2  |
|                                  | Toplam                     | 322 | 100,0 |
| Okul Türü                        | Bağımsız Anaokulu          | 234 | 72,7  |
|                                  | Resmi İlköğretim Anasınıfı | 34  | 10,6  |
|                                  | Özel Anaokulu              | 40  | 12,4  |
|                                  | İlköğretim Özel Anaokulu   | 14  | 4,3   |
|                                  | Toplam                     | 322 | 100,0 |
| Aile Türü                        | Tam Aile                   | 304 | 94,4  |
|                                  | Parçalanmış Aile           | 18  | 5,6   |
|                                  | Toplam                     | 322 | 100,0 |
| Anne-Baba Evlilik Yılları        | 1-10 yıl                   | 195 | 60,6  |
|                                  | 11-15 yıl                  | 80  | 24,8  |
|                                  | 16-20 yıl                  | 31  | 9,6   |
|                                  | 21 ve üzeri                | 16  | 5,0   |
|                                  | Toplam                     | 322 | 100,0 |

Tablo 1 incelendiğinde çocukların %44,7'sinin kız ve %55,3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Yaş açısından incelendiğinde ise çocukların %28,6'sının 48-60 ay arasında, %71,4'ünün ise 60-72 ay arasında olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların %24,2'sinin kardeşinin olmadığı, %34,2'sinin bir kardeşi olduğu, %30,4'ünün iki kardeşi olduğu ve %11,2'sinin üç ya da daha fazla kardeşi olduğu belirlenmiştir. Doğum sırası açısından bakıldığında ise çocukların çoğunluğunun (%56,2) birinci çocuk olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamındaki çocukların %56,8'i bir yıldır okul öncesi eğitime devam etmektedir. Çalışma grubundaki çocukların çoğunluğu (%72,7) okul türü olarak bağımsız anaokullarına gitmektedir. Çocukların %94,4'ü tam aile yapısında yetişirken, %5,6'sı parçalanmış aile yapısına sahiptir. Anne-baba evlilik yıllarına bakılır ise %60,6'sının 1-10 yıl arası; %24,8'inin 11-15 yıl arası; %9,6'sının 16-20 yıl arası ve %5inin 21 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

*Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

|                      |                      | Anne |       | Baba |       |
|----------------------|----------------------|------|-------|------|-------|
|                      |                      | f    | %     | f    | %     |
| Yaş                  | 20 yaş altı          | 1    | 0,3   | 1    | 0,3   |
|                      | 20-30 yaş            | 125  | 38,8  | 35   | 10,9  |
|                      | 31-40 yaş            | 176  | 54,7  | 227  | 70,5  |
|                      | 41- 50 yaş           | 20   | 6,2   | 56   | 17,4  |
|                      | 51 yaş üstü          | -    | -     | 3    | 0,9   |
|                      | Toplam               | 322  | 100,0 | 322  | 100,0 |
| Öğrenim Durumu       | İlkokul              | 59   | 18,3  | 48   | 14,9  |
|                      | Ortaokul             | 59   | 18,3  | 48   | 14,9  |
|                      | Lise                 | 124  | 38,5  | 118  | 36,6  |
|                      | Üniversite           | 74   | 23,0  | 95   | 29,6  |
|                      | Lisansüstü           | 6    | 1,9   | 13   | 4,0   |
|                      | Toplam               | 322  | 100,0 | 322  | 100,0 |
| Meslek               | Profesyonel          | 34   | 10,6  | 34   | 10,6  |
|                      | Yardımcı Profesyonel | 26   | 8,1   | 50   | 15,5  |
|                      | Esnaf                | 2    | 0,6   | 18   | 5,6   |
|                      | İşçi                 | 28   | 8,7   | 140  | 43,5  |
|                      | Memur                | 7    | 2,2   | 23   | 7,1   |
|                      | Serbest              | 4    | 1,2   | 54   | 16,7  |
|                      | Ev hanımı            | 221  | 68,6  | -    | -     |
|                      | Emekli               | -    |       | 2    | 0,6   |
|                      | İşsiz                | -    |       | 1    | 0,2   |
|                      | Toplam               | 322  | 100,0 | 322  | 100,0 |
| Çocuğa Ayrılan Zaman | 0-1 saat             | 25   | 7,8   | 70   | 21,7  |
|                      | 2-3 saat             | 58   | 18,0  | 131  | 40,7  |
|                      | 3-6 saat             | 85   | 26,4  | 95   | 29,6  |
|                      | 6-12 saat            | 29   | 9,0   | 13   | 4,0   |
|                      | 12 saat üzeri        | 123  | 38,2  | 11   | 3,4   |
|                      | Belirtmemiş          | 2    | 0,6   | 2    | 0,6   |
|                      | Toplam               | 322  | 100,0 | 322  | 100,0 |

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların annelerinin çoğunluğunun (%93,5) 20-40 yaş arasında olduğu görülürken, babalarının çoğunluğu (%70,5) 31-40 yaş aralığında bulunmaktadır. Öğrenim durumu açısından bakıldığında ise çalışma grubundaki çocukların hem anneleri hem de babaları daha çok lise ve üniversite mezunu olarak gözükmektedir. Çocukların annelerin çoğunluğu (%68,6) ev hanımı iken babalarının çoğunluğu (%43,5) özel sektör çalışanıdır. Çocuğa ayrılan zamana bakıldığında ise annelerin babalardan daha çok zaman ayırdığı tespit edilmiştir.

#### **4.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu”, “Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği”, olmak üzere 4 tane veri toplama aracı kullanılmıştır.

##### **4.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

“Kişisel Bilgi Formu” çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süreci, çocuğun tam aileye sahip olup olmadığı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, gibi bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir. Meslek gruplamaları yapılırken ‘Türkiye İstatistik Kurumu’ sınıflandırmaları dikkate alınmıştır. Buna göre Profesyonel meslek mensupları; bilgi aktarımını sağlayan, kavram ve kuramları bilimsel şekilde uygulayan, sistematik bir şekilde bilgileri paylaşan kişilerdir. Fen bilimlerinin mühendislik grupları, yaşam ve sağlık bilimleri, eğitim bilimleri gibi profesyonel mesleklerle uğraşan kişileri kapsamaktadır. Yardımcı profesyonel meslek mensupları; sanatsal ve bilimsel kavramlardan yararlanarakışletme yöntemlerini araştırıp uygulayan, kamu ve özel sektör planlamaları ile teknik görevleri yerine getiren kişilerdir. Profesyonel meslek gruplarındaki kişilerden talimat alabilen; ticari, idari, mali ve sosyal işlerle ilgili çeşitli teknik hizmetlerin yürütülmesinde görev alabilen meslekleri kapsamaktadır. Esnaf meslek grubuna sahip kişiler, sanatkarlar ve ilgili işlerden kendi işyerine sahip ticaret ile uğraşan kişileri kapsamaktadır. İşçi meslek grubuna dahil olan kişiler ise, büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar, sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar, hizmet ve satış elemanları ile nitelik gerektirmeyen destek eleman olarak çalışanları kapsamaktadır. Memurlar; kamu kurumlarında çalışan, para giriş çıkışını sağlayan ya da aracı destek kişiler iken serbest



meslek sahibi kişiler resmi ya da yarı resmi işler dışında kalan meslekler olarak ele alınmıştır (“Meslek Sınıflamaları”, 2012). “Kişisel Bilgi Formu” çocuğun ailesi tarafından doldurulmuştur.

#### **4.4.2. Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu (SPÇE-KF)**

Araştırmada ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ile ilgili verileri toplamak amacıyla “Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu” kullanılmıştır. D’ Zurilla ve Maydeu-Olivares (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin “Problem Yönelimi” ve “Problem Çözme Tarzları” olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Problem Yönelimi boyutunda, “Probleme Olumlu Yönelim” ve “Probleme Olumsuz Yönelim, Problem Çözme Tarzı” boyutunda ise, “Rasyonel Problem Çözme”, “Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz” ve “Kaçınan Tarz” alt boyutları bulunmaktadır. 5 alt ölçekten oluşan ölçekte; 0 (hiç uygun değil) ile 4 (tamamen uygun) olarak derecelendirilen 25 madde bulunmaktadır. Ölçek maddelerinden; 4, 5, 13, 15 ve 22 probleme olumlu yönelim alt ölçeğinde, 1, 3, 7, 8 ve 11 probleme olumsuz yönelim alt ölçeğinde, 12,16,19,21 ve 23 rasyonel problem çözme alt ölçeğinde, 2,14,20,24 ve 25 dikkatsiz-dürtüsel tarz alt ölçeğinde ve 6,9,10,17 ve 18 kaçınan tarz alt ölçeğinde yer almaktadır. Ölçekte tersten puanlanan maddeler yoktur. Her bir ölçeğe ait alt toplam puanlara ulaşmak için o ölçeğe ait madde puanlarının toplanması gerekmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, yüksek sosyal problem çözme becerisini, puanın düşük olması, sosyal problem çözme becerisinin düşük olduğunu göstermektedir. Alt ölçeklerden Probleme Olumlu Yönelim ve Rasyonel Problem Çözme çözüm sürecine yapıcı bir şekilde yaklaşmayı ; Probleme Olumsuz Yönelim, Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz ve Kaçınan Tarz, yapıcı olmayan yaklaşımı göstermektedir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Çekici (2009) tarafından yapılan ölçeğin, test-tekrar-test yöntemi ile yapılan güvenirlik analizi sonucunda, güvenirlik katsayısı .85 bulunmuştur (Çekici, 2009). Çalışmada ölçeğin güvenirlik değerleri Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiş olup .49 ile .75 arasında değişmektedir.

#### **4.4.3. Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği (ÇODBÇÖ)**

Anne babaların çocuklarının olumsuz duygularına verdiği cevapları ölçmek için kullanılan “Çocukların Olumsuz Duyguları İle Başa Çıkma Ölçeği” Fabes, Poulin, Eisenberg ve Madden-Derdich (1990) tarafından geliştirilmiştir. Çocuklardaki öfke, korku, utanma gibi

olumsuz duyguları içeren 12 senaryodan oluşan ölçekte, her senaryoyu ölçeğin alt boyutları olan 6 farklı tepki izlemektedir. Bu 6 tepki; “Probleme Odaklı Tepkiler” , “Duyguya Odaklı Tepkiler” , “Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler” , “Küçümseyici Tepkiler” , “Cezalandırıcı Tepkiler” ve “Ebeveynde Sıkıntı” alt ölçeğidir. Probleme Odaklı Tepkiler alt boyutu, çocuğun olumsuz duygusunu çözme sürecinde ebeveynin çocuğa desteğini, Duygu Odaklı Tepkiler alt boyutunda ebeveynin çocuğa iyi hissetmesini sağlamasını içermektedir. Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler, çocuğa duygularını ifade etmesinde destekleyici girişimleri, Küçümseyici Tepkiler çocuğun duygularını önemsememeyi, Cezalandıran Tepkiler çocuğun olumsuz duygularını cezalandırıcı girişimleri, Ebeveynde Sıkıntı alt boyutu ise çocuğun olumsuz duygusunu üzüntü ile karşılamayı ifade etmektedir. 12 sorudan oluşan ölçek maddeleri a’ dan f’ye seçenekten oluşmaktadır. Her alt ölçek için alınan puandaki artış, söz konusu tepki sıklığında azalmaya işaret etmektedir. Türkçe uyarlaması Altan, Yağmurlu ve Yavuz (2012) tarafından yapılan ölçeğin, iç tutarlılık katsayıları .54 ile .88 arasında değişmektedir (Altan, Yağmurlu ve Yavuz, 2012). Ölçeğin orijinal iç tutarlılık katsayıları .69 ile .85 arasında değişirken çalışmada ölçeğin güvenirlik değerleri cronbach alfa katsayısı ile incelenmiş olup .55 ve .70 arasında değişmektedir.

#### **4.4.4. Duygu Düzenleme Ölçeği**

Çocukların duygu düzenleme becerileriyle ilgili veri toplama amacıyla kullanılan “Duygu Düzenleme Ölçeği” , Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiştir. . Ölçek, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygusal tepkiselliği ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendiren 24 madde ve “Duygu Düzenleme” ve “Değişkenlik-Olumsuzluk” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Duygu Düzenleme alt boyutu çocuğun duygularını ortamla uyumlu bir şekilde ifade etme becerisini ölçerken, Değişkenlik-Olumsuzluk alt boyutu çocuğun duygularının değişkenliğini ve olumsuz duyguya kapılma eğilimini ölçmektedir. 4’lü likert tipteki, öğretmen veya ebeveynlerin doldurabileceği ölçek, çalışmada çocukların aileleri tarafından değerlendirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Duygu Düzenleme alt boyutu için .73, Değişkenlik Olumsuzluk alt boyutu için ise .75 tir (Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015). Çalışmada ölçeğin güvenirlik değerleri Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiş olup Duygu Düzenleme boyutu için .44 ve .47 , Değişkenlik Olumsuzluk alt boyutu için ise

.54 .56 dır. Çalışmada kullanılan ölçeklere ait güvenirlik değerleri ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Ölçeklere Ait Cronbach Alfa Değerleri

|                                              |                                        | Anne          |              | Baba          |              |
|----------------------------------------------|----------------------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Ölçekler                                     |                                        | Cronbach Alfa | Madde sayısı | Cronbach Alfa | Madde sayısı |
| Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği | Ebeveynde Sıkıntı                      | 0,58          | 12           | 0,68          | 12           |
|                                              | Küçümseyici Tepki                      | 0,61          | 12           | 0,55          | 12           |
|                                              | Problem Odaklı Tepkiler                | 0,70          | 12           | 0,63          | 12           |
|                                              | Duygu Odaklı Tepkiler                  | 0,67          | 12           | 0,61          | 12           |
|                                              | Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler | 0,64          | 12           | 0,60          | 12           |
|                                              | Cezalandıran Tepkiler                  | 0,64          | 12           | 0,62          | 12           |
| Duygu Düzenleme Ölçeği                       | Duygu Düzenleme                        | 0,44          | 11           | 0,47          | 11           |
|                                              | Değişkenlik Olumsuzluk                 | 0,56          | 13           | 0,54          | 13           |
| Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa        | Probleme Olumlu Yönelim                | 0,65          | 5            | 0,61          | 5            |
|                                              | Probleme Olumsuz Yönelim               | 0,73          | 5            | 0,75          | 5            |
|                                              | Rasyonel Problem Çözme                 | 0,67          | 5            | 0,67          | 5            |
|                                              | Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz                | 0,59          | 5            | 0,49          | 5            |
|                                              | Kaçınan Tarz                           | 0,59          | 5            | 0,70          | 5            |

Tablo 3 incelendiğinde ölçeklerin Cronbach alfa değerlerinin 0,44 ile 0,75 arasında değiştiği görülmektedir.

#### 4.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi SSPS programında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Veri toplamada kullanılan “Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” uygulanırken 10 anne ve 94 babaya; “Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği” uygulanırken ise 11 anne ve 110 babaya ulaşılamamıştır. Diğer tüm çocukların hem anne hem de babaları tarafından tüm ölçekler doldurulmuştur. Anne babalarının görüşlerine göre çocukların ölçeklerden aldıkları puanlar elde edilirken hem annesi hem babası görüş bildiren çocuklar için ortalama puan kullanılmış, sadece annesi sadece babası görüş bildirenler için görüş veren ebeveynin puanlandırmasından elde edilen değerler kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenin her bir kategorisi için katılımcı sayısı 30’un üzerinde olduğu durumlarda bağımsız değişken iki düzeyli ise ilişkisiz örneklem t testi, bağımsız değişkenin ikiden fazla düzeye sahip olduğu durumlarda varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin her bir kategorisi için katılımcı sayısı 30’un altında olduğu durumlarda bağımsız değişken iki düzeyli ise Mann Whitney U testi, bağımsız değişkenin ikiden fazla düzeye sahip olduğu durumlarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen alt boyutlar arası ilişkilerin belirlenmesinde ise Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları  $r < 0.30$  olması durumunda düşük ilişki;  $0.30 < r < 0.70$  olması durumunda orta düzeyde ilişki;  $0.70 < r$  olması durumunda yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

## **BÖLÜM V**

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklere, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgularla ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

#### **1. Alt Amaca İlişkin Bulgular**

##### **1.1. Alt Amaç**

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun; cinsiyetine, kardeş sayısına, doğum sırasına, okul öncesi eğitime devam etme süresine, okul türüne, aile türüne, anne yaşı, baba yaşı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, baba mesleği, annenin çocuğa zaman ayırma düzeyi, babanın çocuğa zaman ayırma düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir ?

## Cinsiyet / Duygu Düzenleme

Tablo 4.

*Cinsiyet Değişkenine Göre “Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları*

|                        |        | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd  | t     | p     |
|------------------------|--------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|
| Duygu Düzenleme        | Kız    | 144 | 28,20     | 3,38 | 320 | 1,447 | 0,149 |
|                        | Erkek  | 178 | 27,65     | 3,42 |     |       |       |
|                        | Toplam | 322 | 27,90     | 3,41 |     |       |       |
| Değişkenlik Olumsuzluk | Kız    | 144 | 28,20     | 3,38 | 320 | 0,254 | 0,800 |
|                        | Erkek  | 178 | 27,65     | 3,42 |     |       |       |
|                        | Toplam | 322 | 25,77     | 3,85 |     |       |       |

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde ise kız çocuklarının duygu düzenleme alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 28,20 erkek çocukların ortalamasının 27,65 olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin puanlarının çok yakın olduğu, diğer bir ifadeyle cinsiyete göre 48-66 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri değişmediği söylenebilir. Değişkenlik olumsuzluk alt boyutu içinde benzer şekilde kız ve erkek öğrencilerin sıra ortalamaları çok yakındır ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Araştırma sonucu, Carlson ve Wang (2007), Karaaslan (2012), Seçer (2016) ve Yükçü'nün (2017) yaptıkları araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da çocukların duygu düzenleme becerilerinde cinsiyet değişkeni açısından farklılık bulunmamıştır. Ancak kız ve erkek çocuklara yönelik benimsenen kültürel rollere bakıldığında kız çocukların duygusal olmaları kabul edilebilirken erkek çocuklarında duyguların belli edilmesi garipsenmektedir. ‘Erkek adam ağlamaz’ gibi deyimlerle de bunun kökeninin çok eskilere dayandığı söylenebilir (Yükçü, 2017). Literatür incelendiğinde bu düşüncüyü doğrulayan çalışmalar da bulunmaktadır. Altan (2006), İlgar ve Akbaba (2016), Eisenberg ve arkadaşları (1998) ile Saarni (1984)'nin yaptığı çalışmada çocukların cinsiyetleri ile duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Altan'a (2006) göre bu sonuç, kız çocuklarının duygusallıklarının erkeklere kıyasla daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bunlardan farklı olarak İlgar ve

Akbaba'nın (2016) çalışmasında, ortalama puanlar incelendiğinde erkeklerin, kızlara göre değişkenlik-olumsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, erkekler kızlara göre değişken duygu halindedir ve daha çok olumsuz duygu durumu gösterebilmektedirler. Duygu düzenleme becerisinde ise cinsiyete göre fark görülmemektedir.

Araştırma sonuçları ebeveynlerin çocuklarına cinsiyete bakmaksızın eşit ilgi gösterdiğini düşündürmektedir. Sosyo ekonomik durum düşük de olsa günümüzde ucuz ve kolay ulaşılabilir teknoloji sayesinde ebeveynlerin çocuklarının duygularıyla ilgili bilgilenmiş olabilecekleri, bilinçli ebeveynler olabilmelerini düşündürmektedir. Bu durumu, cinsiyet ayrımı yapmaksızın ebeveynlerin çocuklarının duygusal durumlarına verdikleri cevapların benzer olduğunu düşündürmektedir. Duygusal özenin, yoğunlukla ve herkese eşit şekilde gösterildiği durumlarda cinsiyet farklılıklarının duygusal düzenlemede değişken olarak gösterilmeyeceği düşünülmektedir. Başka bir neden olarak çocukların okullarda duygularla ilgili öğrenimlerinin güçlü olduğu, bu konuda sosyalleştikleri de düşünülebilir.

#### **Kardeş Sayısı / Duygu Düzenleme**

Tablo 5.

*Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                           |               | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p     |
|---------------------------|---------------|-----|-----------|------|----------|-------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | Kardeşi yok   | 78  | 28,05     | 3,24 | (3, 318) | 0,375 | 0,772 |
|                           | 1 kardeşi var | 110 | 27,63     | 3,38 |          |       |       |
|                           | 2 kardeşi var | 98  | 28,08     | 3,43 |          |       |       |
|                           | 3 ve üzeri    | 36  | 27,89     | 3,88 |          |       |       |
|                           | Toplam        | 322 | 27,90     | 3,41 |          |       |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | Kardeşi yok   | 78  | 25,68     | 4,56 | (3, 318) | 0,422 | 0,737 |
|                           | 1 kardeşi var | 110 | 26,10     | 3,87 |          |       |       |
|                           | 2 kardeşi var | 98  | 25,61     | 3,37 |          |       |       |
|                           | 3 ve üzeri    | 36  | 25,43     | 3,42 |          |       |       |
|                           | Toplam        | 322 | 25,77     | 3,85 |          |       |       |

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin kardeş sayısına göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde kardeşi olmayan çocukların duygu düzenleme

boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 28,05; bir kardeşi olan çocukların ortalamasının 27,63; iki kardeşi olan çocukların 28,08 ve üç ya da daha fazla sayıda kardeşi olanların ortalamasının 27,89 olduğu görülmektedir. Her bir grup için puanlarının çok yakın olduğu, diğer bir deyişle kardeş sayısına göre 48-66 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri değişmediği söylenebilir. Benzer şekilde değişkenlik olumsuzluk boyutu içinde her bir grup için puanlarının çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum kardeş sayısına göre 48-66 aylık çocukların değişkenlik olumsuzluk durumunu etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Duygu düzenleme becerisinin çocuğun kardeş sayısına göre farklılığı incelendiğinde araştırmada söz konusu değişkene göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Yükçü'nün (2017) yaptığı araştırma sonuçları ile benzer şekildedir. Ayrıca Türkmen'in (2019) çalışmasında da çocukların duygusal zeka ve sosyal uyumları ile kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak İlgar ve Akbaba'nın (2017) yaptığı çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, çocuğun kardeş sayısı arttıkça duygu düzenleme alt boyutundan aldıkları puanlar azalmaktadır. İki ve daha çok kardeşi olan çocukların, bir kardeşi olan çocuklara göre değişkenlik olumsuzluk alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ertürk (2013), çalışmasında çok kardeşi olan çocukların olumlu duygu puanlarının kardeş sayısı daha az olan çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ağabeyi veya ablası olan çocukların dikkat dürtü puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç duygu düzenleme-olumlu duygu puanı ilişkisi yönünden bakıldığında diğer kaynaklarla farklılık göstermektedir.

Çocuğun ilk çevresi olan ailede, kardeş ilişkileri de ilk paylaşımlarla birlikte farklı öğrenmeleri geliştirmektedir. Çalışmada kardeş sayısına göre duygu düzenlemenin değişmemesi durumu, kardeşlerin birbirleriyle olumlu etkileşim halinde olduğunu düşündürmektedir. Tek çocuklu veya az çocuklu ailelerde duygusal deneyim çeşitliliklerinin çok çocuklu ailelere göre farklılık göstermemesi ailelerin kardeşle oluşacak iletişim ortamını komşu, akraba, vb şekillerle geliştirdiğini düşündürülebilir. Aynı zamanda tek çocuk sahibi ya da az kardeşli ailelerdeki ebeveynlerin, kendilerini bu konuda geliştirdikleri, ilgilerini çocuklarına yönlendirdikleri için kardeş sayısı değişkeninin duygu düzenleme becerilerinde farklılık oluşturmadağı düşünülmektedir.



## Doğum Sırası / Duygu Düzenleme

Tablo 6.

*Doğum Sırası Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                           |                         | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p     |
|---------------------------|-------------------------|-----|-----------|------|----------|-------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | Birinci Çocuk           | 181 | 27,82     | 3,23 | (2, 319) | 0,326 | 0,722 |
|                           | İkinci Çocuk            | 101 | 27,87     | 3,80 |          |       |       |
|                           | Üçüncü Çocuk ve sonrası | 40  | 28,30     | 3,21 |          |       |       |
|                           | Toplam                  | 322 | 27,90     | 3,41 |          |       |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | Birinci Çocuk           | 181 | 25,85     | 3,91 | (2, 319) | 0,145 | 0,865 |
|                           | İkinci Çocuk            | 101 | 25,73     | 4,01 |          |       |       |
|                           | Üçüncü Çocuk ve sonrası | 40  | 25,50     | 3,22 |          |       |       |
|                           | Toplam                  | 322 | 25,77     | 3,85 |          |       |       |

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin doğum sırasına göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde doğum sırası bir olan çocukların duygu düzenleme boyutundan aldığı puanların ortalamasının 27,82; doğum sırası iki olan çocukların ortalamasının 27,87; üç ve daha sonrası doğum sırasına sahip çocukların ortalamasının 28,30 olduğu görülmektedir. Her bir grup için puanlarının çok yakın olduğu, diğer bir deyişle doğum sırasına göre 48-66 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri değişmediği söylenebilir. Benzer şekilde değişkenlik olumsuzluk boyutu içinde her bir grup için puanlarının çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum doğum sırasına göre 48-66 aylık çocukların değişkenlik olumsuzluk durumunu etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Buna göre araştırmada doğum sırası değişkeni açısından okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, İlgar ve Akbaba'nın (2017) yaptığı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Karaslan (2012) de duyguları tanıma ve doğum sırası arasındaki ilişkiyi incelemiş, doğum sırasının duyguları tanıma açısından bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ancak, Türkmen'in (2019) yaptığı çalışmada duygu düzenleme ile ilişkili olarak, çocukların duygusal zeka ve sosyal uyumları ile doğum sırası arasında anlamlı ilişki

bulunmuştur. İlk sırada doğan veya tek olan çocukların duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ilk çocuğa gösterilen ilginin fazla olabileceği, tek çocuk sahibi olan ailelerin o çocuğa daha özenli davranabileceği sonuçlarıyla bağdaştırılmıştır. Özyürek ve Tezel Şahin (2005) çalışmasında 3. ve daha sonra doğan çocuklara karşı anne tutumlarının ilk sırada doğan çocuklara göre daha koruyucu, daha sert ve katı disiplinli olduğu; babaların daha katı ve sert disiplinli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonucu anne ve babaların, artan çocuk sayısı ve yaşıyla ilerlemesiyle tahammüllerinin azalmasıyla bağdaştırmışlardır.

Çalışmada, doğum sırası farketmeksizin aynı duygu düzenleme becerilerini sergilemesi durumu çocukların benzer ortamlarda benzer öğrenmeler gerçekleştirdiklerini düşündürmektedir. Aynı zamanda ailelerin de çocuklarına karşı demokratik ve eşit tutumlar sergiliyor olabileceğini düşündürmektedir.

### Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi / Duygu Düzenleme

Tablo 7.

*Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                           |        | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p     |
|---------------------------|--------|-----|-----------|------|----------|-------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | 1 yıl  | 183 | 28,04     | 3,45 | (2, 319) | 4,617 | 0,396 |
|                           | 2 yıl  | 106 | 27,71     | 3,39 |          |       |       |
|                           | 3 yıl  | 33  | 27,67     | 3,30 |          |       |       |
|                           | Toplam | 322 | 27,90     | 3,41 |          |       |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | 1 yıl  | 183 | 25,69     | 4,03 | (2, 319) | 5,200 | 0,349 |
|                           | 2 yıl  | 106 | 26,01     | 3,75 |          |       |       |
|                           | 3 yıl  | 33  | 25,45     | 3,16 |          |       |       |
|                           | Toplam | 322 | 25,77     | 3,85 |          |       |       |

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitime devam etme süresine göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Okul öncesi eğitime 1 yıl devam eden çocukların duygu düzenleme boyutundan aldığı puanların ortalamasının 28,04; iki yıl olan çocukların ortalamasının 27,71; üç yıl olan çocukların ortalamasının 27,67 olduğu görülmektedir. Her bir grup için puanlarının çok yakın olduğu, diğer bir deyişle okul öncesi eğitim kurumuna

devam etme süresine göre 48-66 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin değişmediği söylenebilir. Benzer şekilde değişkenlik olumsuzluk boyutu içinde her bir grup için puanlarının çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre 48-66 aylık çocukların değişkenlik olumsuzluk durumunu etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Okula devam süresi ve duygu düzenleme ilişkisi ile doğrudan yapılan bir araştırma olmamasına rağmen problem davranış, sosyal beceri, sosyal davranış, okul olgunluğu ve okulu sevme durumlarının da duygu düzenlemeyi etkileyebileceği düşünülmektedir. Özbey'in (2009), okula devam süresi ve sosyal beceri ilişkisini incelediği çalışmasında sözkonusu değişkenler arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak toplam puanlara bakıldığında 3 yıldan beri okul öncesi eğitim alan çocukların sıra puan ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksektir. Aynı şekilde Koçak ve Tepeli'nin (2004) 4-5 yaş grubu çocukların sosyal ilişki ve işbirliği ile ilgili çalışmalarında okula devam süresinin belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üç yıldan beri okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal işbirliği ve ilişki puanları da diğer gruplara göre yüksek bulunmuştur. Bracken ve Fischel (2007) çalışmasında, dört yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumlarına giden sosyal beceri ve davranış sorunları olan çocukların; sosyal becerilerinin okul hayatıyla birlikte geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çocukların, aldıkları eğitim sayesinde sözel ve matematik becerileri de artmış ve okula hazır hale gelmişlerdir.

Üst üste birkaç yıl okul öncesi eğitimine devam etmiş çocuk ve henüz bir yıldır devam eden çocuk arasında duygu düzenleme açısından daha uzun süre devam etmiş olan lehine bir sonuç beklenmektedir. Okula alıştıkça, sevdikçe, olumlu okul deneyimleri arttıkça duygusal becerilerin de artacağı düşünülmektedir. Okula devam süresi ve duygu düzenleme ilişkisini etkileyebilecek diğer bir durum olarak okul- öğretmen yeterlilikleri ve okulun sosyoekonomik çevresi de ele alınabilir. Bu sonucun, okul sosyal şartlarının yetersizliği ve aile kadar önemli ilk rol modellerden olan öğretmenlerin bu konudaki eğitim alma ihtiyacından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

## Okul Türü / Duygu Düzenleme

Tablo 8.

*Okul Türü Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

|                           |                            | n   | ss     | sd | $\chi^2$ | p     |
|---------------------------|----------------------------|-----|--------|----|----------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | Bağımsız anaokulu          | 234 | 162,78 | 3  | 4,394    | 0,222 |
|                           | Resmi ilköğretim anasınıfı | 34  | 165,01 |    |          |       |
|                           | Özel anaokulu              | 40  | 138,90 |    |          |       |
|                           | İlköğretim Özel anaokulu   | 14  | 196,07 |    |          |       |
|                           | Toplam                     | 322 |        |    |          |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | Bağımsız anaokulu          | 234 | 162,68 | 3  | 3,912    | 0,271 |
|                           | Resmi ilköğretim anasınıfı | 34  | 151,94 |    |          |       |
|                           | Özel anaokulu              | 40  | 148,36 |    |          |       |
|                           | İlköğretim Özel anaokulu   | 14  | 202,46 |    |          |       |
|                           | Toplam                     | 322 |        |    |          |       |

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin devam ettikleri okul türüne göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir ifadeyle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının devam ettikleri okul türüne duygu düzenleme ve değişkenlik olumsuzluk boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Canbolat (2017), çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerin duygusal zeka ve yaşam doyumlarını incelediği araştırmasında, okul türünün önemli bir değişken olduğu, resmi ilköğretim anasınıfına giden çocukların sosyal beceri puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bağımsız anaokuluna ve resmi ilköğretim anasınıfına devam eden çocukların özel anaokuluna giden çocuklara göre sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul açısından daha yüksek beceriye sahip oldukları görülmüştür. Şen (2017) de araştırmasında, fiziksel ve sosyal yönden daha gelişmiş olduğu düşünülen bağımsız anaokulları ve özel anaokullarında eğitim alan çocukların duygusal becerilerinin bölgede daha az gelişmiş şartlara sahip olduğu düşünülen ilköğretim anasınıflarındaki çocuklara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duygu düzenleme becerisinin çocuğun devam ettiği okul türüne göre farklılığı incelendiğinde araştırmada söz konusu değişkene göre anlamlı bir farklılık olmadığı

görülmüştür. Literatür incelendiğinde de farklı okul türlerinde farklı bölgelerde çeşitli duygusal becerilere sahip çocuklar olduğu görülmektedir. Çalışmada okul türüne göre çocukların duygu düzenlemelerinin değişmemesi, çalışmanın yapıldığı bu okulların olduğu sosyal çevrede eğitim kurumlarının birçok özellik bakımından, benzer düzeyde olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

### Aile Yapısı / Duygu Düzenleme

Tablo 9.

*Aile Türü Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

|                           |                  | n   | ss     | sd       | z     | p     |
|---------------------------|------------------|-----|--------|----------|-------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | Tam aile         | 304 | 162,48 | 49394,50 | 0,779 | 0,436 |
|                           | Parçalanmış aile | 18  | 144,92 | 2608,50  |       |       |
|                           | Toplam           | 322 |        |          |       |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | Tam aile         | 304 | 161,96 | 49234,50 | 0,361 | 0,718 |
|                           | Parçalanmış aile | 18  | 153,81 | 2768,50  |       |       |
|                           | Toplam           | 322 |        |          |       |       |

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin aile türüne göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının aile türü duygu düzenleme ve değişkenlik olumsuzluk boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Ortalamalar incelendiğinde hem tam aile hem de parçalanmış ailelerde duygu düzenleme boyutu ve değişkenlik olumsuzluk boyutu için birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Duygu düzenlemenin aile yapısına göre değişmemesi, artan boşanma sayıları ve ailelerin bu süreci olumlu yönetebilmesiyle bağdaştırılabilir. Rıza'nın (2016) çalışmasına göre, evli bireylerin evlilik doyumu ve psikolojik durumlarını iyileştirmek için, olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımını arttırmaları gerekmektedir. Bu süreçte ailelerin çocuğun günlük alışkanlıklarını bozmayacak şekilde bir düzen oluşturması sağlıklı bir duygusal ortam sağlayabilmektedir. Evlilik durumunda bile duygu düzenlemenin zorluklarından bahsederken boşanmış ailelerde ve geniş ailelerde yaşanabilecek zorlukların daha fazla olacağı düşünülmektedir. Çalışmada boşanmış, çekirdek, geniş aile de olsa

duygu düzenlemede farklılık görülmemiştir. Genelde, geniş aile tarzında olan yaşamlar, ev içerisinde büyüklerin de söz sahibi olmalarını akla getirebilir. Böyle bir ortamda ebeveynlerin de çocukların da duygu düzenlemelerinin aile büyüklerinden etkilenebileceği söylenebilir.

### **Anne Yaşı / Duygu Düzenleme**

Tablo 10.

*Anne Yaşı Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

|                           |           | n   | ss     | sd | $\chi^2$ | p     |
|---------------------------|-----------|-----|--------|----|----------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | 20-30 yaş | 125 | 158,22 | 2  | 0,404    | 0,817 |
|                           | 31-40 yaş | 176 | 163,82 |    |          |       |
|                           | 41-50 yaş | 20  | 153,55 |    |          |       |
|                           | Toplam    | 321 |        |    |          |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | 20-30 yaş | 125 | 155,12 | 2  | 1,639    | 0,441 |
|                           | 31-40 yaş | 176 | 162,74 |    |          |       |
|                           | 41-50 yaş | 20  | 182,48 |    |          |       |
|                           | Toplam    | 321 |        |    |          |       |

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin anne yaşına göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının anne yaşı duygu düzenleme ve değişkenlik olumsuzluk boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Ortalamalar incelendiğinde anne yaşı düzeylerinde hem duygu düzenleme boyutu hem de değişkenlik olumsuzluk boyutu için birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında olan anne yaşı ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. İlgar Akbaba'nın (2017) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, annenin yaşına göre çocukların duygu düzenleme alt boyutundan almış oldukları puanların 31-50 arasındaki yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Duygu düzenleme alt boyutunda ise anne yaşı 18-30 ile 31-40 grubu ve 18-30 ile 41- 50 grubu almış oldukları puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre anne yaşı azaldıkça, çocukların duygu düzenleme

puanları azalmaktadır. Çalışma ile benzer şekilde Köyceğiz'in (2017) yaptığı çalışmada anne yaşı ve aile içi iletişim arasında farklılık görülmemiştir. Duygu düzenleme ile ilişkili başka bir beceri olan öz düzenleme becerileri ile ilgili Ertürk'ün (2013) yaptığı çalışmada anne yaşıyla çocuk öz düzenlemesi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Canbolat (2017) anne yaşına göre çocukların 'Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçları, annelerin yaş farketmeksizin çocuklarının sosyal gelişimlerine gösterdiği ilginin öneminin farkında olduğu ve çocuklarıyla destekleyici ilişkiler kurduklarıyla bağdaştırmışlardır.

Bu sonuçlar duygu düzenleme becerisinin yaş faktörüne göre değişmediğini göstermektedir. Yaşa bakılmaksızın edinilen ve uygulanan bilgiler ailelere yol gösterici olmuştur. Ailelerin çocuklarının duyguları hakkında edindikleri bilgileri tutum ve davranışlarına yaş farketmeksizin aktarabildiğini düşündürmektedir. Ayrıca genç annelerin de yaşı büyük olan annelerin de çocuklarının duygu düzenlemeleriyle ilgili bilgilerinin benzer seviyelerde olabileceği için sonucun bu yönde olduğu düşünülmektedir. Geniş aile tipi yaşamın yaygın olduğu çevrede büyüklerin de desteklerinin sonucu etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

### Baba Yaşı / Duygu Düzenleme

Tablo 11.

*Baba Yaşı Değişkenine Göre Çocukların "Duygu Düzenleme Ölçeği"nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                           |                | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p     |
|---------------------------|----------------|-----|-----------|------|----------|-------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | 20-30 yaş      | 35  | 26,19     | 3,99 | (2, 315) | 0,368 | 0,693 |
|                           | 31-40 yaş      | 227 | 25,75     | 3,97 |          |       |       |
|                           | 41 yaş ve üstü | 56  | 25,47     | 3,34 |          |       |       |
|                           | Toplam         | 318 | 25,75     | 3,86 |          |       |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | 20-30 yaş      | 35  | 27,84     | 2,94 | (2, 315) | 0,017 | 0,983 |
|                           | 31-40 yaş      | 227 | 27,88     | 3,52 |          |       |       |
|                           | 41 yaş ve üstü | 56  | 27,79     | 3,27 |          |       |       |
|                           | Toplam         | 318 | 27,86     | 3,41 |          |       |       |

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin baba yaşına göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının baba yaşı duygu düzenleme ve değişkenlik olumsuzluk boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Duygu düzenleme becerisinin çocuğun baba yaşı değişkenine göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer ölçeklerle yapılan çalışmalar da çocuğun duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin babanın yaşına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Yükçü'nün (2017) yaptığı araştırma sonuçları çocuğun duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin babanın yaşına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Canbolat'ın (2017) yaptığı araştırmanın sonuçları, çocukların baba yaşına göre sosyal becerilerinde anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Ancak, baba yaşı en az grupta olan çocuklar ile baba yaşı en üst seviye olan çocuklara bakıldığında sosyal beceride en düşük ve en yüksek puanların bu gruplarda olduğu görülmektedir.

Baba yaşına göre çocuklarının duygu düzenlemelerinin değişmediği sonucu, araştırmaya katılan babaların daha çok geniş aile yapısında olmaları nedeniyle, aile büyüklerinin baba üzerindeki olumlu etkisinden kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir.

### Anne Öğrenim Durumu / Duygu Düzenleme

Tablo 12.

*Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                           |                | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p     |
|---------------------------|----------------|-----|-----------|------|----------|-------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | İlkokul        | 59  | 27,05     | 3,28 | (3, 318) | 1,941 | 0,123 |
|                           | Ortaokul       | 59  | 27,64     | 3,84 |          |       |       |
|                           | Lise           | 124 | 28,19     | 3,03 |          |       |       |
|                           | Lisans ve üstü | 80  | 28,25     | 3,66 |          |       |       |
|                           | Toplam         | 322 | 27,90     | 3,41 |          |       |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | İlkokul        | 59  | 26,93     | 3,72 | (3, 318) | 2,408 | 0,067 |
|                           | Ortaokul       | 59  | 25,23     | 3,49 |          |       |       |
|                           | Lise           | 124 | 25,69     | 3,84 |          |       |       |
|                           | Lisans ve üstü | 80  | 25,44     | 4,11 |          |       |       |
|                           | Toplam         | 322 | 25,77     | 3,85 |          |       |       |



Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir.

Duygu düzenleme becerisinin çocuğun anne öğrenim durumuna göre farklılığı incelendiğinde araştırmada söz konusu değişkene göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alisinanoğlu'nun (2003) yapmış olduğu araştırmanın sonucuna göre annenin öğrenim düzeyi arttıkça (lise veya üniversite mezunu), çocukların içten denetimli olduğu görülmüştür. Bu durum duygu düzenleme becerilerinin anne eğitim düzeyi arttıkça arttığı sonucuna ulaştırmaktadır. Yükçü'nün (2017) çalışmasında, çocukların duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları toplam puan ve değişkenlik-olumsuzluk alt ölçeğinden aldıkları puanların annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu araştırma ile benzer özellik göstermektedir. Aynı araştırmada çocukların duygu düzenleme alt ölçeğinden aldıkları puanların anne öğrenim düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Ortaokul ve ilkokul mezunu anneler ile lise ve yükseköğrenim eğitimi alan anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme alt ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları artmıştır. İşmen'in (2004) anne ve babaların duygusal zeka ve aile işlevleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, duygusal zeka puanları ile duyguları anlama ve duyguları öğrenme becerilerinin anne öğrenim durumuyla doğru orantılı arttığı bulunmuştur. Eğitim durumu arttıkça duygusal zeka düzeyinin artış göstermesi, eğitim durumunun hem ailelere hem çocuklara olan yansıması olarak, duygu düzenleme yönünden de olumlu bir durum olacağı düşünülebilir. Şanlı ve Öztürk (2012) çalışmasının bulgularına göre annelerin eğitim durumu arttıkça geleneksel çocuk yetiştirme stillerinden uzaklaştıkları, aşırı korumacı ebeveynlik gösterme durumlarının azaldığı sonucu da eğitimin önemini desteklemektedir. Ebeveyn tutumu dolayısıyla stres durumuyla başetmek zorunda kalmayan çocukların daha olumlu duygu düzenleme davranışları sergileyebileceği düşünülmektedir. Kocabaş (2018) çalışmasında çocukların oyun davranışları, problem davranışları ve benlik algıları ilişkisini incelemiştir. Anne eğitim durumu yüksek olan çocukların olumlu davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin aldıkları eğitim sayesinde hem kendilerini çocukların gelişimi konusunda geliştirdikleri hem de insanlarla iletişim konusunda daha bilgili ve bilinçli olduklarını düşünmekte ve bu durumu da çocukları ile iletişiminde olumlu yönde kullandığı söylenebilir.

## Baba Öğrenim Durumu / Duygu Düzenleme

Tablo 13.

*Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                           |                | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p     |
|---------------------------|----------------|-----|-----------|------|----------|-------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | İlkokul        | 48  | 27,45     | 2,98 | (3, 318) | 2,413 | 0,067 |
|                           | Ortaokul       | 48  | 26,92     | 3,49 |          |       |       |
|                           | Lise           | 118 | 28,03     | 3,39 |          |       |       |
|                           | Lisans ve üstü | 108 | 28,38     | 3,50 |          |       |       |
|                           | Toplam         | 322 | 27,90     | 3,41 |          |       |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | İlkokul        | 48  | 26,07     | 3,71 | (3, 318) | 0,426 | 0,735 |
|                           | Ortaokul       | 48  | 25,94     | 4,10 |          |       |       |
|                           | Lise           | 118 | 25,89     | 3,95 |          |       |       |
|                           | Lisans ve üstü | 108 | 25,44     | 3,72 |          |       |       |
|                           | Toplam         | 322 | 25,77     | 3,85 |          |       |       |

Tablo 13 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme puanlarının baba eğitim durumuna göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir.

Karaaslan (2012) çalışmasında, baba öğrenim durumunun 1. sınıf öğrencilerinde duyguları anlama ve ifade etmeye ilişkin araştırmasında, anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Puan ortalamaları arasında babası üniversite mezunu olan çocukların duygusal becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Durmuşoğlu-Saltalı ve Arslan (2011) yaptıkları çalışmalarında babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygusal beceriler puan ortalamalarında anlamlı düzeyde artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Goodman (2011) ve Arı ve Seçer'in (2004) yaptıkları araştırma sonucunda da anne ve/veya babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisinin arttığı ortaya çıkmıştır. Erten (2012) yaptığı çalışmada da anne ve baba eğitim durumu üniversite olan çocukların daha olumlu sosyal davranış puanı aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bunlardan farklı olarak Korkut (2002) yaptığı çalışmada baba eğitim durumunun, duygu düzenleme ile ilişkili olarak çocuğun problem çözme becerisinde fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kızılışık Kartal'ın (2014) çalışmasına göre, üniversite mezunu babaların çocuklarının problem davranış ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışmada anne ve baba öğrenim durumuna göre çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin değişmemesi, anne babaların öğrenim durumuna bakılmaksızın çocuklarının duygularına verdikleri cevapların olumlu ve geliştirici olabileceğini düşündürmektedir. Aile büyüklerinin ve çevresel etkilerin de bu öğrenmede katkılarının olabileceği düşünülmektedir.

#### **Anne Çalışma Durumu / Duygu Düzenleme**

Tablo 14.

*Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları*

|                           |            | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd      | t     | p     |
|---------------------------|------------|-----|-----------|------|---------|-------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | Çalışıyor  | 105 | 27,83     | 3,76 | 180,762 | 0,229 | 0,819 |
|                           | Çalışmıyor | 217 | 27,93     | 3,24 |         |       |       |
|                           | Toplam     | 322 |           |      |         |       |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | Çalışıyor  | 105 | 25,37     | 4,08 | 320     | 1,320 | 0,188 |
|                           | Çalışmıyor | 217 | 25,97     | 3,73 |         |       |       |
|                           | Toplam     | 322 |           |      |         |       |       |

Tablo 14 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin anne çalışma durumuna göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir.

Duygu düzenleme becerisinin anne çalışma durumu değişkenine göre farklılığı incelendiğinde araştırmada söz konusu değişkene göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yükçü’nün (2017) yaptığı araştırma sonuçlarında çalışan annelerin duygu düzenlemesinin çalışmayanlara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özyürek ve Tezel Şahin (2005) çalışan annelerin, ev hanımı annelere göre daha fazla demokratik tutum, daha az sert disiplin ve aşırı koruyucu tutum gösterdiklerini bulmuştur. Şanlı ve Öztürk (2012) benzer şekilde araştırmasında, çalışmayan annelerin çalışan annelere göre aşırı koruyucu ve sıkı disiplinli olduğunu saptamıştır.

Çalışmada çocuğun duygu düzenlemesinin anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı sonucu, çalışan annelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanı kaliteli geçirdiğini düşündürmektedir. Çalışmayan annelerin ise çocuklarına karşı duygu düzenleme

becerilerini geliştirme adına sergiledikleri tutumları ayarlama da kendilerini geliştirmiş oldukları düşünülebilir. Aile büyüklerinin de desteklerini alma durumunun çalışan çalışmayan ayrımını ortadan kaldırmış olabileceği düşünülebilir.

### Baba Mesleği / Duygu Düzenleme

Tablo 15.

*Baba Mesleği Değişkenine Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                           |                      | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p     |
|---------------------------|----------------------|-----|-----------|------|----------|-------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | Profesyonel          | 34  | 27,41     | 3,59 | (4, 317) | 0,844 | 0,498 |
|                           | Yardımcı Profesyonel | 50  | 27,65     | 3,17 |          |       |       |
|                           | Serbest Meslek       | 75  | 27,69     | 3,67 |          |       |       |
|                           | İşçi                 | 140 | 28,05     | 3,36 |          |       |       |
|                           | Memur                | 23  | 28,88     | 3,10 |          |       |       |
|                           | Toplam               | 322 | 27,90     | 3,41 |          |       |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | Profesyonel          | 34  | 25,26     | 3,80 | (4, 317) | 0,202 | 0,937 |
|                           | Yardımcı Profesyonel | 50  | 25,80     | 3,97 |          |       |       |
|                           | Serbest Meslek       | 75  | 25,89     | 3,52 |          |       |       |
|                           | İşçi                 | 140 | 25,77     | 4,13 |          |       |       |
|                           | Memur                | 23  | 26,08     | 3,14 |          |       |       |
|                           | Toplam               | 322 | 25,77     | 3,85 |          |       |       |

Tablo 15 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin baba mesleğine durumuna göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir.

Türkmen (2019) çalışmasında, profesyonel mesleğe sahip olan babaların çocuklarının duygusal zekalarını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Köyceğiz (2017), babası lisansüstü eğitim almış profesyonel mesleğe sahip olan çocukların, baba-çocuk iletişimlerinin daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Camgöz (2010) çalışmasında, çocukların oyun davranışlarının baba mesleği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışmada anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, işçi veya serbest meslek grubundan olan babaların çocuklarının oyunlarında olumlu etki gösteremediği bulunmuştur.

Çalışmada baba meslekleri genel olarak benzerlik göstermektedir. Babaların büyük çoğunluğu serbest meslek ve işçi olarak çalıştığı için çocukları ile etkileşimlerinin benzer olduğunu düşündürmüştür. Çocuk hayatı oyunla öğrendiği, oyunu aileden görerek geliştirdiği, babanın da çocuğa rol modellik ve öğrenme sunması açısından ailenin önemli bir bireyi olduğu düşünüldüğünde, hayatsal değeri olan duygu düzenleme becerilerinde üzerine büyük görev düşmektedir.

### **Annenin Çocuğa Ayırdığı Süre / Duygu Düzenleme**

Tablo 16.

*Annenin Çocuğa Ayırdığı Zaman Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

|                           |           | N   | Ss     | Sd | $\chi^2$ | p     |
|---------------------------|-----------|-----|--------|----|----------|-------|
| Duygu<br>Düzenleme        | 0-1 saat  | 25  | 144,62 | 4  | 3,8743   | 0,442 |
|                           | 2-3 saat  | 58  | 146,70 |    |          |       |
|                           | 3-6 saat  | 85  | 170,79 |    |          |       |
|                           | 6-12 saat | 29  | 154,64 |    |          |       |
|                           | 12+ saat  | 125 | 167,02 |    |          |       |
|                           | Toplam    | 322 |        |    |          |       |
| Değişkenlik<br>Olumsuzluk | 0-1 saat  | 25  | 159,00 | 4  | 1,472    | 0,812 |
|                           | 2-3 saat  | 58  | 157,34 |    |          |       |
|                           | 3-6 saat  | 85  | 171,08 |    |          |       |
|                           | 6-12 saat | 29  | 167,38 |    |          |       |
|                           | 12+ saat  | 125 | 156,05 |    |          |       |
|                           | Toplam    | 322 |        |    |          |       |

Tablo 16 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin annenin çocuğa ayırdığı zamana göre değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir.

## Babanın Çocuğa Ayırdığı Süre / Duygu Düzenleme

Tablo 17.

*Babanın Çocuğa Ayırdığı Zaman Değişkenine Göre Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

|                        |           | n   | ss     | sd | $\chi^2$ | p      | Anlamlı Fark |
|------------------------|-----------|-----|--------|----|----------|--------|--------------|
| Duygu Düzenleme        | 0-1 saat  | 70  | 139,66 | 4  | 10,958   | 0,027* | 1-3          |
|                        | 2-3 saat  | 131 | 154,58 |    |          |        |              |
|                        | 3-6 saat  | 95  | 184,95 |    |          |        |              |
|                        | 6-12 saat | 13  | 176,08 |    |          |        |              |
|                        | 12+ saat  | 13  | 162,81 |    |          |        |              |
|                        | Toplam    | 322 |        |    |          |        |              |
| Değişkenlik Olumsuzluk | 0-1 saat  | 70  | 156,28 | 4  | 6,579    | 0,160  | -            |
|                        | 2-3 saat  | 131 | 164,36 |    |          |        |              |
|                        | 3-6 saat  | 95  | 161,84 |    |          |        |              |
|                        | 6-12 saat | 13  | 205,38 |    |          |        |              |
|                        | 12+ saat  | 13  | 114,38 |    |          |        |              |
|                        | Toplam    | 322 |        |    |          |        |              |

Tablo 17 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin babanın çocuğa ayırdığı zamana göre duygusal düzenleme boyutu için anlamlı farklılık tespit edilirken ( $p<0,05$ ); değişkenlik olumsuzluk boyutu için değişmediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen duygusal düzenleme boyutu için bu farklılığın babası 0-1 saat zaman ayıran çocuklar ile 3-6 saat zaman ayıran çocuklar arasından olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde babası 3-6 saat zaman ayıran çocukların duygu düzenleme ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2017 yılında çocuk gelişiminde babaların rolüne dikkat çekmek amacıyla yürüttüğü çalışmada babaların % 91'inin çocuk bakımının annenin görevi olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada babaların günde ortalama 9 saat 20 dakika çalıştığı ve çocuklarına ortalama 2 saat 20 dakika vakit ayırabildiklerine ulaşılmıştır. Ayrılan bu zamanda da çocuklarıyla kaliteli vakit geçirmediikleri araştırmanın bir başka sonucudur. Babaların yalnızca %50 si çocuklarına masal, hikaye anlatıyor % 57

si ise çocuklarıyla kurmaca oyunlar oynamıyor sonuçları saptanmıştır (“Açev Babalık Sonuçlarını Açıkladı”, 2017).

Geleneksel modelin dayatmalarına uymayan, cinsiyetçi olmayan babaların çocuklarına faydası daha büyüktür (Ünüvar ve Senemoğlu, 2010). Ülkemizde, düşük sosyo-ekonomik çevreye sahip babalar ve hatta aileler, geleneksel babalık yöntemlerini benimsemektedir. Özellikle sosyo-ekonomik ve kültürel yönden dezavantajlı olan babaların, babalıkla ilgili eğitim almalılarını gerekmektedir (Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre, 2009).

Sanayi bölgesinde olan araştırma alanında babalar uzun süreli ve ağır şartlarda çalışmaktadırlar. Böylece çocuğa zaman ayırma görevi de anneye düşmektedir. Annelerin çocuğa ayırdıkları zamanın duygu düzenlemeyi etkilememesi sonucu, Türkmen’in (2019) araştırma sonuçlarıyla uyushmaktadır. Bu durum, çalışan annelerin çocuğa ayırdıkları zaman kısa olsa da ev işlerini ikinci plana atıp çocuklarıyla ilgilendiklerini, kaliteli vakit geçirdiklerini düşündürmektedir. Aynı şekilde çalışmayan annelerin ise ev işlerinden kalan zamanda çocuklarıyla ilgilendiği, çocuklarıyla olan vakitlerini kaliteli geçirmeye gayret ettikleri söylenebilir. Çalışmada anne kadar önemli rol modeller olan babaların çocuğa zaman ayırma sürelerinin 3-6 saat arasında olduğunda çocuklarda duygu düzenlemenin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Geçirilen zamanı kaliteli geçirebildikçe çocuklarda olumlu duygu düzenleme becerileri gelişme ihtimalinin artacağı düşünülmektedir. 3 saatin altında vakit geçirmenin yeterli olmadığı tahmin edilebilen bir durum iken 6 saatin üzerinde vakit geçiren babaların da çocuklarının duygu düzenlemelerinde olumlu etkiler sağlayamadığı görülmüştür. Bu durumda geçirilen vaktin aslında çocukla etkileşim halinde geçirilmediği düşünülebilir. Kaliteli geçirilen 3-6 saatlik bir zaman diliminin, daha çok ama verimsiz geçirilen vakitten daha faydalı olduğu görülmüştür. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde babaların çocuklarıyla nicelikten çok nitelikli vakit geçirmelerinin etkisini ortaya çıkardığı görülmektedir.

## 2. Alt Amaca İlişkin Bulgular

### 2. Alt Amaç

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukların ebeveynlerinin sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlar; anne yaşı, baba yaşı, anne çalışma durumu, baba mesleği, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

### Anne Yaşı / Sosyal Problem Çözme Ölçeği

Tablo 18.

*Yaş Değişkenine Göre Annelerin “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

|                                |           | N   | ss     | sd | $\chi^2$ | p     |
|--------------------------------|-----------|-----|--------|----|----------|-------|
| Probleme Olumlu<br>Yönelim     | 20-30 yaş | 119 | 163,99 | 2  | 5,024    | 0,081 |
|                                | 31-40 yaş | 172 | 155,17 |    |          |       |
|                                | 41-50 yaş | 20  | 115,63 |    |          |       |
|                                | Toplam    | 311 |        |    |          |       |
| Probleme<br>Olumsuz<br>Yönelim | 20-30 yaş | 119 | 156,81 | 2  | 0,091    | 0,955 |
|                                | 31-40 yaş | 172 | 154,89 |    |          |       |
|                                | 41-50 yaş | 20  | 160,73 |    |          |       |
|                                | Toplam    | 311 |        |    |          |       |
| Rasyonel<br>Problem Çözme      | 20-30 yaş | 119 | 161,32 | 2  | 1,000    | 0,607 |
|                                | 31-40 yaş | 172 | 151,46 |    |          |       |
|                                | 41-50 yaş | 20  | 163,38 |    |          |       |
|                                | Toplam    | 311 |        |    |          |       |
| Dikkatsiz/<br>Dürtüsel Tarz    | 20-30 yaş | 119 | 149,23 | 2  | 2,925    | 0,232 |
|                                | 31-40 yaş | 172 | 163,17 |    |          |       |
|                                | 41-50 yaş | 20  | 134,63 |    |          |       |
|                                | Toplam    | 311 |        |    |          |       |
| Kaçınan Tarz                   | 20-30 yaş | 119 | 157,80 | 2  | 1,327    | 0,515 |
|                                | 31-40 yaş | 172 | 157,35 |    |          |       |
|                                | 41-50 yaş | 20  | 133,73 |    |          |       |
|                                | Toplam    | 311 |        |    |          |       |



Tablo 18 incelendiğinde annelerin sosyal problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir ifadeyle annelerin yaşlarına bakılmaksızın sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlar benzerdir.

### Baba Yaşı / Sosyal Problem Çözme Ölçeği

Tablo 19.

*Yaş Değişkenine Göre Babaların “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

|                          |                | N   | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | p     |
|--------------------------|----------------|-----|-----------------|----|----------|-------|
| Probleme Olumlu Yönelim  | 20-30 yaş      | 22  | 113,73          | 2  | 0,126    | 0,939 |
|                          | 31-40 yaş      | 167 | 112,18          |    |          |       |
|                          | 41 yaş ve üstü | 36  | 116,36          |    |          |       |
|                          | Toplam         | 225 |                 |    |          |       |
| Probleme Olumsuz Yönelim | 20-30 yaş      | 22  | 86,89           | 2  | 4,002    | 0,135 |
|                          | 31-40 yaş      | 167 | 116,29          |    |          |       |
|                          | 41 yaş ve üstü | 36  | 113,68          |    |          |       |
|                          | Toplam         | 225 |                 |    |          |       |
| Rasyonel Problem Çözme   | 20-30 yaş      | 22  | 105,16          | 2  | 0,709    | 0,702 |
|                          | 31-40 yaş      | 167 | 112,60          |    |          |       |
|                          | 41 yaş ve üstü | 36  | 119,65          |    |          |       |
|                          | Toplam         | 225 |                 |    |          |       |
| Dikkatsiz/ Dürtüsel Tarz | 20-30 yaş      | 22  | 110,91          | 2  | 0,644    | 0,725 |
|                          | 31-40 yaş      | 167 | 111,57          |    |          |       |
|                          | 41 yaş ve üstü | 36  | 120,92          |    |          |       |
|                          | Toplam         | 225 |                 |    |          |       |
| Kaçınan Tarz             | 20-30 yaş      | 22  | 90,25           | 2  | 3,023    | 0,221 |
|                          | 31-40 yaş      | 167 | 115,44          |    |          |       |
|                          | 41 yaş ve üstü | 36  | 115,57          |    |          |       |
|                          | Toplam         | 225 |                 |    |          |       |

Tablo 19 incelendiğinde çocukların babalarının sosyal problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ )

görülmektedir. Diğer bir deyişle babaların yaşlarına bakılmaksızın sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlar benzerdir.

Sarıca ve Yazıcı (2013) çoğunluğu 25-40 yaş arasında olan ebeveynlerin sosyal sorun çözme ve çocuklarının benlik algısıyla ilgili yaptığı çalışmada, annelerin sorunlara babalara göre daha bilişsel yönelim eğiliminde olduğu sonucunu bulmuşlardır. Ayrıca annelerin sorun çözüm sürecinde seçenek oluşturma bakımından babaların seçenek oluşturmalarına göre daha çok alternatif ürettikleri ve onlara göre daha yetenekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada anne babaların sosyal sorun çözme envanteri puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak, alt boyutlarda babaların sorunlara annelere göre daha duyuşsal yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada yaş gruplarına bakılmaksızın anne babaların sosyal problem çözme becerilerinin benzer olduğu sonucu, ebeveynlerin problem çözme becerileri yönünden kendilerini geliştirdikleri düşünülebilir. Geniş aile yapısının etkisiyle de ebeveynlerin aile büyüklerinden destek alabileceği düşünülebilir. Ayrıca yaş faktörünün tek başına problem çözme yeteneğini etkilemeyeceği başka değişkenlerle birleştiğinde farklılaşma olabileceği de düşünülebilir.

## Anne Öğrenim Durumu / Sosyal Problem Çözme Ölçeği

Tablo 20.

*Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Annelerin “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                          |                 | N   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p      | Anlamlı Fark (Tukey) |
|--------------------------|-----------------|-----|-----------|------|----------|-------|--------|----------------------|
| Probleme Olumlu Yönelim  | İlkokul         | 57  | 12,65     | 3,46 |          |       |        |                      |
|                          | Ortaokul        | 56  | 12,21     | 4,30 |          |       |        |                      |
|                          | Lise            | 122 | 11,37     | 3,29 | (3, 308) | 3,082 | 0,028* | 1-4                  |
|                          | Lisans ve üzeri | 77  | 10,97     | 3,60 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam          | 312 | 11,66     | 3,63 |          |       |        |                      |
| Probleme Olumsuz Yönelim | İlkokul         | 57  | 17,08     | 3,43 |          |       |        |                      |
|                          | Ortaokul        | 56  | 17,88     | 4,19 |          |       |        |                      |
|                          | Lise            | 122 | 18,11     | 4,52 | (3, 308) | 1,188 | 0,315  | -                    |
|                          | Lisans ve üzeri | 77  | 18,37     | 3,75 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam          | 312 | 17,95     | 4,10 |          |       |        |                      |
| Rasyonel Problem Çözme   | İlkokul         | 57  | 11,47     | 3,53 |          |       |        |                      |
|                          | Ortaokul        | 56  | 11,32     | 3,75 |          |       |        |                      |
|                          | Lise            | 122 | 10,18     | 3,09 | (3, 308) | 3,822 | 0,010* | 1-4                  |
|                          | Lisans ve üzeri | 77  | 9,86      | 3,66 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam          | 312 | 10,54     | 3,49 |          |       |        |                      |
| Dikkatsiz/ Dürtüsel Tarz | İlkokul         | 57  | 18,98     | 3,94 |          |       |        |                      |
|                          | Ortaokul        | 56  | 19,36     | 3,86 |          |       |        |                      |
|                          | Lise            | 122 | 19,20     | 3,65 | (3, 308) | 1,111 | 0,345  | -                    |
|                          | Lisans ve üzeri | 77  | 20,03     | 3,33 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam          | 312 | 19,39     | 3,67 |          |       |        |                      |
| Kaçınan Tarz             | İlkokul         | 57  | 19,86     | 3,65 |          |       |        |                      |
|                          | Ortaokul        | 56  | 21,07     | 3,03 |          |       |        |                      |
|                          | Lise            | 122 | 20,48     | 3,32 | (3, 308) | 1,226 | 0,300  | -                    |
|                          | Lisans ve üzeri | 77  | 20,43     | 3,38 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam          | 312 | 20,46     | 3,35 |          |       |        |                      |

\*p<0,05

Tablo 20 incelendiğinde annelerin sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlar probleme olumlu yönelim ve rasyonel problem çözme alt boyutları için eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken ( $p<0,05$ ) diğer alt boyutlar ve toplam puan için anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Anlamlı farklılık tespit edilen boyutlar için bu farklılığın eğitim seviyesinin hangi düzeylerinde olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Hem problem olumlu yönelim hem de rasyonel problem çözme boyutu için ilkokul mezunu anneler ile lisans/lisansüstü mezunu anneler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde her iki boyut içinde ilkokul mezunu annelerin puanlarının lisans/lisansüstü mezunu annelerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal problem çözmelerinde rasyonel problem çözme tarzının artışı ve problemlere daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

Neslitürk, Çakmak (2016), çalışmasında annelerin sorun çözme puanlarının eğitim durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre üniversite mezunu olan annelerin, lise mezunu olan annelere göre sorun çözme becerileri daha yüksektir. Özbey (2009) çalışmasında, çocukların problem davranışları ve sosyal becerilerinde anne eğitim durumunun farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada ilkokul mezunu annelerin probleme olumlu yönelim ve rasyonel problem çözme puanları lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip annelerden yüksek bulunmuştur. Bu durum lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip annelerin çalışma hayatının yoğunluğundan dolayı stres yaşaması ve problemlere her zaman yetişememesi durumunu düşündürmektedir. Yoğunluk sebebiyle problemlere yaklaşırken rasyonel düşünmenin de geri planda kalması durumu düşünülebilir. Çalışmadaki ilkokul mezunu anneler genellikle ev hanımıdır. Bu annelerin kendilerini sosyal durumlarda eğittikleri ve olumlu çözme yöntemleri geliştirdiklerini düşündürmektedir. Problemlere yaklaşırken daha çözümci ve olumlu yaklaşımları daha akılcı yollar bulmalarına neden olabilir.

## Baba Öğrenim Durumu / Sosyal Problem Çözme Ölçeği

Tablo 21.

*Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Babaların “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                          |                 | N   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p      | Anlamlı Fark (Tukey) |
|--------------------------|-----------------|-----|-----------|------|----------|-------|--------|----------------------|
| Probleme Olumlu Yönelim  | İlkokul         | 32  | 11,63     | 3,03 |          |       |        |                      |
|                          | Ortaokul        | 34  | 11,91     | 2,94 |          |       |        |                      |
|                          | Lise            | 81  | 10,74     | 3,45 | (3, 224) | 2,130 | 0,097  | -                    |
|                          | Lisans ve üzeri | 81  | 10,43     | 3,49 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam          | 228 | 10,93     | 3,36 |          |       |        |                      |
| Probleme Olumsuz Yönelim | İlkokul         | 32  | 16,55     | 4,92 |          |       |        |                      |
|                          | Ortaokul        | 34  | 19,03     | 4,50 |          |       |        |                      |
|                          | Lise            | 81  | 19,69     | 3,47 | (3, 224) | 6,329 | 0,000* | 1-2/1-3/1-4          |
|                          | Lisans ve üzeri | 81  | 19,84     | 3,37 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam          | 228 | 19,20     | 3,97 |          |       |        |                      |
| Rasyonel Problem Çözme   | İlkokul         | 32  | 12,00     | 3,12 |          |       |        |                      |
|                          | Ortaokul        | 34  | 11,21     | 2,40 |          |       |        |                      |
|                          | Lise            | 81  | 9,84      | 3,73 | (3, 224) | 4,498 | 0,004* | 1-3/1-4              |
|                          | Lisans ve üzeri | 81  | 9,85      | 3,44 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam          | 228 | 10,35     | 3,45 |          |       |        |                      |
| Dikkatsiz/ Dürtüsel Tarz | İlkokul         | 32  | 16,78     | 3,84 |          |       |        |                      |
|                          | Ortaokul        | 34  | 19,09     | 3,61 |          |       |        |                      |
|                          | Lise            | 81  | 19,79     | 3,20 | (3, 224) | 9,076 | 0,000* | 1-2/1-3/1-4          |
|                          | Lisans ve üzeri | 81  | 20,16     | 2,76 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam          | 228 | 19,39     | 3,38 |          |       |        |                      |
| Kaçınan Tarz             | İlkokul         | 32  | 18,81     | 5,31 |          |       |        |                      |
|                          | Ortaokul        | 34  | 20,35     | 3,35 |          |       |        |                      |
|                          | Lise            | 81  | 20,77     | 3,40 | (3, 224) | 2,840 | 0,039* | 1-4                  |
|                          | Lisans ve üzeri | 81  | 21,01     | 3,46 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam          | 228 | 20,52     | 3,78 |          |       |        |                      |

\*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde babaların sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlar problem olumsuz yönelim, dikkatsiz/dürtüsel tarz, rasyonel problem çözme ve kaçınan tarz boyutu puanları için eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken ( $p<0,05$ ), problem olumlu yönelim boyutu için anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Anlamlı farklılık tespit edilen boyutlar için bu farklılığın eğitim seviyesinin hangi düzeylerinde olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar ve genel olarak ortalamalar incelendiğinde anlamlı farklılık saptanan düzeyler için eğitim durumu arttıkça problem olumsuz yönelim, dikkatsiz/dürtüsel tarz ve kaçınan tarz için puanların arttığı, rasyonel problem çözme için ise puanların azaldığı görülmektedir.

Genç (2010) yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarının üniversite mezunu ve lise mezunu babalar ile okur-yazar olmayanlar, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu babalar arasında üniversite mezunu ve lise mezunu olanların yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlıak ve Dinçer (2005) araştırmalarında anne babaların eğitim durumu arttıkça çocuğun sosyal problem çözme becerisini olumlu etkilediğini saptamışlardır. Korkut (2002) çalışmasında, anne babaların eğitim durumunun çocuklarının sosyal sorun çözme becerilerine etki etmediği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada babaların eğitim durumu arttıkça problem çözmeleri becerilerinin artması beklenirken tam tersi yönde problemlere daha olumsuz yaklaştıkları problemlerden kaçtıkları veya dikkatsiz/dürtüsel tarzda yaklaştıkları bulunmuştur. Tüm bunlar dolayısıyla da problem çözerken rasyonel düşünemedikleri, akılcı yöntemler geliştiremedikleri görülmüştür. Öğrenim düzeyi düştükçe, işçi, esnaf, yardımcı meslek gruplarında çalışan babalar olduğu bilinmektedir. Bu kişilerin daha çok sosyal durum ve örnekle karşılaşarak problem çözme yönünden kendilerini geliştirdikleri de başka bir neden olarak düşünülebilir.

## Anne Çalışma Durumu / Sosyal Problem Çözme Ölçeği

Tablo 22.

*Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

|                          |            | N   | Sıra Ortalaması | Z     | p      |
|--------------------------|------------|-----|-----------------|-------|--------|
| Probleme Olumlu Yönelim  | Çalışıyor  | 101 | 140,27          | 2,207 | 0,000* |
|                          | Çalışmıyor | 211 | 164,27          |       |        |
|                          | Toplam     | 312 |                 |       |        |
| Probleme Olumsuz Yönelim | Çalışıyor  | 101 | 173,57          | 2,320 | 0,020* |
|                          | Çalışmıyor | 211 | 148,33          |       |        |
|                          | Toplam     | 312 |                 |       |        |
| Rasyonel Problem Çözme   | Çalışıyor  | 101 | 135,25          | 2,893 | 0,004* |
|                          | Çalışmıyor | 211 | 166,67          |       |        |
|                          | Toplam     | 312 |                 |       |        |
| Dikkatsiz/ Dürtüsel Tarz | Çalışıyor  | 101 | 174,91          | 2,505 | 0,012* |
|                          | Çalışmıyor | 211 | 147,69          |       |        |
|                          | Toplam     | 312 |                 |       |        |
| Kaçınan Tarz             | Çalışıyor  | 101 | 162,52          | 0,820 | 0,412  |
|                          | Çalışmıyor | 211 | 153,62          |       |        |
|                          | Toplam     | 312 |                 |       |        |

\*p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde annelerin kaçınan tarz alt boyut puanları mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermezken ( $p>0,05$ ); probleme olumlu yönelim, probleme olumsuz yönelim, rasyonel problem çözme ve dikkatsiz/dürtüsel tarz boyutlarında çalışma durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde probleme olumlu yönelim ve rasyonel problem çözme boyutları için çalışmayan annelerin puanlarının daha yüksek olduğu görülürken, probleme olumsuz yönelim ve dikkatsiz/dürtüsel tarz boyutunda çalışan annelerin puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Neslitürk ve Çakmak (2016) annelerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında, anne mesleğinin annelerin sosyal sorun çözme becerilerini etkilemediğini bulmuşlardır.

Çalışmayan annelerin, ev ortamında daha çok vakit geçirdikleri için, komşu akraba vb ile çalışan annelere göre daha çok vakit geçirip, daha çok problem durumuyla karşılaşma ihtimalleri olmaktadır. Araştırmada çalışmayan annelerin sosyal sorun çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu kişilerin daha çok etkileşim ve örnek olayla karşılaştıklarından dolayı sorun çözme konusunda kendilerini geliştirmiş oldukları düşünülebilir. Çalışan annelerin ise iş yükünden olumsuz etkilendiği düşünülmektedir. Yoğun çalışma şartlarından dolayı çalışan annelerin, diğer annelerin sorun olarak gördüğü şeyleri sorun görmedikleri düşünülebilir. Yine iş yükünden dolayı sosyal ortamlara ayırabilecekleri vakitlerin kısıtlılığının sorun çözmeyi olumsuz etkilemiş olabileceği düşünülebilir.



## Baba Mesleği / Sosyal Problem Çözme Ölçeği

Tablo 23.

*Baba Mesleği Değişkenine Göre Babaların “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                          |                      | N   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p      | Anlamlı Fark (Tukey) |
|--------------------------|----------------------|-----|-----------|------|----------|-------|--------|----------------------|
| Probleme Olumlu Yönelim  | Profesyonel          | 26  | 11,08     | 3,36 | (4, 223) | 0,782 | 0,538  |                      |
|                          | Yardımcı Profesyonel | 39  | 10,38     | 2,69 |          |       |        |                      |
|                          | Serbest Meslek       | 56  | 10,70     | 4,09 |          |       |        |                      |
|                          | İşçi                 | 92  | 11,35     | 2,91 |          |       |        |                      |
|                          | Memur                | 15  | 10,40     | 4,53 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam               | 228 | 10,93     | 3,36 |          |       |        |                      |
| Probleme Olumsuz Yönelim | Profesyonel          | 26  | 20,19     | 2,87 | (4, 223) | 1,727 | 0,145  |                      |
|                          | Yardımcı Profesyonel | 39  | 20,23     | 3,15 |          |       |        |                      |
|                          | Serbest Meslek       | 56  | 18,45     | 4,73 |          |       |        |                      |
|                          | İşçi                 | 92  | 19,06     | 3,94 |          |       |        |                      |
|                          | Memur                | 15  | 18,53     | 4,14 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam               | 228 | 19,20     | 3,97 |          |       |        |                      |
| Rasyonel Problem Çözme   | Profesyonel          | 26  | 9,73      | 3,77 | (4, 223) | 3,240 | 0,013* | 2-4                  |
|                          | Yardımcı Profesyonel | 39  | 8,97      | 3,01 |          |       |        |                      |
|                          | Serbest Meslek       | 56  | 10,25     | 3,63 |          |       |        |                      |
|                          | İşçi                 | 92  | 11,18     | 3,19 |          |       |        |                      |
|                          | Memur                | 15  | 10,27     | 3,81 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam               | 228 | 10,35     | 3,45 |          |       |        |                      |
| Dikkatsiz/ Dürtüsel Tarz | Profesyonel          | 26  | 20,38     | 2,84 | (4, 223) | 3,200 | 0,014* | 2-4                  |
|                          | Yardımcı Profesyonel | 39  | 20,69     | 2,96 |          |       |        |                      |
|                          | Serbest Meslek       | 56  | 18,86     | 3,53 |          |       |        |                      |
|                          | İşçi                 | 92  | 18,82     | 3,58 |          |       |        |                      |
|                          | Memur                | 15  | 19,87     | 2,23 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam               | 228 | 19,39     | 3,38 |          |       |        |                      |
| Kaçınan Tarz             | Profesyonel          | 26  | 21,65     | 2,08 | (4, 223) | 1,758 | 0,138  |                      |
|                          | Yardımcı Profesyonel | 39  | 21,23     | 3,21 |          |       |        |                      |
|                          | Serbest Meslek       | 56  | 19,98     | 4,25 |          |       |        |                      |
|                          | İşçi                 | 92  | 20,08     | 4,13 |          |       |        |                      |
|                          | Memur                | 15  | 21,40     | 2,61 |          |       |        |                      |
|                          | Toplam               | 228 | 20,52     | 3,78 |          |       |        |                      |

Tablo 23 incelendiğinde çocukların babalarının sosyal problem çözme ölçeği probleme olumlu yönelim, probleme olumsuz yönelim ve kaçınan tarz alt boyut puanları mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermezken ( $p>0,05$ ), rasyonel problem çözme ve dikkatsiz/dürtüsel tarz boyutları puanları mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Anlamlı farklılık tespit edilen boyutlar için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda bu farklılığın yardımcı profesyonel olan babalar ile işçi olan babalar arasında olduğu saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde, rasyonel problem çözme boyutunda mesleği işçi olan babaların puanları daha yüksek iken, dikkatsiz/dürtüsel tarz boyutunda yardımcı profesyonel mesleğe sahip olan babaların puanları daha yüksektir.

Özbey (2009), çalışmasında babası işsiz olan çocukların, babası işçi, memur ve yardımcı profesyonel olan çocuklara göre babası profesyonel meslek ve serbest sahibi olan çocukların babası işçi olanlara göre daha fazla problem davranış gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Poyraz (2007), babaların meslek değişkenine göre babalık rolünü algılamada anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak kendi işinin sahibi ve memur olan babaların babalık rolünü algılama puanlarının diğer meslek grubundaki babalara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yoğun ve yorucu işlerde çalışan babaların, babalık rollerinde zorlanabileceğiyle bağdaştırılmıştır.

Çalışmada mesleği işçi olan babaların rasyonel problem çözme becerilerinin, mesleği yardımcı profesyonel olan babalara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mesleği işçi olan babaların mantıklı çözüm yolları bulmalarının çeşitli işlerde çalışmaları, daha çok kişiyle iletişim kurmak zorunda olmalarından dolayı, mesleği yardımcı profesyonel olan babalara göre daha çeşitli çözüm yolları üretmek zorunda kalabileceğinden, edinilen tecrübelerle arttığı düşünülmektedir. Bu babalar aynı zamanda aynı şeyleri sorun olarak görmüyor da olabilirler. Mesleği yardımcı profesyonel olan babaların daha çok teknik konularda çalışmalarından, iş hayatında sorun ya da çözüm durumlarıyla çok ilişkileri olmaması ve bu durumun da kişilerarası ilişkilerini etkilememesi sebebiyle dikkatsiz/dürtüsel tarz puanlarının yüksek olduğu düşünülebilir. Mesleğe bağlı olarak karşılaşılabilecek durumların farklılığı ve problem çözmeden beklentilerinin düzeyinin, problem çözme becerilerindeki başarıyı etkileyebileceği düşünülmektedir.

### 3. Alt Amaca İlişkin Bulgular

#### 3. Alt Amaç

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile, ebeveynlerin “Sosyal Sorun Çözme Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır ?

#### Duygu Düzenleme / Sosyal Sorun Çözme

Tablo 24.

*Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlar İle Anne ve Babaların “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

| Sosyal Problem Çözme Ölçeği (Anne) |   | Duygu Düzenleme | Değişkenlik Olumsuzluk |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------------|
|                                    | r | -0,278*         | 0,032                  |
| Probleme Olumlu Yönelim            | p | 0,000           | 0,577                  |
|                                    | n | 312             | 312                    |
|                                    | r | 0,101           | -0,264*                |
| Probleme Olumsuz Yönelim           | p | 0,074           | 0,000                  |
|                                    | n | 312             | 312                    |
|                                    | r | -0,209*         | 0,077                  |
| Rasyonel Problem Çözme             | p | 0,000           | 0,173                  |
|                                    | n | 312             | 312                    |
|                                    | r | 0,035           | -0,225*                |
| Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz            | p | 0,553           | 0,000                  |
|                                    | n | 312             | 312                    |
|                                    | r | 0,069           | -0,215*                |
| Kaçınan Tarz                       | p | 0,227           | 0,000                  |
|                                    | n | 312             | 312                    |
| Sosyal Problem Çözme Ölçeği (Baba) |   | Duygu Düzenleme | Değişkenlik Olumsuzluk |
|                                    | r | -0,283*         | 0,042                  |
| Probleme Olumlu Yönelim            | p | 0,000           | 0,523                  |
|                                    | n | 228             | 228                    |
|                                    | r | 0,069           | -0,255*                |
| Probleme Olumsuz Yönelim           | p | 0,298           | 0,000                  |
|                                    | n | 228             | 228                    |
|                                    | r | -0,098          | 0,056                  |
| Rasyonel Problem Çözme             | p | 0,140           | 0,403                  |
|                                    | n | 228             | 228                    |
|                                    | r | 0,097           | -0,177*                |
| Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz            | p | ,146            | 0,008                  |
|                                    | n | 228             | 228                    |
|                                    | r | 0,077           | -0,238*                |
| Kaçınan Tarz                       | p | 0,244           | 0,000                  |
|                                    | n | 228             | 228                    |

\*p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde hem annelerin hem de babaların sosyal problem çözme becerilerinden probleme olumlu yönelim ile duygusal düzenleme boyutu puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Annelerin sosyal problem çözme becerisi rasyonel problem çözme boyutları puanları ile duygusal düzenleme boyutu puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca hem annelerin hem de babaların sosyal problem çözme becerilerinden probleme olumsuz yönelim ve kaçınan tarz boyutları puanları ile duygusal olumsuzluk boyutu puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Annelerin dikkatsiz/dürtüsel tarz puanları ile duygusal olumsuzluk puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

İşmen (2004) aile durumlarının duygusal zeka ile ilişkisini incelediği çalışmasında ölçeğin aile problem çözme alt boyutu ile duygusal zeka arasında hiçbir boyutta farklılık bulunmamıştır. Erdoğan (2008) çalışmasında, anne babaların demokratik tutumlarının çocuklarının duygusal zekalarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna göre probleme olumlu yönelim gösteren ve rasyonel problem çözme yöntemleri kullanan anne babaların çocuklarının duygu düzenleme puanlarının azaldığı görülmüştür. Bu durum ebeveynlerin problemlere akılcı ve çözüm odaklı, olumlu düşüncelerle yaklaştıklarını gösterse de çocuklarının duygu düzenlemelerine bunu yansıtamadıklarını göstermektedir. Bu durum problem çözümünde belli durumları problem olarak algılayıp bazılarını da problem görmemelerinden kaynaklanabilmektedir. Aynı zamanda örneklemin Ankara ve bir tek bölgede yapılmış olmasının da sonuçları etkilediği düşünülmektedir. Anne ve babaların problemlere olumsuz yönlendiklerinde ve sorunlardan kaçınma yolları tercih ettiklerinde ise çocuklarının daha olumsuz duygular yaşadıkları görülmektedir. Problem durumuna olumsuz olarak yaklaşım çözümlenemeyeceği düşünüldüğünde, kaçınılan, görmezden gelinen problemler çözümlenmediğinde birikip olumsuz durumlar doğurabilir. Bu olumsuz durumlar da çocukların duygusal becerilerini olumsuz etkileyebilir. Annelerin sorunlara karşı daha önemsemez ve dürtüsel yaklaştıklarında da çocuklarda daha olumsuz duygular yaşandığı saptanmıştır. İlk rol modeli olan annenin bu davranışlarını içselleştiren çocuğun, bunları kendi hayatına da uyarlayıp olumsuz duygular hissedebilmesinin bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülebilir.

#### 4. Alt Amaca İlişkin Bulgular

##### 4. Alt Amaç

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma ölçeğinden aldıkları puanlar; anne yaşı, baba yaşı, anne çalışma durumu, baba mesleği, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

##### Anne Yaşı / Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği

Tablo 25.

*Yaş Değişkenine Göre Annelerin “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

|                                        |           | n   | ss     | sd | $\chi^2$ | p     |
|----------------------------------------|-----------|-----|--------|----|----------|-------|
| Ebeveynde Sıkıntı                      | 20-30 yaş | 119 | 151,61 | 2  | 1,402    | 0,496 |
|                                        | 31-40 yaş | 172 | 160,87 |    |          |       |
|                                        | 41-50 yaş | 20  | 140,30 |    |          |       |
|                                        | Toplam    | 311 |        |    |          |       |
| Küçümseyici Tepki                      | 20-30 yaş | 119 | 159,13 | 2  | 3,479    | 0,176 |
|                                        | 31-40 yaş | 172 | 158,04 |    |          |       |
|                                        | 41-50 yaş | 20  | 119,83 |    |          |       |
|                                        | Toplam    | 311 |        |    |          |       |
| Problem Odaklı Tepkiler                | 20-30 yaş | 119 | 152,25 | 2  | 1,366    | 0,505 |
|                                        | 31-40 yaş | 172 | 160,57 |    |          |       |
|                                        | 41-50 yaş | 20  | 139,03 |    |          |       |
|                                        | Toplam    | 311 |        |    |          |       |
| Duygu Odaklı Tepkiler                  | 20-30 yaş | 119 | 154,80 | 2  | 0,413    | 0,814 |
|                                        | 31-40 yaş | 172 | 158,10 |    |          |       |
|                                        | 41-50 yaş | 20  | 145,05 |    |          |       |
|                                        | Toplam    | 311 |        |    |          |       |
| Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler | 20-30 yaş | 119 | 154,18 | 2  | 0,340    | 0,844 |
|                                        | 31-40 yaş | 172 | 158,26 |    |          |       |
|                                        | 41-50 yaş | 20  | 147,43 |    |          |       |
|                                        | Toplam    | 311 |        |    |          |       |
| Cezalandıran Tepkiler                  | 20-30 yaş | 119 | 154,21 | 2  | 0,581    | 0,748 |
|                                        | 31-40 yaş | 172 | 157,89 |    |          |       |
|                                        | 41-50 yaş | 20  | 141,97 |    |          |       |
|                                        | Toplam    | 310 |        |    |          |       |

Tablo 25'e göre çocukların annelerinin çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma ölçeğinin 'ebeveynde sıkıntı, küçümseyici tepki, problem odaklı tepki, duygu odaklı tepki, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler, cezalandıran tepkiler' alt boyutlarından aldıkları puanlar yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

### Baba Yaşı / Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği

Tablo 26.

*Yaş Değişkenine Göre Babaların "Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği"nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

|                                        |                | n   | ss     | sd | $\chi^2$ | p      |     |
|----------------------------------------|----------------|-----|--------|----|----------|--------|-----|
| Ebeveynde Sıkıntı                      | 20-30 yaş      | 22  | 140,73 | 2  | 5,422    | 0,066  | -   |
|                                        | 31-40 yaş      | 167 | 112,10 |    |          |        |     |
|                                        | 41 yaş ve üstü | 36  | 100,25 |    |          |        |     |
|                                        | Toplam         | 225 |        |    |          |        |     |
| Küçümseyici Tepki                      | 20-30 yaş      | 22  | 142,57 | 2  | 7,586    | 0,023* | 1-3 |
|                                        | 31-40 yaş      | 167 | 113,17 |    |          |        |     |
|                                        | 41 yaş ve üstü | 36  | 94,14  |    |          |        |     |
|                                        | Toplam         | 225 |        |    |          |        |     |
| Problem Odaklı Tepkiler                | 20-30 yaş      | 22  | 118,80 | 2  | 0,333    | 0,847  | -   |
|                                        | 31-40 yaş      | 167 | 111,58 |    |          |        |     |
|                                        | 41 yaş ve üstü | 36  | 116,04 |    |          |        |     |
|                                        | Toplam         | 225 |        |    |          |        |     |
| Duygu Odaklı Tepkiler                  | 20-30 yaş      | 22  | 137,64 | 2  | 5,055    | 0,080  | -   |
|                                        | 31-40 yaş      | 167 | 112,97 |    |          |        |     |
|                                        | 41 yaş ve üstü | 36  | 98,10  |    |          |        |     |
|                                        | Toplam         | 225 |        |    |          |        |     |
| Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler | 20-30 yaş      | 22  | 118,75 | 2  | 0,759    | 0,684  | -   |
|                                        | 31-40 yaş      | 167 | 113,97 |    |          |        |     |
|                                        | 41 yaş ve üstü | 36  | 104,97 |    |          |        |     |
|                                        | Toplam         | 225 |        |    |          |        |     |
| Cezalandıran Tepkiler                  | 20-30 yaş      | 22  | 136,50 | 2  | 6,604    | 0,037* | 1-3 |
|                                        | 31-40 yaş      | 167 | 114,37 |    |          |        |     |
|                                        | 41 yaş ve üstü | 36  | 92,29  |    |          |        |     |
|                                        | Toplam         | 225 |        |    |          |        |     |

Tablo 26 incelendiğinde çocukların babalarının çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma ölçeğinin ‘ebeveynde sıkıntı, problem odaklı tepki, duygu odaklı tepki, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler’ alt boyutlarından aldıkları puanlar yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülürken ( $p>0,05$ ), küçümseyici tepkiler ve cezalandıran tepkiler boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda hem küçümseyici tepkiler hem de cezalandıran tepkiler boyutu puanları için tespit edilen farklılığın 20-30 yaş arası olan babalar ile 41 yaş ve üstü olan babalar arasında olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, hem küçümseyici tepkiler hem de cezalandıran tepkiler boyutu için 20-30 yaş arasındaki babaların puanları daha yüksektir.

Karabulut Demir (2007), ebeveyn tutumlarını araştırdığı çalışmasında baba yaşının çocuklarına karşı tutumlarını farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda, anne yaşı arttıkça aşırı koruyuculuğun da arttığı, azaldıkça daha az aşırı koruma davranışı gösterildiği sonucuna ulaşmıştır. Ersay (2014), çalışmasında genç annelerin, yaşı daha büyük olan annelere göre çocuklarının duygularını ihmal etmelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada sonuçlarına göre baba yaşının azaldıkça, küçümseyici ve cezalandıran tepkilerin artması, Ersay (2014) bulgularıyla benzeşmektedir. Bu sonuç genç ebeveynlerin henüz anne babalık rollerini benimseyemedikleri, çocuk gelişimi basamaklarını tanıyamadıkları için tecrübesizlikten, başarısız olduklarını düşündürmektedir. Anne Çocuk Eğitim Vakfı 2017 yılında yaptığı araştırma sonuçlarına göre babaların % 58’i ilk baba olduklarında ne yapacaklarını bilmediklerini ifade etmiştir. Türk kültüründe babalar kontrol ve disiplin konusunda zorlandıklarını, çocuklarının gözünde kötü olmamak için kural koymaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Zamanla çocuklarıyla ilgilenmelerinin arttığı ama bu ilgiyi de birlikte televizyon izlemek olarak tanımladıkları saptanmıştır (“Açev Babalık Sonuçlarını Açıkladı”, 2017).

Araştırmada anne yaşının çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkmada gösterdiği tepkilere göre farklılaşmaması, annelerinin yaşlarına göre çocuklarının olumsuz duygularını tanıma, onlarla ilgili bilgi sahibi olma düzeylerinin benzer olduğunu düşündürebilir. Aynı zamanda geniş aile içinde yaşamın, eşin annesi ve babasının anneleri yönlendirmelerinin de etkisinin olduğu düşünülebilir.

## Anne Öğrenim Durumu / Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği

Tablo 27.

*Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Annelerin “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                                        |                | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p      | Anlamlı Fark (Tukey) |
|----------------------------------------|----------------|-----|-----------|------|----------|-------|--------|----------------------|
| Ebeveynde Sıkıntı                      | İlkokul        | 57  | 39,16     | 7,47 | (3, 308) | 0,093 | 0,964  | -                    |
|                                        | Ortaokul       | 56  | 38,70     | 6,83 |          |       |        |                      |
|                                        | Lise           | 122 | 39,13     | 6,60 |          |       |        |                      |
|                                        | Lisans ve üstü | 77  | 38,81     | 4,67 |          |       |        |                      |
|                                        | Toplam         | 312 | 38,98     | 6,37 |          |       |        |                      |
| Küçümseyici Tepki                      | İlkokul        | 57  | 37,18     | 7,71 | (3, 308) | 2,857 | 0,037* | 1-4                  |
|                                        | Ortaokul       | 56  | 36,00     | 6,64 |          |       |        |                      |
|                                        | Lise           | 122 | 34,98     | 6,42 |          |       |        |                      |
|                                        | Lisans ve üstü | 77  | 34,12     | 4,81 |          |       |        |                      |
|                                        | Toplam         | 312 | 35,35     | 6,43 |          |       |        |                      |
| Problem Odaklı Tepkiler                | İlkokul        | 57  | 36,14     | 8,45 | (3, 308) | 2,680 | 0,047* |                      |
|                                        | Ortaokul       | 56  | 35,61     | 7,58 |          |       |        |                      |
|                                        | Lise           | 122 | 33,56     | 7,29 |          |       |        |                      |
|                                        | Lisans ve üstü | 77  | 33,42     | 5,50 |          |       |        |                      |
|                                        | Toplam         | 312 | 34,36     | 7,24 |          |       |        |                      |
| Duygu Odaklı Tepkiler                  | İlkokul        | 57  | 38,00     | 8,03 | (3, 308) | 1,998 | 0,114  | -                    |
|                                        | Ortaokul       | 56  | 37,07     | 6,56 |          |       |        |                      |
|                                        | Lise           | 122 | 35,98     | 6,46 |          |       |        |                      |
|                                        | Lisans ve üstü | 77  | 35,36     | 6,39 |          |       |        |                      |
|                                        | Toplam         | 312 | 36,39     | 6,81 |          |       |        |                      |
| Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler | İlkokul        | 57  | 37,93     | 7,37 | (3, 308) | 0,435 | 0,728  | -                    |
|                                        | Ortaokul       | 56  | 38,11     | 6,88 |          |       |        |                      |
|                                        | Lise           | 122 | 37,13     | 6,68 |          |       |        |                      |
|                                        | Lisans ve üstü | 77  | 37,93     | 5,04 |          |       |        |                      |
|                                        | Toplam         | 312 | 37,65     | 6,47 |          |       |        |                      |
| Cezalandıran Tepkiler                  | İlkokul        | 57  | 45,12     | 6,47 | (3, 308) | 1,929 | 0,125  | -                    |
|                                        | Ortaokul       | 56  | 46,69     | 6,49 |          |       |        |                      |
|                                        | Lise           | 122 | 45,76     | 5,67 |          |       |        |                      |
|                                        | Lisans ve üstü | 76  | 44,37     | 4,76 |          |       |        |                      |
|                                        | Toplam         | 311 | 45,47     | 5,80 |          |       |        |                      |
| *p<0,05                                |                |     |           |      |          |       |        |                      |



Tablo 27 incelendiğinde çocukların annelerinin çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma ölçeğinin ‘ebeveynde sıkıntı, problem odaklı tepki, duygu odaklı tepki, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler, cezalandıran tepkiler’ alt boyutlarından aldıkları puanlar eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Çocukların annelerinin çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma ölçeğinin küçümseyici tepki alt boyutundan aldıkları puanlar anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Anlamlı farklılık tespit edilen küçümseyici tepki boyutu için post hoc testlerinden Tukey testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Küçümseyici tepki boyutu için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda bulunan anlamlı farklılığın ilkokul ile lisans-lisansüstü düzeyleri arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde eğitim seviyesi ilkokul olan annelerin küçümseyici tepki boyutundan eğitim seviyesi lisans-lisansüstü olanlara göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

## Baba Öğrenim Durumu / Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği

Tablo 28.

*Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Babaların “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                                        |                | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p     |
|----------------------------------------|----------------|-----|-----------|------|----------|-------|-------|
| Ebeveynde Sıkıntı                      | İlkokul        | 32  | 37,83     | 8,57 | (3, 224) | 0,410 | 0,746 |
|                                        | Ortaokul       | 34  | 38,09     | 7,87 |          |       |       |
|                                        | Lise           | 81  | 38,68     | 6,97 |          |       |       |
|                                        | Lisans ve üstü | 81  | 37,47     | 6,04 |          |       |       |
|                                        | Toplam         | 228 | 38,04     | 7,02 |          |       |       |
| Küçümseyici Tepki                      | İlkokul        | 32  | 35,74     | 7,71 | (3, 224) | 0,674 | 0,569 |
|                                        | Ortaokul       | 34  | 34,26     | 5,60 |          |       |       |
|                                        | Lise           | 81  | 34,72     | 6,13 |          |       |       |
|                                        | Lisans ve üstü | 81  | 34,00     | 5,47 |          |       |       |
|                                        | Toplam         | 228 | 34,54     | 6,07 |          |       |       |
| Problem Odaklı Tepkiler                | İlkokul        | 32  | 36,37     | 6,90 | (3, 224) | 2,102 | 0,101 |
|                                        | Ortaokul       | 34  | 33,85     | 7,02 |          |       |       |
|                                        | Lise           | 81  | 33,53     | 6,98 |          |       |       |
|                                        | Lisans ve üstü | 81  | 33,01     | 5,60 |          |       |       |
|                                        | Toplam         | 228 | 33,79     | 6,56 |          |       |       |
| Duygu Odaklı Tepkiler                  | İlkokul        | 32  | 37,09     | 6,78 | (3, 224) | 1,931 | 0,125 |
|                                        | Ortaokul       | 34  | 35,53     | 6,93 |          |       |       |
|                                        | Lise           | 81  | 36,56     | 5,92 |          |       |       |
|                                        | Lisans ve üstü | 81  | 34,64     | 5,44 |          |       |       |
|                                        | Toplam         | 228 | 35,80     | 6,08 |          |       |       |
| Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler | İlkokul        | 32  | 37,63     | 6,28 | (3, 224) | 1,871 | 0,135 |
|                                        | Ortaokul       | 34  | 34,41     | 7,04 |          |       |       |
|                                        | Lise           | 81  | 36,32     | 6,02 |          |       |       |
|                                        | Lisans ve üstü | 81  | 35,40     | 5,53 |          |       |       |
|                                        | Toplam         | 228 | 35,89     | 6,09 |          |       |       |
| Cezalandıran Tepkiler                  | İlkokul        | 32  | 44,81     | 6,92 | (3, 224) | 1,793 | 0,149 |
|                                        | Ortaokul       | 34  | 43,94     | 6,41 |          |       |       |
|                                        | Lise           | 81  | 45,31     | 5,36 |          |       |       |
|                                        | Lisans ve üstü | 81  | 43,28     | 5,36 |          |       |       |
|                                        | Toplam         | 228 | 44,32     | 5,79 |          |       |       |

Tablo 28 incelendiğinde çocukların babalarının çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma ölçeğinin ‘ebeveynde sıkıntı, küçümseyici tepki, problem odaklı tepki, duygu odaklı tepki, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler, cezalandıran tepkiler’ alt boyutlarından aldıkları puanlar eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Köyceğiz (2017), aile içi iletişimle ilgili çalışmasında, ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarıyla iletişimde, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan annelerinin çocuklarıyla iletişimlerine göre daha zayıf oldukları sonucuna ulaşmıştır. Seçer ve Karabulut (2016) çalışmasında, cinsiyet ve anne öğrenim düzeyi değişkeni ilişkisine göre küçümseyici tepki puanlarında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Buna göre, ilköğretim mezunu annelerin, diğer öğrenim durumuna sahip annelere göre erkek çocukların olumsuz duygularına daha küçümseyici tepkiler verdikleri görülmüştür. Aksan ve Yağmurlu, (2012) çalışmasında, annelerin çocuklarının olumsuz duyguları karşısında çocuklarının duygularını yaşamalarına destek oldukları sonucuna ulaşmıştır. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının olumsuz duygularını görmezden gelme ve cezalandırma tepkilerinin daha az eğitimlilere göre düşük olduğu görülmüştür. Ailelerin çocuklarının öfke gibi olumsuz duyguları karşısında onlara destek olmasının çocukta saldırgan davranışları da azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ersay (2014), araştırmasında ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin lisans mezunu annelere göre çocuklarının duygularına ödül tepkileri gösterdikleri ve ortaokul mezunu annelerin ilkokul mezunlarına göre çocuklarının duygularını daha çok ihmal ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Seçer ve Karabulut (2016) çalışmasında, öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan babaların daha çok cezalandırıcı tepkiler kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ortaöğretim mezunu olan babaların çocuklarının olumsuz duygularına daha küçümseyici tepkiler kullandıkları, yüksek öğrenim mezunu babaların ise daha duygu odaklı tepkilerle cevap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Karabulut Demir (2007), çalışmasında baba eğitim düzeyi arttıkça çocuklarına karşı daha demokratik davranmakta ve aşırı koruyuculuk göstermekte, izin vericiliklerinin ise azalmakta olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Çalışmada ilköğretim mezunu annelerin, lisans ve üzeri öğrenim gören annelere göre olumsuz duygulara küçümseyici tepkilerle yaklaştıkları bulunmuştur. Bu sonuç Aksan ve Yağmurlu (2012), Ersay (2014), Seçer ve Karabulut (2016) ve Köyceğiz (2017) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Düşük öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının olumsuz duyguları ve bunlara verecekleri cevaplar konusunda bilgilenmelerinin öğrenim düzeyi yüksek annelere göre eksik olduğu düşünülebilir. Kendi

sosyal sorunlarının çözümünde başarılı olan annelerin çocuklarının olumsuz duygularını küçümsemelerinin çocuklarıyla ilgili bir sıkıntı durumunda daha hassaslaşıp, bocalayıp, sağlıklı kararlar veremediklerini düşündürmektedir. Çalışmadaki babaların eğitim durumuna bakılmaksızın çocuklarının olumsuz duygularına benzer tepkiler verdiklerini, kendilerini bu konuda geliştirdiklerini düşündürmektedir. Kültürümüzde babaların genel olarak sorunlara daha mantıklı annelerin daha duygusal yaklaştıkları bilinmektedir. Sorunlara daha mantıklı yaklaşan babaların eğitim durumlarının çocukların olumsuz duygularıyla başetmelerinde tek başına bir değişken olmadığı düşünülmektedir.

### **Anne Çalışma Durumu / Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği**

Tablo 29.

*Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Çocuklarının “Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları*

|                                        |            | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd      | t     | p     |
|----------------------------------------|------------|-----|-----------|------|---------|-------|-------|
| Ebeveynde Sıkıntı                      | Çalışıyor  | 101 | 39,07     | 5,00 | 262,986 | 0,196 | 0,844 |
|                                        | Çalışmıyor | 211 | 38,93     | 6,95 |         |       |       |
|                                        | Toplam     | 322 |           |      |         |       |       |
| Küçümseyici Tepki                      | Çalışıyor  | 101 | 34,49     | 5,18 | 255     | 1,821 | 0,070 |
|                                        | Çalışmıyor | 211 | 35,76     | 6,92 |         |       |       |
|                                        | Toplam     | 322 |           |      |         |       |       |
| Problem Odaklı Tepkiler                | Çalışıyor  | 101 | 33,38     | 6,22 | 310     | 1,668 | 0,096 |
|                                        | Çalışmıyor | 211 | 34,83     | 7,65 |         |       |       |
|                                        | Toplam     | 322 |           |      |         |       |       |
| Duygu Odaklı Tepkiler                  | Çalışıyor  | 101 | 35,67     | 6,26 | 310     | 1,295 | 0,196 |
|                                        | Çalışmıyor | 211 | 36,74     | 7,04 |         |       |       |
|                                        | Toplam     | 322 |           |      |         |       |       |
| Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler | Çalışıyor  | 101 | 38,41     | 5,25 | 253,519 | 1,578 | 0,116 |
|                                        | Çalışmıyor | 211 | 37,29     | 6,96 |         |       |       |
|                                        | Toplam     | 322 |           |      |         |       |       |
| Cezalandıran Tepkiler                  | Çalışıyor  | 100 | 45,13     | 4,85 | 309     | 0,709 | 0,479 |
|                                        | Çalışmıyor | 211 | 45,63     | 6,21 |         |       |       |
|                                        | Toplam     | 322 |           |      |         |       |       |
| *p<0,05                                |            |     |           |      |         |       |       |

## Baba Mesleği / Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği.

Tablo 30.

*Baba Mesleği Değişkenine Göre Babaların Çocuklarının “Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                                        |                      | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd       | f     | p     |
|----------------------------------------|----------------------|-----|-----------|------|----------|-------|-------|
| Ebeveynde Sıkıntı                      | Profesyonel          | 26  | 36,54     | 6,27 | (4, 223) | 1,226 | 0,301 |
|                                        | Yardımcı Profesyonel | 39  | 40,13     | 5,90 |          |       |       |
|                                        | Serbest Meslek       | 56  | 37,86     | 7,22 |          |       |       |
|                                        | İşçi                 | 92  | 37,71     | 7,63 |          |       |       |
|                                        | Memur                | 15  | 37,93     | 5,81 |          |       |       |
|                                        | Toplam               | 228 | 38,04     | 7,02 |          |       |       |
| Küçümseyici Tepki                      | Profesyonel          | 26  | 31,81     | 4,79 | (4, 223) | 1,819 | 0,126 |
|                                        | Yardımcı Profesyonel | 39  | 35,25     | 5,63 |          |       |       |
|                                        | Serbest Meslek       | 56  | 34,96     | 6,35 |          |       |       |
|                                        | İşçi                 | 92  | 34,49     | 6,42 |          |       |       |
|                                        | Memur                | 15  | 36,17     | 4,95 |          |       |       |
|                                        | Toplam               | 228 | 34,54     | 6,07 |          |       |       |
| Problem Odaklı Tepkiler                | Profesyonel          | 26  | 31,42     | 4,08 | (4, 223) | 1,234 | 0,297 |
|                                        | Yardımcı Profesyonel | 39  | 34,51     | 6,13 |          |       |       |
|                                        | Serbest Meslek       | 56  | 33,38     | 6,72 |          |       |       |
|                                        | İşçi                 | 92  | 34,24     | 7,14 |          |       |       |
|                                        | Memur                | 15  | 34,87     | 6,51 |          |       |       |
|                                        | Toplam               | 228 | 33,79     | 6,56 |          |       |       |
| Duygu Odaklı Tepkiler                  | Profesyonel          | 26  | 33,45     | 4,50 | (4, 223) | 1,553 | 0,188 |
|                                        | Yardımcı Profesyonel | 39  | 36,33     | 5,29 |          |       |       |
|                                        | Serbest Meslek       | 56  | 36,23     | 5,94 |          |       |       |
|                                        | İşçi                 | 92  | 35,64     | 6,84 |          |       |       |
|                                        | Memur                | 15  | 37,80     | 5,32 |          |       |       |
|                                        | Toplam               | 228 | 35,80     | 6,08 |          |       |       |
| Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler | Profesyonel          | 26  | 33,50     | 4,97 | (4, 223) | 2,111 | 0,080 |
|                                        | Yardımcı Profesyonel | 39  | 37,15     | 4,63 |          |       |       |
|                                        | Serbest Meslek       | 56  | 36,88     | 6,25 |          |       |       |
|                                        | İşçi                 | 92  | 35,31     | 6,74 |          |       |       |
|                                        | Memur                | 15  | 36,71     | 5,31 |          |       |       |
|                                        | Toplam               | 228 | 35,89     | 6,09 |          |       |       |
| Cezalandıran Tepkiler                  | Profesyonel          | 26  | 41,69     | 5,29 | (4, 223) | 1,973 | 0,100 |
|                                        | Yardımcı Profesyonel | 39  | 45,56     | 4,12 |          |       |       |
|                                        | Serbest Meslek       | 56  | 44,00     | 5,70 |          |       |       |
|                                        | İşçi                 | 92  | 44,72     | 6,54 |          |       |       |
|                                        | Memur                | 15  | 44,33     | 4,82 |          |       |       |
|                                        | Toplam               | 228 | 44,32     | 5,79 |          |       |       |

Tablo 29 ve Tablo 30 incelendiğinde çocukların anne babalarının çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkma ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların çalışma durumu ve mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir.

Dursun (2010), okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ve ebeveyn tutumlarını incelediği çalışmasında çalışmayan anne-babaların çalışanlara göre daha koruyucu ve disiplinli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda babaların annelere göre daha koruyucu, sıkı disiplinli ama demokratik olduğu görülmüştür.

Çalışmada anne babaların çalışma durumunun ve mesleklerinin çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkmalarında farklılık oluşturmaması, annelerin iş yükleri de olsa ev hanımı da olsalar çocuklarının olumsuz duygularıyla ve bunlara verilecek cevaplarıyla ilgili bilinçlendiğini ve babaların da meslek ayrımı gözetmeksizin çocuklarının olumsuz duygularıyla ilgili anne ile birlikte çocuklarına paralel tepkiler gösterdiklerini düşündürmektedir.

## **5. Alt Amaca İlişkin Bulgular**

### **5. Alt Amaç**

Anaokulu eğitimine devam etmekte olan 48-66 aylık çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden aldıkları puanlarla, ebeveynlerin “Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında ilişki bulunmakta mıdır ?

## Duygu Düzenleme / Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma

Tablo 31.

*Çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanlarla, Anne ve Babaların “Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

| Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği (Anne) |   | Duygu Düzenleme | Duygusal Olumsuzluk |
|------------------------------------------------------------|---|-----------------|---------------------|
| Ebeveynde Sıkıntı                                          | r | 0,084           | 0,057               |
|                                                            | p | 0,138           | 0,317               |
|                                                            | n | 312             | 312                 |
| Küçümseyici Tepki                                          | r | 0,04            | 0,117*              |
|                                                            | p | 0,52            | 0,04                |
|                                                            | n | 312             | 312                 |
| Problem Odaklı Tepkiler                                    | r | -0,02           | 0,158**             |
|                                                            | p | 0,79            | 0,01                |
|                                                            | n | 312             | 312                 |
| Duygu Odaklı Tepkiler                                      | r | -0,047          | 0,204**             |
|                                                            | p | 0,407           | 0,000               |
|                                                            | n | 312             | 312                 |
| Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler                     | r | 0,029           | 0,175**             |
|                                                            | p | 0,607           | 0,002               |
|                                                            | n | 312             | 312                 |
| Cezalandıran Tepkiler                                      | r | 0,084           | 0,057               |
|                                                            | p | 0,138           | 0,317               |
|                                                            | n | 312             | 312                 |
| Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği (Baba) |   | Duygu Düzenleme | Duygusal Olumsuzluk |
| Ebeveynde Sıkıntı                                          | r | 0,180**         | 0,024               |
|                                                            | p | 0,006           | 0,715               |
|                                                            | n | 228             | 228                 |
| Küçümseyici Tepki                                          | r | 0,014           | 0,065               |
|                                                            | p | 0,832           | 0,331               |
|                                                            | n | 228             | 228                 |
| Problem Odaklı Tepkiler                                    | r | 0,075           | 0,059               |
|                                                            | p | 0,257           | 0,372               |
|                                                            | n | 228             | 228                 |
| Duygu Odaklı Tepkiler                                      | r | 0,034           | 0,170**             |
|                                                            | p | 0,609           | 0,010               |
|                                                            | n | 228             | 228                 |
| Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler                     | r | 0,093           | 0,112               |
|                                                            | p | 0,160           | 0,091               |
|                                                            | n | 228             | 228                 |
| Cezalandıran Tepkiler                                      | r | 0,093           | 0,030               |
|                                                            | p | 0,164           | ,647                |
|                                                            | n | 228             | 228                 |

\*p<0,05

Tablo 31 incelendiğinde annelerin çocukların olumsuz duyguları ile başa çıkma ölçeğinin alt boyutlarından aldığı puanlar ile çocuklarının duygu düzenleme ölçeği puanları arasında anlamlı herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Değişkenlik olumsuzluk puanları ile annenin küçümseyici tepki, problem odaklı tepki, duygu odaklı tepkiler, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler boyutları puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Babaların çocukların olumsuz duyguları ile başa çıkma ölçeği ebeveynde sıkıntı boyutundan aldığı puanlar ile çocuklarının duygu düzenleme ölçeği puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal olumsuzluk boyutu puanları ile babanın duygu odaklı tepkiler, duyguyu kolaylaştıran tepkiler ve cezalandıran tepkiler boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Erdoğan (2008) duygusal zekayı bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada, ebeveyn tutumlarının demokratik olmasının duygusal zekanın gelişimine destek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Otoriter- ilgisiz ailelerde yaşayan çocukların duygusal zeka gelişimi daha düşük bulunmuştur. Demokratik tutum sergilenen aile ortamında büyüyen çocukların kendi duygularını anlama becerilerinin daha yüksek olduğu sonucu dolayısıyla duygu düzenlemelerinin de daha yüksek olacağını düşündürmektedir. Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır (2012) üniversite öğrencilerinin duygu düzenlemelerinin ve stresle başa çıkma stratejilerinin, öğrencilerin öznel iyi oluşunu açıklamada önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ersay (2014), ebeveynlerinin duygu sosyalleştirmelerinin çocukların sosyal yetkinlik ve davranış problemleriyle ilgisini araştırdığı çalışmada ebeveynlerin çocukların erken duygusal deneyimlerine desteklerinin, çocuklarda duyguları ifade etmede ve düzenlemede başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Özkan ve Aksoy (2017) araştırmalarında kendilik algısı yüksek çocukların, olumsuz duygularına çevreden aldıkları tepkilerin olumlu yönde olduğu ve bu sayede çocukların sosyal sorun çözme becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bu yönüyle çalışma ile benzerdir. Çalışmada da aileleri olumsuz duygularıyla olumlu şekilde başa çıkan çocukların genel olarak duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre annelerin çocuğun olumsuz duygularına küçümseyici tepkilerle yaklaştığı halde problem çözmeye ve duygulara odaklı olarak yaklaşmasının, çocuğa duygularını ifade edebilmesi için kolay tepkiler verse de çocukların duygularında olumsuzluk yaşama durumunu arttırdığı görülmüştür. Ebeveyn tutumlarının çocuğun



duygusal gelişimine etkisi büyüktür. Annelerin olumsuz tepkiler gösterip yine de çocuklarından duygularını kolay şekilde ifade etmesini beklemesi ters bir durumdur. Olumlu gösterdiği tepkilerin de çocuklara geçmemiş olması durumu, duygular konusunda yeterli bilgi birikimlerinin olmadığını düşündürmektedir.

Babaların çocuklarının olumsuz duygularını üzüntü ile karşıladıklarında çocuklarda duygu düzenlemenin arttığı ve babaların çocukların olumsuz duygularına duygu odaklı tepkiler verdikleri halde çocuklarda duygusal olumsuzluk yaşandığı görülmektedir. Bu durum babaların çocuk gelişimi yönünden bilgi eksikliği olduğunu düşündürmektedir. Babaların çocukların olumsuz duygularına gösterdiği olumlu başa çıkma tepkilerini çocuklarına aktaramamasının çocuklarda düşük duygusal beceriler oluşturduğu düşünülmektedir. Olumsuz duygulara yine olumsuz tepki verildiğinde çocukların duygu düzenleme alt boyutundan aldıkları puanların artması sonucunu ise araştırma örnekleminin Ankara ve Altındağ bölgesi ile sınırlı olmasının etkilemiş olduğu düşünülebilir.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin sosyal sorun çözme ve çocukların olumsuz duygularıyla baş etme becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuç

- 48-66 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu düzenleme becerileri puanları çocuğun ve ebeveynlerin demografik özelliklerinden; cinsiyet, kardeş sayısı, doğumsirası, okul öncesi eğitim alma süresi, okul türü, aile türü, anne-baba yaşı, anne-baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, baba mesleği ve annenin çocuğa zaman ayırma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.
- 48-66 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu düzenleme becerileri puanları; babanın çocuğa zaman ayırma süresi değişkenine göre, 0-1 saat zaman ayıran babalar ile 3-6 saat zaman ayıran babalar arasında, 3-6 saat zaman ayıran babalar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- 48-66 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ölçeği puanları çocuğun ve ebeveynlerin demografik özelliklerinden; anne-baba yaşı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.
- 48-66 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin sosyal sorun çözme ölçeği puanları çocuğun ve ebeveynlerin demografik özelliklerinden; ilkokul mezunu olan annelerin, eğitim durumu düşük olan babaların, çalışmayan annelerin ve mesleği işçi ve yardımcı profesyonel olan babaların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

- 48-66 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu düzenleme becerileri puanları ve ebeveynlerin sosyal problem çözme ölçeği puanları arasında; anne-babaların sosyal problem çözme becerilerinden probleme olumlu yönelim ve rasyonel problem çözme alt boyutları ile çocukların duygusal düzenleme alt boyutu puanları arasında, probleme olumsuz yönelim ve kaçınan tarz boyutları puanları ile değişkenlik olumsuzluk puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir. Annelerin dikkatsiz/dürtüsel tarz puanları ile çocukların değişkenlik olumsuzluk puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir.
- 48-66 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuklarının olumsuz duyguları ile başa çıkma ölçeği puanları, çocuğun ve ebeveynlerin demografik özelliklerinden; anne yaşı, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba mesleği değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.
- 48-66 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuklarının olumsuz duyguları ile başa çıkma ölçeği puanları, çocuğun ve ebeveynlerin demografik özelliklerinden; küçümseyici tepkiler ve cezalandırıcı tepkiler alt boyutlarında 20-30 yaş babalar lehine, küçümseyici tepkiler alt boyutunda ilköğretim mezunu anneler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- 48-66 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu düzenleme becerileri puanları ve ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularıyla başa çıkma ölçeği puanları arasında; anlamlı farklılık görülmemiştir. Değişkenlik olumsuzluk puanları ile annenin küçümseyici tepki, problem odaklı tepki, duygu odaklı tepki, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler boyutları arasında anneler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Babaların çocukların olumsuz duyguları ile başa çıkma ölçeği ebeveynde sıkıntı boyutundan aldığı puanlar ile çocuklarının duygu düzenleme ölçeği puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Değişkenlik olumsuzluk puanları ile babanın duygu odaklı tepkiler boyutundan aldıkları puanlar arasında babalar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

## **Öneriler**

Araştırma sonucunda ailelere, eğitimcilere, araştırmacılara şu öneriler verilebilir.

### **Aileye Yönelik Öneriler**

- Çocukların ilk öğrenme ortamı olan ailede olumlu rol modellere ihtiyacı vardır. Bu nedenle ebeveynler öncelikle kendilerinin ve çevrelerinin duygularını anlayıp olumlu şekilde ifade edip düzenleyebilmek, sorunlarını etkili bir şekilde çözebilmek ve çocuklarının duygularına olumlu cevaplar verebilmek adına aile yaşam merkezleri ve halk eğitim merkezleri gibi yerlerin yapmış olduğu eğitimleri takip edip, katılabilirler.
- Babaların çocuklarına yeterince zaman ayıramadıkları ve 3-6 saat zaman ayıran babaların çocuklarında duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu araştırma sonuçları arasındadır. Bu konuda babalar çocuklarıyla daha kaliteli vakit geçirebilecekleri, bilim-sanat atölyeleri gibi aile ve çocuğun birlikte faydalanabileceği etkinliklere katılabilirler.
- Eğitim durumu yüksek olup, çalışan anneler ile profesyonel meslek gruplarında olan babaların sosyal problem çözme becerilerinin diğerlerine göre düşük olduğu araştırma sonuçları arasındadır. Bu durumun nedenleri araştırılıp, gerekirse aileler uzmanlardan yardım alabilir
- Ailelerden bazılarının çocuklarının olumsuz duyguları karşısında cezalandırıcı ve küçümseyici tepkiler gösterdiği araştırma sonuçları arasındadır. Çocuk gelişimi aşamaları aileler tarafından iyi öğrenilmeli, tepkileri olumluya çevirmenin çocuklarının ilerki yaşantıları açısından önemli olduğundan ailelerin bu konuda çeşitli konferanslara katılıp, kitaplar okuyup kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

### **Eğitimcilere Yönelik Öneriler**

- Ülkemizde okul öncesi eğitim oranı her geçen yıl artmaktadır. Okul öncesi eğitim anlayışında akademik kaygı boyutundan uzaklaşıp çocukların duygusal gelişimlerine de önem verici etkinliklerle duygu gelişimi sağlanabilir. Bu etkileşimi sağlayacak kişi olarak öğretmenlerin de yardıma ihtiyacı olabilir. Hizmet içi

eğitimlerle öğretmenlerin de duygu, düzenleme, sosyal sorun çözme, çocuğun olumsuz duygularıyla başa çıkma konularında güncellenmesinde fayda olacaktır.

- Öğretmenler sınıf genel durumuna göre planlarını duygu eğitimi konusunda destekle yapılandırıp, çocuklarda duygu düzenlemeye yönelik etkinliklere ağırlık verebilir.
- Öğretmenler çocuklarda olumsuz duygular ve nedenlerini öğrenip bunlara yönelik çalışmalar yapabilir.
- Okullarda düzenli olarak ebeveyn eğitim programları yapıp sosyal sorun çözme ve olumsuz duygularla baş etme stratejileriyle ilgili bilgiler verilebilir. Aile katılımı etkinliklerinde; duygu düzenleme, sosyal sorun çözme, çocuğun olumsuz duygularıyla başa çıkma konularını ele alıp bilinç arttırılabilir.
- Okul öncesi eğitimde ailenin aktif katılımını sağlayan programların geliştirilerek uygulanmasının bu dönem çocuklarının gelişimlerinin desteklenmesinde daha etkili olup, aile katılımını sağlamada sadece anneler değil babalarla da çalışılması gerekebilir.

#### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Araştırma Ankara ili Altındağ ilçesi ile sınırlıdır. Sonraki araştırmalar çeşitli il ve ilçelerde yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırma çeşitli şehirler ve bölgelerde yapıp kültürel farklılıkların da duygu düzenleme üzerindeki etkisine ulaşılabilir.
- Araştırma düşük sosyo-ekonomik düzey bir alanda çalışılmış olup, çeşitli gelir düzeyine sahip yerlerde de çalışıp farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki sonuçlarla da karşılaştırılabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocuklar ile de bu araştırmaya benzer bir araştırma yapılabilir. Sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Alanyazın incelendiğinde ülkemizde okul öncesi dönemde duygu düzenlemeye yönelik çalışmalar olsa da istenen düzeye ulaşması açısından araştırmacılar tarafından duygu düzenleme kavramı, farklı değişkenlerle bir arada ele alınıp incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- ACEV Babalık Araştırmasının Sonuçlarını Açıkladı. (2017, 13 Haziran). Erişim adresi: <https://acev.org/wp-content/uploads/2018/01/3.ACEV-Babalik-Arastirmasinin-Sonuclarini-Acikladi.pdf>
- Aka, B. T. (2011). *Algılanan ebeveyn tutumları, duygu tanıma ve duygu düzenleme ile depresyon, obsesif-kompulsif bozukluk ve sosyal kaygı belirtileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Master's Thesis, Koç University, İstanbul.
- Ambrose, H. (2013). *Young children's emotion regulation and social skills: The role of maternal emotional socialization and mother-child interactional synchrony*. Doctoral Thesis, University of Windsor, Ontario, Canada.
- Arı, M. , Yaban, H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(1) ,125-141.
- Ataman, E. (2011). Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atay, M. (2007). *Çocukluk döneminde gelişim*, Ankara: Kök.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi* (Beşinci Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*. 44(9), 1175-1184.
- Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.

- Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bıyık, N. (2004). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık duygularının kişisel sosyal özellikleri, öfke eğilimleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bican, K. E. , Atalar, S. D. (2017), Ana babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ve erken çocukluk döneminde duygusal ve sosyal gelişim. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 57(2).
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (Çev. F. Oğuzkan, Dördüncü Basım). İstanbul, Milli Eğitim.
- Bingöl, T. Y. & Uysal, R. (2013). Empati geliştirme grup rehberliği programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 430-437.
- Bozkurt, F. (2014). Sözlüklerdeki temel duygu kavramlarının yeniden tanımlanması: Bir yöntem önerisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(1), 25-34.
- Bridges, L.J., Denham, S. & Ganiban, J.M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345.
- Brownell, C. A. & Kopp, C. B. , (2007). Transitions in toddler socioemotional development. *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations*, 1-40.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Akademi.
- Calkins, S. D. (2009). Regulatory competence and early disruptive behavior problems: The role of physiological regulation. *Biopsychosocial Regulatory Processes In The Development Of Childhood Behavioral Problems*, 86-115.
- Calkins, S. D., & Dedmon, S. E. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 103-118.
- Calkins, S. D. & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.



- Calkins, S. D. & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. *Handbook of Emotion Regulation*, 229-248.
- Canbolat, N. A. (2017) *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carlson, S. M. & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598-606.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-102.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, H. & Kocabıyık, O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 139-155.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan, D. Y. & Yağmurlu, B. (2010). Emotional, behavioral and social adjustment screening at school entry: Social competence and behavior evaluation-30 scale. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 63-74.
- Demirkapı, E. Ş. (2013). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Dempsey, M., T. (1996). *Coping and emotional regulation strategies in early adolescence: relationship to behavioral functioning*. Doctoral Dissertation, Texas University, Texas.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86.
- Denham, S., Blair, K., Demhilder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 614-637.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklarda sosyal problem çözme*. Konya: Tablet.
- Derman, M. T. & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Dodge, K. A. & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. J. Garber ve K. Dodge. *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*, 3-11. New York, Cambridge University.
- Durbin, E. C. & Shafir, D. M. (2008). Emotion regulation and risk for depression. *Handbook of Depression in Children and Adolescents*, 149-176.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Duy, B. & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 23-35.
- Duyan, V. & Gelbal S, (2008). Sosyal sorun çözme envanteri'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), 7-28.

- Ecirli, H. & Ogelman, H.G. (2015). 5-6 yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(13), 85-100.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, S. & Delaney, D. J. (1998). *Psikolojik danışma* (Çev. N. Ören & M. Takkaç). İstanbul: Milli Eğitim.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Ekman, P. (1994). All emotions are basic. *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. New York, Oxford University.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ercoşkun, N. & Köse, E. (2014). Investigation of self-regulation and problem solving skills of prospective elementary teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 413-428
- Erden, M., & Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erdem, A. Ü., Aydos, E. H., & Çoban, A. (2017). Resimli çocuk kitaplarında yer alan olumsuz duygular ve karakterlerin kullandığı baş etme stratejileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2) , 914-931.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23) , 62-76.
- Ersay, E. (2007). *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices*. Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Ersay, E. (2014). Parental socialization of emotion: How mothers respond to their children's emotions in Turkey. *The International Journal of Emotional Education*, 6(1), 33-46.

- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43.
- Fox, N. A. & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 1311–1327.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173.
- 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, Gaziantep.
- Goleman, D. (1996) Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50. London: Cox & Wyman.
- Goodman, W.B., Crouter, A.C., Lanza, S.T., Cox, M. J. & Vernon Feagans, L. (2011). Paternal work stress and latent profiles of father–infant parenting quality. *Journal of Marriage and Family*, 73(3), 588-604.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children’s early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, 3-24. New York, Guilford.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güven, E. & Erden, G. (2013). A review in the context of emotion socialization. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 119-130.
- Güven, E., & Erden, G. (2017). Duygu sosyalleştirmenin çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına katkısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 18-32.
- Gyurak, A., Gross, J. J. & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dualprocess framework. *Cognition and Emotion*, 25(3), 400-412.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R. & Kehoe, C. (2010). Tuning in to kids: Improving emotion socialization practices in parents of preschool children—findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1342-1350.
- Hooven, C. , Gottman, J.M. & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion*, 9, 229-264.
- Hughes, E.K. & Gullone, E. (2010). Parent emotion socialisation practices and their associations with personality and emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 49(7), 696-697.
- Izard, C. E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. *Handbook of Emotion*. 631-641. Newyork, Guilford.
- İlgar, L. & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 491-520.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme . *M. U. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 111-124.
- İşmen, A.E. (2004). Duygusal zeka ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(11), 55-75.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33-38.
- Karaaslan, Ü. K. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Karabulut Demir, E. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kervancı, F. (2008). *Büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, R. (2005). Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 29-43.
- Koçyiğit, S., Sezer, T. & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 23, 209-218.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343.
- Köyceğiz, M. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem çözme davranışları arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, F. & Balat, G. U. (2018). Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi The Journal of International Educational Science*, 5(14), 57-71.
- Kuyucu, Y. (2012). Kuyucu, Y. (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kuyucu, Y. & Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 91-100.
- Kocabaş, Z. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Namy, L. L. & Woolf, N. J. (2010). *Psychology: A framework for everyday thinking*. USA: Pearson Education Incorporated.
- Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. USA: Springer Science & Business.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A. & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1).
- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G. & Volling, B. L. (2007). Mother and father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78(5), 1407-1425.
- Meslek Sınıflamaları. (2012).  
<https://biruni.tuik.gov.tr/DIESS/SiniflamaSurumListeAction.do?turId=41&turAdi=%209.%20Meslek%20S%C4%B1n%C4%B1flamalar%C4%B1>
- Morgan, C. T. (1993). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Meteksan.
- Nacak, M., Yağmurlu, B., Durgel, E., & Van de Vijver, F. (2011). Parenting in metropole and Anatolia samples: The role of residence and education in beliefs and behaviors. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 85-104.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Neslitürk, S., Çakmak, Ö. Ç., ve Özdemir, E. K. (2016). Annelerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 263-274.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.

- Okday, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Onat, O. & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özbay, Y. , Palancı, M. , Kandemir, M. & Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal özyeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 10(2), 325-345.
- Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1- 18.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, B. U. & Tezel, E. (2008). Umut ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86.
- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özkan, H. K. & Aksoy, A. B. (2017). An investigation of maternal emotion socialization behaviours, children's self-perceptions, and social problem-solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67 , 125-139.
- Özmen, S. K. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansıması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 27-39.
- Özmen, A. (2009). *Öfke ile Başa Çıkma*. Ankara: Nobel.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.



- Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49(3), 256-273.
- Özyürek, A. & Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25( 2), 19-34.
- Passons, W. A. (1975). *Gestalt Approaches in Counseling*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Raver, C. (1997). Poor children gain social competence from sensitive interaction with parent. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 13(7), 1-2.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H. & O. Bates, (1992). Self-regulation and emotion in infancy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 55, 7-23.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 1504-1513.
- Safran, D. J. & Greenberg, S. L. (1991). Emotion in human functioning: Theory and therapeutic implications. *Emotion, Psychotherapy and Change*. New York, Guilford.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J., & Mayer, J. (1999). Coping İntelligently: Emotional İntelligence And The Coping Process. In C. R. Snyder (Ed.) *Coping: The Psychology Of What Works*, 141-164. USA: Oxford University.
- Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okulöncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Saltalı, N. D. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 6, 107-119.
- Saltalı, N. D., & Deniz, M. E. (2010). Duygu eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2105-2140.
- Saltalı, N. D., Deniz, M. E., Çeliköz, N., & Arı, R. (2009). Altı yaş çocukları için duygusal becerilerin değerlendirilmesi testinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 403-420.

- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıca, E., & Yazıcı, Z. (2013). Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların benlik algısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 91-103.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. *Advances in Experimental Social Psychology*, New York: Academic.
- Schwarz, B., Sturz, M., & Ledermann, T. (2012). Perceived interparental conflict and early adolescents friendships: The role of attachment security and emotion regulation. *Youth Adolescence*, 41,1240-1252.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1435-1452.
- Seçer, Z. , Sarı, H. , Çeliköz, N. & Üre, Ö. (2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.
- Şen, B. (2017), *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, G. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerkliği ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şanlı, D. & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32.
- Tavlı, O. (2009). *Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- TenHouten, W. D. (2007). *A general theory of emotions and social life*. London and NY: Francis & Taylor.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. Thompson (Ed.). *Socioemotional development*. USA: University of Nebraska.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*, 249. London: Guilford.
- Totan, T. & Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi, *İlköğretim Online*, 11(3).
- Töremen, F. & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 33-47.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*; 1, 12-20
- Türkmen, Sare (2019). *60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, İ. & Ömeroğlu, E. (2007). *Anne Baba Çocuk İletişiminde Duygusal Zekânın Rolü. 4. Uluslararası Çocuk ve iletişim Kongresi ile 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali Kongresi Risk Altındaki Çocuklar*. 22-24 Ekim 2007. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi. 805-810.
- Ural, O. , Güven, G. , Sezer, T. , Azkeskin, K. E., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"*, 1(2), 589-598.
- Yağmurlu, B. , & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Yıldız, S. A. (2006). Ebeveynin sorun çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 231-244.
- 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.
- Yılmaz Karabulutlu, E. , Yılmaz, S. & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.
- Yükcü, B. Ş. (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 Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R., & Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. , 30-60, Ya-Pa, İstanbul.

## **EKLER**

## Ek.1 Milli Eğitim İzin Yazısı



YENİBAĞA VALİLİĞİ  
MILLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 14588481-603.99-E.3400339  
Konu : Araştırma İzin

20.04.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

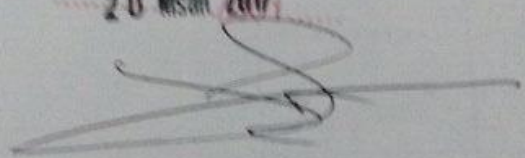
gö: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi,  
b) 27/03/2017 tarihli ve 12867 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Seda ÖZKAN'ın "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme becerileri ile Ebeveylelerin Sosyal Sorun Çözüm ve Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu tez kapsamında uygulama ebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (18 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda doldurulması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır.  
20 Nisan 2017



SUBASI

Şişli Çarşı, Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
mte@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

elektronik imza ile imzalandığına: <http://evraksongu.meb.gov.tr> adresinden d73f-f64b-33d1-9bdc-9c9b kodu ile t

## Ek.2 Duygu Düzenleme  l eği İzin Belgesi

### Duygu Düzenleme  l eği Hk.



Bilge Selçuk <bselcuk@ku.edu.tr>

16.01.2017 Pzt 12:19

Siz; MUGE EKERIM  

Seda, tabii ki kullanabilirsin. Yollayalım sana emalle.  
Basarılar diliyorum. Sevgiler,  
Bilge



2017-01-14 15:35 GMT+02:00 seda ak <[sedaaak@hotmail.com](mailto:sedaaak@hotmail.com)>:

Sayın Bilge YAĞMURLU hocam,

Gazi Üniversitesi Okul  ncesi Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmakta olan Seda ÖZKAN'ım. Doç. Dr Saide ÖZBEY danışmanlığında "Okul  ncesi Dönem  ocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Sosyal Sorun   zme ve çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmamda eğer izniniz olursa, Shields ve Cicchetti'nin geliştirdiği sizin de ülkemizde geçerlik güvenirlik çalışmalarını yaptığınız "Duygu Düzenleme  l eği" ni kullanmak istiyorum. Konuyla ilgili yardımlarınızı rica ederim.

Saygılarımla.

Seda ÖZKAN



seda ak

Sayın Bilge YAĞMURLU hocam, Gazi Üniversitesi Okul  ncesi Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmakta olan Sed...

14.01.2017 Cmt 16:35

### Ek.3 Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu İzin Belgesi

#### Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu Hk.



Merhaba Sayın Ak,  
Tabii ki SPÇE- KF' nu kullanabilirsiniz.  
Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.  
Saygılarımla

20 Mart 2017 16:50 tarihinde seda ak <[sedaaak@hotmail.com](mailto:sedaaak@hotmail.com)> yazdı:

iPhone'umdan gönderildi

İleti başlangıcı:

...



Ferah ÇEKİCİ

Merhaba Sayın Ak, Tabii ki SPÇE- KF' nu kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim. Saygılarımla...

20.03.2017 Pzt 21:37



Diğer 2 iletiyi göster



seda ak

Sayın Ferah ÇEKİCİ hocam, Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmakta olan Seda ÖZ...

14.01.2017 Cmt 16:35



## Ek.4 Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği İzin Belgesi

### Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği

9 v



Müge Ekerim <mekerim14@ku.edu.tr>

17.01.2017 Sal 23:08

Siz

↩ ↶ ↷ ...



Altan, Yagmurlu, Yavuz, 2012....  
235 KB



CCNES Turkce.docx  
35 KB



Yagmurlu, Altan, 2010.pdf  
167 KB

3 ek (437 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Merhaba Seda Hanım,

Ekte Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği'ni, ölçeğin puanlama bilgilerini ve kullanıldığı makaleleri bulabilirsiniz.

Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 275–296. doi:10.1002/icd.646

İyi çalışmalar,

--

Müge Ekerim  
PhD Student in Developmental Psychology  
Research and Teaching Assistant



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*

