
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ÇOCUK EVLERİ SİTESİNDE KALAN 4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA VERİLEN DUYGU DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMI'NIN ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE-KAYGI DÜZEYLERİNE VE AKRAN İLİŞKİLERİNE ETKİSİ

Merve Şepitci Sarıbaş

DOKTORA TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Merve

Soyadı : Şepitci Sarıbaş

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Çocuk Evleri Sitesinde Kalan 4-6 Yaş Çocuklarına Verilen Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine-Kaygı Düzeylerine ve Akran İlişkilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Emotion Regulation Training Program Given to 4-6 Years Old Children Staying in Children's Houses Site on Children's Emotion Regulation Skills-Anxiety Levels and Peer Relationships

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Merve Şepitci Sarıbaş

İmza:……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve Şepitci Sarıbaş tarafından hazırlanan "Çocuk Evleri Sitesinde Kalan 4-6 Yaş Çocuklarına Verilen Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine-Kaygı Düzeylerine ve Akran İlişkilerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı

Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Üniversitesi ……....

Üye: Prof. Dr. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi …….

Tez Savunma Tarihi: 24. 03. 2022

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……..

TEŞEKKÜR

Beni bu araştırmayı yapmaya teşvik eden, alana katkılarıyla bakış açımı genişleten, desteğini üzerimden hiç esirgemeyen, her durumda bana yol gösteren ve cesaret veren saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin'e teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca bilgi, tecrübe ve görüşleriyle tezimin şekillenmesinde büyük katkıları olan tez izleme komitemdeki değerli hocalarım Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı'ya ve Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş'a ve tez savunmamda jüri üyeliği yapan değerli hocalarım Prof. Dr. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik'e ve Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu'na teşekkür ederim.

Araştırmanın başından itibaren bizleri sıcakkanlı bir şekilde karşılayan, yardımlarını esirgemeyen, çocukların yararlarını canla başla gözeten ve araştırmanın yapıldığı süreç boyunca Sivas Sevgi Çocuk Evleri Sitesi'nin müdürlüğünü yapan saygıdeğer Murat Özdemir'e teşekkür ederim. Etkinlikler boyunca aktif katılım sağlayan ve tez çalışmamız boyunca emeklerini esirgemeyen grup sorumlusu Gülden Gül'e, çocuk gelişimi uzmanı İlknur Kekeç'e, başta Ayşenur Kuruçay, Nermin Üngör, Saadet Torun ve Sakine Akbulut olmak üzere tüm bakıcı annelere teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca beni cesaretlendiren ve yardımlarını esirgemeyen dostlarım Arş. Gör. Kürşat Kaya'ya, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Özgül'e, Arş. Gör. Dr. Duygu Altaylı Özgül'e ve Öğr. Gör. Ekrem Selvi'ye teşekkür ederim.

Beni bu günlere getiren ve en değerli varlıklarım olan annem Sıddıka Şepitci'ye ve babam Mustafa Şepitci'ye, canım kardeşim Aslı Şepitci'ye, bu zorlu süreçte her zaman yanımda olan eşim Murat Sarıbaş'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Merve Şepitci Sarıbaş

ÇOCUK EVLERİ SİTESİNDE KALAN 4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA VERİLEN DUYGU DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMI'NIN ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE-KAYGI DÜZEYLERİNE VE AKRAN İLİŞKİLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Merve Şepitci Sarıbaş

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart 2022

ÖZ

Araştırmada, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuk evleri sitesinde kalan 4-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda, kurumun çocuk gelişimi uzmanı ile bakıcı annelerin programa yönelik görüşlerinin belirlenmesi de hedeflenmiştir. Araştırmada, karma desenlerden sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Sivas ili Sevgi Çocuk Evleri Sitesi'nde yaşayan ve 4-6 yaşları arasında olan deney grubu için 13, kontrol grubu için 10 çocuk olmak üzere toplamda 23 çocuk, kurumun çocuk gelişimi uzmanı ve 8 bakıcı anne oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Genel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği (Öğretmen Formu)", "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği", "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Çocuk Gelişimi Uzmanı Görüşme Formu" ve "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Bakıcı Anne Görüşme Formu" kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Friedman Testi'nden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme becerilerini ve akran ilişkilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Ayrıca programa katılan çocukların kaygı düzeylerinin de azaldığı ortaya çıkmıştır. Uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonucunda da programın etkisinin devam ettiği görülmüştür. Nitel bulguların sonucunda, programın çocuk gelişimi uzmanı, bakıcı anneler ve çocuklar için faydalı olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin, eğitim programına katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştiğini, kaygı düzeylerinin azaldığını ve akran ilişkilerinin güçlendiğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler, programın süresinin uygun olduğunu ve programın kuruma katkı sağladığını da belirtmişlerdir. Programın, çocuk gelişimi uzmanı, bakıcı anneler ve çocukların birbirleriyle olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Son olarak çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin, programla ilgili herhangi bir eleştirilerinin olmadığı; bu tip eğitim programlarının belirli aralıklarla tekrarlanmasını, duygu düzenleme becerileri ile ilgili kurum içi eğitimlerin verilmesini ve programda daha fazla bireysel etkinliklere yer verilmesini istedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, duygu düzenleme becerileri, kaygı, akran ilişkileri

Sayfa Adedi : 360

Danışman : Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin

THE EFFECT OF EMOTION REGULATION TRAINING PROGRAM GIVEN TO 4-6 YEARS OLD CHILDREN STAYING IN CHILDREN'S HOUSES SITE ON CHILDREN'S EMOTION REGULATION SKILLS-ANXIETY LEVELS AND PEER RELATIONSHIPS

(Doctoral Thesis)

Merve Şepitci Sarıbaş

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

March 2022

ABSTRACT

In the study, it was aimed to examine the effect of the Emotion Regulation Education Program on the emotion regulation skills, anxiety levels and peer relations of 4-6 year old children staying at the children's home site. In line with this main purpose, it was also aimed to determine the views of the institution's child development specialist and caregiver mothers about the program. In the research, sequential explanatory design from mixed patterns was used. The study group of the research consisted of a total of 23 children, 13 children for the experimental group and 10 children for the control group, aged 4-6 years, living in the Sevgi Children's Houses Complex in Sivas province, the institution's child development specialist and 8 foster mothers. As data collection tools, "General Information Form", "Emotion Regulation Scale", "Anxiety Scale for Preschool Children (Teacher Form)", "Interaction Rating Scale for Children", "Child Development Specialist for Emotion Regulation Education Program Interview Form" and "Care Mother Interview Form for Emotion Regulation Training Program" were used. Mann Whitney U Test, Wilcoxon Signed Rank Test and Friedman Test were used in the analysis of quantitative data. In the analysis of

qualitative data, descriptive analysis technique was used. As a result of the research, it was determined that the children in the experimental group of the Emotion Regulation Education Program improved their emotion regulation skills and peer relations. In addition, it was revealed that the anxiety levels of the children participating in the program decreased. As a result of the permanence test performed four weeks after the application, it was observed that the effect of the program continued. As a result of the qualitative findings, the program turned out to be beneficial for the child development specialist, caregivers and children. It was observed that the child development specialist and caregiver mothers stated that the emotion regulation skills of the children participating in the training program improved, their anxiety levels decreased, and their peer relations were strengthened. In addition, child development specialists and foster mothers stated that the duration of the program was appropriate and that the program contributed to the institution. It has been seen that the program has a positive effect on the relationship between child development specialist, caregiver mothers and children. Finally, the child development specialist and the foster mothers did not have any criticism about the program; It has been observed that they want this type of training program to be repeated at regular intervals, to provide in-house training on emotion regulation skills, and to include more individual activities in the program.

Key Words : Preschool period, emotion regulation skills, anxiety, peer relations

Number of Pages : 360

Supervisor : Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xviii**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xix**

BÖLÜM 1 ..... **1**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu **1**

Araştırmanın Amacı **12**

Araştırmanın Önemi **14**

Sayıltılar **17**

Sınırlılıklar **18**

Tanımlar **18**

BÖLÜM 2.....20

KURAMSAL ÇERÇEVE.....20

Korunmaya Muhtaç Çocuk.....20

Korunmaya İhtiyacı Olan Çocukların Tespiti.....23

Korunma Kararı.....24

Çocuğa Yönelik Koruyucu ve Destekleyici Tedbirler.....26

Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Koruma ve Bakım Hizmetleri.....28

Çocuğun Aile Yanında Bakılabilmesine İlişkin Hizmetler.....*30*

Kurum Bakım Hizmeti.....*42*

Çocuk Evlerinin ve Çocuk Evleri Sitelerinin Çocuklar Üzerindeki Etkileri.....55

Duygu Düzenleme Kavramı.....58

Duygu Düzenleme Strateji ve Modelleri.....61

Duygu Düzenlemenin Önemi.....68

Duygu Düzenlemenin Gelişimi.....70

Duygu Düzenleme Güçlükleri.....74

Erken Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Duygu Düzenleme.76

Akran İlişkileri.....86

Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi.....89

Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Önemi.....94

Akran İlişkilerini Şekillendiren Etmenler.....97

Akran İlişkileri ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki.....104

Okul Öncesi Dönemde Kaygı.....107

İlgili Araştırmalar.....109

Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenlemeye Yönelik Yapılmış Uluslararası ve Ulusal Araştırmalar.....*110*

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kaygılarına Yönelik Yapılmış Uluslararası ve Ulusal Araştırmalar.....123

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Akran İlişkilerine Yönelik Yapılmış Uluslararası ve Ulusal Araştırmalar.....133

Çocuk Evleri ve Çocuk Evleri Sitesinde Kalan Çocuklar ve Bu Kurumlarda Çalışan Personellere Yönelik Yapılmış Ulusal Araştırmalar.....157

BÖLÜM 3.....170

YÖNTEM.....170

Araştırmanın Modeli.....170

Çalışma Grubu.....174

Veri Toplama Araçları.....176

Genel Bilgi Formu.....176

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ).....177

Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği (Öğretmen Formu).....177

Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği.....178

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Çocuk Gelişimi Uzmanı Görüşme Formu.....180

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Bakıcı Anne Görüşme Formu.....181

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Hazırlanması.....181

Veri Toplama Süreci.....189

Ön Testlerin Uygulanması.....190

Programın Uygulamasına Yönelik Eğitimci Eğitimi.....192

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Uygulanması.....192

Son Testlerin Uygulanması.....195

Kalıcılık Testlerinin Uygulanması.....196

Verilerin Analizi.....197

BÖLÜM 4 ..... **201**

BULGULAR VE YORUMLAR **201**

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar **201**

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Kaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar **207**

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Akran İlişkilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar **211**

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar **222**

BÖLÜM 5 ..... **248**

TARTIŞMA **248**

Duygu Düzenleme Eğitim Programı Sonucunda Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Tartışma **248**

Duygu Düzenleme Eğitim Programı Sonucunda Çocukların Kaygı Düzeylerine İlişkin Tartışma **251**

Duygu Düzenleme Eğitim Programı Sonucunda Çocukların Akran İlişkilerine İlişkin Tartışma **255**

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma **259**

BÖLÜM 6 ..... **271**

SONUÇ VE ÖNERİLER **271**

Sonuçlar **271**

Nicel Verilere Yönelik Sonuçlar ***271***

Nitel Verilere Yönelik Sonuçlar ***273***

Öneriler **277**

KAYNAKLAR **279**

EKLER **350**

EK 1. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığından Uygulamanın Yapılabilmesine İlişkin Alınan İzin Yazısı **351**

EK 2. Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Kullanılabilmesine İlişkin İzin Yazısı **352**

EK 3. Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nin Kullanılabilmesine İlişkin İzin Yazısı **353**

EK 4. Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin Kullanılabilmesine İlişkin İzin Yazısı **354**

EK 5. Etkinlik Örneği **355**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Duygu Düzenlemenin Erken Gelişimi*.....73
Tablo 2. *Araştırma Deseninin Sembolik Görünümü*.....172
Tablo 3. *Uygulama Zaman Çizelgesi*.....174
Tablo 4. *Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri* 175
Tablo 5. *Duygu Düzenleme Eğitim Programı ile Haftalık Olarak Çocuklara Kazandırılması Amaçlanan Beceriler* 186
Tablo 6. *"Duygu Düzenleme Eğitim Programı" Uygulama Süreci* 194
Tablo 7. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 202
Tablo 8. *Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*.....203
Tablo 9. *Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*.....204
Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 205
Tablo 11. *Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları*.....206

Tablo 12. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların* Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı *Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 207
Tablo 13. *Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 208
Tablo 14. *Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 209
Tablo 15. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 210
Tablo 16. *Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları* 211
Tablo 17. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 212
Tablo 18. *Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 213
Tablo 19. *Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 215
Tablo 20. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 218
Tablo 21. *Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları* 220
Tablo 22. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Kendilerine Yararlı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 223

Tablo 23. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocuklar İçin Yararlı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 225
Tablo 24. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Avantajları ve Dezavantajlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 227
Tablo 25. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Özelliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 229
Tablo 26. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Kuruma Katkılarının Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 231
Tablo 27. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin İleriki Dönemlerde Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na Benzer Bir Programı Uygulamayı İsteyip İstemediklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 233
Tablo 28. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocuklarla İlişkilerini Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 234
Tablo 29. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Birbirleriyle Olan İlişkilerini Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 236
Tablo 30. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nda Yer Alan Etkinlikleri Beğenip Beğenmediklerine, Beğendilerse Hagisini veya Hangilerini Beğendiklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 238
Tablo 31. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Süresine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 240
Tablo 32. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 241
Tablo 33. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Kaygı Düzeylerini Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 243
Tablo 34. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Akran İlişkilerini Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular* 244

Tablo 35. *Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı ile İlgili Görüş, Öneri ve Eleştirilerine İlişkin Bulgular* 246

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kuruluşta bakımı sağlanan çocuklar ile koruyucu aile yanında bakımı sağlanan çocukların sayıları. 37
Şekil 2. Yıllar itibariyle evlat edinme hizmetinden yararlandırılan çocuk sayısı. 41
Şekil 3. Kurum bakımında olan çocuk sayısı. 45
Şekil 4. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nı hazırlama aşamaları 182

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

SHÇEK	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
ÇHGM	Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü
ÇEKOM	Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi
ÇODEM	Çocuk Destek Merkezleri
N	Kişi sayısı
%	Yüzde
P	Anlamlılık değeri
f	Sıklık

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Toplumların yapı taşı olan çocukların iyi ve sağlıklı bir şekilde gelişimlerini sürdürebilmeleri için uygun aile, çevre ve toplum koşullarının sağlanması oldukça önemlidir (Bekir & Aydın, 2014). Bu bağlamda, çocukların yetiştirilmesi konusunda hem ailelere hem devletlere önemli görevler düşmektedir.

İnsan hakları ve çocuk hakları konularındaki gelişmelerle birlikte, çocukların sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir ortamda yetişmelerini sağlamak için neler yapılması gerektiği ile ilgili ve çocukların tüm gelişim alanlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilecekleri ortamların geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2013). Bu çalışmaların tümü, çocukların yüksek yararları gözetilerek refahlarının sağlanması bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 3. maddesinin 1. fıkrasında da çocuğun yüksek yararı ile ilgili hükümler bulunduğu ve çocuğun yüksek yararının vurgulandığı görülmektedir (Erbay, 2013, s. 19). Kahraman (2007)'a göre çocuk refahı, çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı gelişebilmeleri ve özgün yeteneklerini ortaya koyabilmeleri için gerekli olan hizmetleri kapsamaktadır (s. 31). Çocuk refahı alanında yapılan çalışmaların asıl amacı, çocukların mutlu bir yaşam sürmelerini sağlamaktır. Bu alan, çift yönlü olarak çocuğun içinde yaşadığı toplumu etkilerken toplumu oluşturan gruplardan da etkilenmektedir. Bu sebeple çocuğun, ilk etkileşime geçtiği kişiler olan aile bireyleri ile kurduğu ilişkiler oldukça önemlidir.

Sosyal hizmet, psikoloji, sosyoloji, çocuk gelişimi gibi alanlar, çocukların bir aile ortamında anne-babaları ile birlikte yaşamalarının onlar açısından en sağlıklısı olduğu yönünde uzlaşmaktadırlar (Yıldırımalp & Hız, 2018). Her çocuk, duygularını aileleriyle paylaşıp onlarla iletişim hâlinde olmayı arzulamaktadır (Karaçoban, 2019). Fakat bazı çocuklar, aileleri ile sıcak yuvalarında yaşama hakkından mahrum kalabilmekte ve korunmaya ihtiyaç duyan kişiler hâline gelebilmektedir. Çocuklarının bakımından sorumlu olan kişi veya kişilerin ebeveynlik görevlerini yerine getirmediği veya çeşitli sebeplerden dolayı (ebeveynlerden birinin ya da her ikisinin ölümü, sağlık sorunları, cezaevine girme, psikiyatrik bozukluklar, boşanma, sosyo-ekonomik yoksunluk vb.) çocuklarına yetemedikleri durumlarda, sosyal hizmetleri sunmak üzere toplumsal koruma sistemini meydana getiren hizmet modelleri ve kamu kurumları harekete geçmektedir (Şimşek, Erol, Öztop & Özcan Özer, 2008). Ülkemizde sosyal hizmet alanında çalışmalar yürüten, risk altında ve korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik en kapsamlı hizmet modellerini sürdüren merkezî kurum 2011 yılına kadar Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) olmuştur (Başer, 2013). 2011 yılında, 633 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumları kapatılmış, bu yıldan itibaren Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı çocuklara yönelik hizmetleri sürdürmüştür. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının devlet koruması altındaki çocuklara yönelik hizmetleri sürdürmeye başlamasıyla birlikte, çocukların ev ortamında aile odaklı bakımlardan yararlanabilecekleri çeşitli modeller oluşturulmaya başlanmıştır. Bu hizmet modelleri içinde en yaygın olanlarının koruyucu aile, kurum bakımı ve evlat edinme hizmetleri olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2013). 21 Nisan 2021'e kadar korunmaya ihtiyacı olan çocuklarla ilgili hizmetler T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÇHGM) ve il müdürlükleri tarafından sürdürülmekteyken, bu tarihten itibaren 31461 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan kanun hükmündeki kararname ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından sürdürülmeye başlanmıştır.

Çocuğun bir aile ortamında yetişmesinin en uygun hizmet modeli olduğu düşünüldüğünden evlat edinme ve koruyucu aile hizmetlerine daha fazla yer verilmektedir. Ayrıca kurum bakım hizmetleriyle de çocukların bakım ihtiyaçları karşılanmaktadır. Kurum bakımı, ailenin olmadığı ya da görevlerini yerine getiremediği durumlarda, çocuklara resmî ya da özel kurumlarca sunulan bakım hizmetini ifade etmektedir. Kurum bakımındaki çocuklar, aynı durumdaki diğer çocuklarla bir arada büyük gruplar hâlinde yaşamakta ve bu çocuklara kurum görevlilerince bakım hizmeti verilmektedir (Şenocak, 2005). Ülkemizde uzunca bir

dönem uygulanan kurum bakımı yönteminin hem maliyetli oluşunun hem de olumsuz yönlerinin ortaya çıkmasıyla birlikte, az sayıda çocuğun ev ortamında kalmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Tornacı, 2008, s. 28). Webb (2003), kurum bakımının çocuklarda zayıf dürtü kontrolüne, özgüven düşüklüğüne, zayıf duygusal gelişime ve sosyal ilişki kurmada yetersizliklere sebep olabildiğini vurgulamıştır (s. 226). Çok fazla sayıda çocuğun bir arada olmasından kaynaklanan olumsuzluklardan dolayı kurum hizmetinin çeşitli modelleri geliştirilmiştir. Bu yeni modellerde, çocukların küçük gruplar hâlinde ve ev sıcaklığını bulacakları ortamlarda yaşamalarına imkân tanıyacak düzenlemelere yer verilmiştir. Ülkemizde de buna yönelik bir proje olarak başlatılan sevgi evleri, projenin bir sonucu olarak da çocuk evleri ve çocuk evleri sitesi hizmet modelleri oluşturulmuştur (Bilgin & Erdem, 2019).

Çocuk evleri, her ilin sosyal-kültürel ve fiziksel yapısının çocuk için uygun olduğu düşünülen bölgelerinde, tercihen il merkezinde ve okullara, hastanelere yakın yerlerde kiralanan, lojman olarak kullanılan apartman dairelerinden veya müstakil birimlerden oluşan evlerdir. 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu'nun 3. maddesine göre çocuk evleri, "0-18 yaşlar arasındaki korunmaya muhtaç çocukların kaldığı ev birimleri" olarak tanımlanmıştır. Bu evlerde, 0-18 yaş grubundaki 5-8 çocuğa bakım sağlanarak çocukların bütün gelişim alanları desteklenmeye çalışılmaktadır (SHÇEK Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2008; SHÇEK Kanunu, 1983). Çocuk evleri sitesi;

> Korunma ihtiyacı olan 0-18 yaş arası en fazla 12 çocuğun üçer kişilik odalarda kaldığı, çocukların yaşlarına uygun gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak site içerisinde inşa edilen, müstakil villa tipi evlerden oluşan, aile ortamına benzer yapı ve ilişki sisteminde hizmet veren yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır (Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2017).

Çocuk evlerinde, aile odaklı hizmet modellerinden yararlandırılamayan çocukların barındırılması esas alınarak zaman içerisinde yürütülecek olan çalışmalar ile bu çocukların toplumsal hayata uyum sağlamaları, komşuluk ilişkilerini geliştirmeleri, topluma kazandırılmaları ve aile odaklı hizmet modellerinden faydalandırılmaları sağlanmaktadır (Çelik, 2016). Çocuk evlerine yerleştirilecek olan çocukların yaş, cinsiyet, kardeş olma durumları haricinde, aynı evde kalmaları uygun olan çocuklar arasındaki yaş farkının en fazla üç yaş olması, çocukların devam eden bakım ve tedavi gerektiren sağlık sorunlarının bulunmaması, ağır ruhsal veya zihinsel engellerinin olmaması ve ev hayatına uyum sağlayabilmeleri gibi durumlara bakılarak düzenlemeler yapılmaktadır (SHÇEK, 2011).

Korunmaya ihtiyacı olan çocukların bakımları her ne kadar kusursuz bir şekilde yapılmaya çalışılsa da bu çocukların psikolojik durumları ile ailesiyle yaşayan çocukların psikolojik durumları aynı olmamaktadır. Korunmaya ihtiyacı olan çocukların gelişim hızları daha yavaş olabilmekte, bu çocuklar bağlılık ve güven duygusu geliştirme sorunu yaşayabilmekte, mutsuz ve pasif kişiler olabilmektedirler (Shipitsyna, 2008, s. 19). Korunmaya ihtiyacı olan çocuklar, anne-baba modeli bulunmadığından cinsiyetlerine uygun ebeveynleri gözlemleyememekte ve cinsiyet rollerini kazanamamaktadırlar. Bu çocuklar, uyaran eksikliği nedeniyle aileleri yanında bulunan akranlarına göre geride bir gelişim gösterebilmektedirler. Birebir ilişkiden ve iletişimden yararlanamayan çocuklarda davranış bozuklukları ve psikososyal yıkımlar oluşabilmektedir (Aktaş, 2004). Bu çocuklar, çevrelerindeki yetişkinlerden ilgi, sevgi, bakım ve duygusal ilişki istemekte, gerçek yaşama daha zor adapte olabilmekte ve zayıf dilbilgisi kuralları ile konuşabilmektedirler. Kurum bakımında, bireysel iletişim daha az, grup etkileşimi daha fazla olmakla birlikte çevre çok kontrollüdür. Aileleri ile birlikte olan çocuklar, çok farklı sosyal ortamlara girebilirlerken korunmaya ihtiyacı olan çocukların sosyal çevreleri daha sınırlı kalmaktadır (Shipitsyna, 2008, s. 24-25).

Özellikle okul öncesi dönemde, çocuğun bütün gelişim alanları büyük derecede şekillenmektedir (Yaman, 2018). Bu sebeple 0-6 yaş arasındaki korunmaya ihtiyacı olan çocukların temel gelişim alanlarının yaşına uygun bir şekilde geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu çocukların özellikle duygusal alanda desteklenmeleri hem diğer alanlardaki gelişimleri için hem de gelecekte sağlıklı bireyler olabilmeleri için oldukça önemlidir (Aktaş, 2019). İnsanlarla ve akranlarla ilişkilerde, çocuğun duygu, düşünce ve davranışlarına yön vermede, motivasyon sağlamada duygular kritik bir öneme sahiptir (Southam & Gerow, 2014).

Duygular, insan olmanın doğasında olan, yaşamın her alanını ve anını şekillendiren (Aktaş, 2019), insanların eylemlerini ve aktifliklerini etkileyen bir uyarandır (Şaşmaz, 2014). Duygular olmadan bir yaşam düşünülemez ve duygular hayatın her anında yanımızdadır (Burak, 2019). Yeni doğan bebekler bile ağlayarak, gülümseyerek, korkarak, tiksinerek duygularını ifade etmektedirler (Bayhan & Artan, 2011, s. 218; Saltalı, Deniz, Çeliköz & Arı, 2009). Duygular, çocuğun hem şu anki hem de gelecekteki davranışlarını ve yaşantılarını şekillendirmekte, ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır (Langlois, 2004). Duygular, psikolojik durumları etkilemekte, kişiliğin oluşmasında rol oynamakta (Revelle

& Scherer, 2009), bireyin ihtiyaçlarını giderebilmesi için çevreye uygun davranışlar göstermesine ve çevresini düzenlemesine yardım etmektedir (Kara, 2019). Kısacası duyguların; hayatta kalmak, etkililiği sürdürmek, belirlenen hedeflere ulaşmak ve hayatı sağlıklı bir şekilde sürdürmek gibi birçok işlevi olduğu görülmektedir (Sarısoy, 2017). Gross ve Thompson (2007), duyguların bellek, karar verme, kişiler arası ilişkiler gibi konularda etkisinin olduğunu ve fizyolojik, psikolojik ve davranışsal tepkilere zemin hazırladığını belirtmişlerdir. Buna karşın duygular, uygun bir şekilde ortaya koyulmadığında işlevselliklerini kaybedebilmektedir (Werner & Gross, 2010).

Gross (1998), duyguların nasıl anlaşıldığının, yorumlandığının ve ifade edildiğinin duyguların olumlu veya olumsuz olmasını etkilediğini belirtmektedir. Tüm bu duygu durumlarını düzenleyebilmek duygu düzenleme becerilerinin kazanılması ile mümkün olmaktadır. Calkins (2010), duygu düzenlemenin amaçlı ya da amaçsız, bilerek ya da bilmeyerek oluşan bütün beceri, davranış ve stratejileri kapsadığını; bunun da duyguların anlaşılmasında, yorumlanmasında ve ifade edilmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Koole (2009) ise duygu düzenlemeyi, karşı karşıya gelinen her türlü duyguyla baş edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Duygu düzenleme; kişinin, bir amaca yönelik davranışlarında ya da karşılaştığı istenmeyen olaylar karşısında duygularını anlayabilmesi, kontrol edebilmesi, değerlendirip değiştirebilmesi ve harekete geçmesi olarak ifade edilmektedir (Cole, Martin & Dennis, 2004; Tulpar, 2019). Duygu düzenleme, çocuğun iç dünyasındaki duyguları dışa aktarmasında da etkili olmaktadır (Özdemir, 2019).

Whitebread ve Basillo (2012)'ya göre duygu düzenleme stratejileri bireyler tarafından bebeklikten itibaren kullanılmaktadır. İlk 1 yılda bebek, diğer bebeklerle etkileşime geçmeyi, duygusal ifadelere ve mimiklere dönüt vermeyi öğrenmektedir. 1 yaşından 3 yaşına kadar çocukların başkalarının komutlarını yerine getirme, teselli etme, yardım etme, empati kurma, dürtüleri erteleme ve kuralları yerine getirme becerileri gelişmektedir. Okul öncesi dönemde ise çocuk, kendisinin ve diğerlerinin duygu durumlarını anlayabilmekte, duygular ile ilgili konuşabilmekte, davranışlarını düzenleme ve diğerlerinin davranışlarını etkileme konusunda dili aktif bir şekilde kullanabilmekte, 1-3 yaşları arasında bilinçsiz olarak yaptığı yardım etme, teselli etme ve paylaşma gibi davranışları bilinçli bir şekilde ortaya koyabilmektedir. Bu yaşlarda çocuk, davranışlarını içselleştirebilmekte, prososyal ya da antisosyal davranışlar sergileyebilmektedir. Çocuk, istenmeyen davranışlardan uzaklaşmada, toplumsal kurallara uymada ve duyguları kontrol etmede daha başarılı

olmaktadır. Akran ilişkileri okul öncesi dönemde daha önemli hâle gelmeye başladığından çocuk, akran ilişkilerinde de davranışlarını ve duygularını düzenlemeyi daha iyi yapabilmekte ve etkili etkileşim stratejilerini kullanabilmektedir (Bozkurt Yükçü, 2017).

Duygu düzenleme sürecinin fizyolojik, sosyolojik ve davranışsal süreçler bakımından oldukça karmaşık ve kapsamlı olduğu bilinmektedir. Fizyolojik olarak kalp atışının hızlanması, solunum hızının değişmesi, terleme ve ürperme gibi uyarılmalar duyguların düzenlenmesini etkilemektedir. Sosyolojik açıdan bakıldığında duygular, kişinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve kendini gerçekleştirebilmek üzere hedefler belirleme ve bu hedefler doğrultusunda kaynaklara ulaşma çabası ile düzenlenebilmektedir. Davranışsal olarak bakıldığında ise kişiyi zora sokan durumlarla baş etmek için ortaya konulan davranışsal tepkiler, duyguları düzenlemeyi sağlamaktadır (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001).

Duyguları düzenleyememe durumu, çocukların içsel ve dışsal olarak çatışmaya girebilmelerine ve gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürememelerine sebep olabilmektedir. Gratz ve Roemer (2004), duyguları düzenleme güçlüğünü duyguların fark edilememesi ve anlaşılamaması, meydana gelen duygunun kişi tarafından kabul edilememesi, var olan veya yeni ortaya çıkan durumlara uygun duygusal stratejilerin kullanılamaması, dürtülerin bastırılamaması ve amaca odaklanamama olarak tanımlamışlardır. Bazı araştırmalar, duygu düzenlemede yaşanan güçlüklerin sağlıksız kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasında etkili olduğunu göstermiştir (Stepp vd., 2014; Velotti & Garofalo, 2015). Duygu düzenleme güçlüğü çocuklarda depresyonu, kaygıyı (Aldao, Nolen Hoeksema & Schweizer, 2010; Andreotti vd., 2013), duygu durum bozukluklarını (Campbell Sills & Barlow, 2007), davranış problemlerini (Çelik & Kocabıyık, 2014; Davidson, Putman & Larson, 2000), ilişkilerde doyumsuzlukları (Akdur & Aslan, 2017) ve obsesif kompulsif bozuklukları (Akan, 2014) beraberinde getirebilmektedir.

Aktif bir süreç olan duygu düzenlemede dışsal ve içsel faktörler etkili olmaktadır. Bebeklikte ve okul öncesi dönemde duygular, genellikle ebeveynler tarafından şekillendirilirken okul çağı ve ergenlik döneminde duygu düzenleme, kişinin kendisi tarafından yapılmaktadır (Premo & Kiel, 2014). Zamanla çocuklar, ebeveynlerinden öğrendikleri duygu düzenleme stratejilerini içselleştirmektedirler (Diamond & Aspinwall, 2003). Duygu düzenleme kaynaklarının sosyal çevrede zenginleştiği ve şekillendiği görülmektedir (Hofman, Carpenter & Curtiss, 2016). Bu bağlamda çocuklukta ebeveynler tarafından karşılanmayan

ihtiyaçlar; ruhsal ve davranışsal bozuklukların gelişiminde, kişiliğin oluşmasında, baş etme mekanizmasında ve kişinin yaşam doyumunda oldukça belirleyici olmaktadır (Keyfitz, Lumley, Hennig & Dozois, 2013).

Young (1990), kişinin genel etkililik düzeyinin çocukluğunda karşılanmayan veya gereğinden fazla karşılanan ihtiyaçlara bağlı olarak değiştiğini belirtmiş, ayrıca sağlıklı ve dengeli bir yaşam için duygu düzenleme stratejilerinin devreye sokulması gerektiği üzerinde durmuştur. Çocukların ebeveynleri ile kurdukları duygusal bağlar, iletişimleri, etkileşimleri, duygu paylaşımları ve çocuklardaki aidiyet duygusu duygu düzenleme becerilerini etkilemektedir (Lum & Phares, 2005). Bebek ve ebeveyn arasında gerçekleşen bağlanma ile başlayan duygu düzenleme örüntüsü, sosyal ilişkiler ile birlikte gelişmektedir (Şeremet, 2019). Dolayısıyla çocukların duygu düzenleme becerilerini ebeveynleriyle yakınlık düzeyleri ile bağlantılı olarak ele almak önemli hâle gelmektedir (Akman, 2019). Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide yaşanan problemler, çocuğun kişilerarası ilişkilerinde ve kişilik gelişiminde yıkımlara yol açabilmektedir (Sarısoy, 2017). Uygun duygu düzenleme stratejilerinin devreye konulmasının ardından, patolojik belirtilerde büyük ölçüde azalma sağlanabileceği düşünülmektedir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011). Bu sebeple özellikle ebeveynleri ile ilişkileri konusunda dezavantajlı olan korunmaya ihtiyacı olan çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmaları oldukça önemli bir durum hâline gelmektedir.

Duygusal olarak tutarsız olan ve duygularını düzenleyemeyen kişiler, gerginlik yaratabilecek durumlar karşısında kolaylıkla strese girebilmekte, duygusal dengesizlikler yaşayabilmekte ve mutluyken agresif, sakinken kaygılı olabilmektedirler (Suner, 2019). Yine çocuğun yaşadığı olumsuzluklar, çevresiyle uyum içinde olmasını zorlaştırıp kaygı bozukluğuna sebep olabilmektedir (Herman, 2015). Ebeveyn ile çocuk arasında kurulan ilişkinin boyutu ve niteliği, çocuğun gelişiminin sağlıklı olabilmesi ve çevreye uyumu açısından oldukça önemlidir (Özgün, 2013). Aileleri ile ayrı bir şekilde yaşamaya mecbur kalan ve korunmaya ihtiyaç duyan çocukların kaygılarını kontrol edebilmeleri ve minimum düzeye indirebilmeleri için duygu düzenleme becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir.

Geçmiş yaşantılar, insanların davranışlarının şekillenmesinde oldukça etkilidir. Bir kişi, geçmiş ilişkilerinde sağlıklı bağlar kurmuşsa yeni ilişkilerinin de sağlıklı olacağını düşünme eğiliminde olmaktadır. Fakat tam tersine kişi, geçmiş ilişkilerinde istenmeyen olaylar yaşamış ise yeni ilişkilerinin de kendini inciteceğini düşünme eğiliminde olmaktadır

(Sarısoy, 2017). Çocukluk çağında meydana gelen travmalar, çocuğun ileri dönemlerdeki psikososyal ve fiziksel özelliklerini etkileyen olumsuz deneyimler örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Akyıl, 2019). Erken çocukluk döneminde deneyimlenen olumsuz yaşantılar, beynin işleyişini olumsuz yönde etkileyebilmekte (Perry & Szalavitz, 2017), nörobiyolojik gelişime ve beyindeki bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanları için gerekli olan bilgilerin etkileşimine engel olabilmektedir (Elbrecht & Antcliff, 2014). Duygusal ihmal ve beklenmeyen ayrılıklar ise okul öncesi dönem çocuklarının en çok kaygı ve travma yaşamalarına sebep olan durumlardır.

Kaygı, tehlike hissi ardından ortaya çıkan ve geleceğe dair korku içeren bir tepkidir (Suner, 2019). Kaygı; korku, şaşkınlık, kızgınlık, mutsuzluk, mutluluk gibi duygularımızdan biri (Bora, 2019) olmasına karşın kişiye nahoşluk ve rahatsızlık hissettiren bir duygudur (Antony, 2000; Öztürk & Uluşahin, 2015). Bir diğer tanımda ise kaygıdan, kişinin karşı karşıya kaldığı tehlikeli ya da istenmeyen bir durumdan dolayı hissettiği sübjektif bir duygu olarak bahsedilmektedir (Öcal, 2019).

Kaygı durumu; üzüntü, çaresizlik, arada kalma, eleştirilme hissi gibi birden fazla duyguyu içinde barındırmaktadır (Engür, 2002). Sürekli kaygı; kişinin kaygıya yatkınlığının, problemlerin veya istenmeyen durumların tehlike olarak görülmesi ve durumluk kaygı (geçici kaygı) düzeyinin artmasıyla birlikte kaygının devamlı hâle gelmesidir (Öcal, 2019; Ürgüp, 2017). Kaygı durumları, normal seviyelerden çıkıp bozukluğa dönüştüğünde, kişinin yaşamında ciddi sorunlar yaratabilmekte ve aile ilişkilerini, kişiler arası etkileşimlerini, çalışma hayatını ve kendilik algısını bozabilmektedir (Köroğlu, 2014). Sürekli kaygı durumu yaşayan kişilerde huzursuzluk, mutsuzluk, tedirginlik, kırılganlık ve karamsarlığa kapılma gibi duygu durumları görülebilmektedir (Öcal, 2019; Ürgüp, 2017).

Kaygı bozuklukları çocuğun sosyal hayatını, duygusal durumlarını ve davranışsal tepkilerini de etkilemektedir. Sosyal olarak kaygının sebep olduğu etkilere bakıldığında sosyal kaygı yaşayan çocukların topluluk içine çıkma, yeni insanlarla ilişki kurma, grup etkinliklerinde yer alma ve başkalarının göreceği yerlerde çalışma gibi yaygın korkularının olduğu görülmektedir (Çiçekçi, 2019). Sosyal kaygısı olan kişilerin, genellikle yeteneklerini gösteremedikleri ve az sayıda insanla muhatap olacakları etkinlikleri seçtikleri görülmektedir (Kring, Johnson, Davison & Neale, 2015). Sosyal kaygı yaşayan çocukların, iletişim kurmada ve kendilerini ifade etmede zorlandıkları da görülmektedir. Toplum tarafından çekingen çocuk olarak nitelendirilen kaygılı çocuklar; kendilerini geri çekme,

aşırı duyarlı olma, sessiz kalma ve göz temasından kaçınma gibi özellikleri de göstermektedirler (Temizel, 2019). Kaygının neden olduğu davranışsal değişikliklere bakıldığında ise kaygılı olan kişinin, kaygı duyduğu durumlardan ve yerlerden kaçındığı görülmektedir (Suner, 2019). Son olarak kaygının sebep olduğu duygusal tepkilere bakıldığında bu tepkilerin içinde çaresizlik, panik ve aşırı heyecan duyguları olduğu görülmektedir (Başpınar, 2007). Cüceloğlu (2018), kaygının ortaya çıkmasına neden olan tehlikeli bir durumun beklenmesi, desteğin çekilmesi, içsel çatışma ve belirsizlik durumlarının herkes için geçerli olduğundan bahsetmiştir. Wells (2009)'e göre bütün insanlar olumsuz düşüncelere sahiptir. Bazı insanların yaşadıkları olumsuz düşünceler ise onlarda kaygı ve depresyona sebep olmaktadır. Önemli olan, kişinin kaygı yaratan düşüncelerden kurtulup bilişsel stratejilerini belirlemesidir.

Nedeni tam olarak anlaşılmış olmasa da birden fazla etkenin kaygıya sebep olabileceği düşünülmektedir (Mckenzie, 2006). Kaygı konusu ele alınırken sadece içsel faktörleri değil, dışsal faktörlerden olan çevreyi, yetiştirilme tarzını ve aile ilişkilerini de dikkate almak gerekmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda, özellikle çocuğunu ihmal eden aile tiplerinde büyüyen kişilerin daha kaygılı oldukları görülmüştür (Nazlıoğlu, 2019). Yaşamın ilk yıllarında oluşan bilinçaltı yaşantılar, bastırılan duygular ve ebeveynler ile kurulan ilişkiler kaygıya neden olabilmektedir (Yavuzer, 2016). Ebeveynleri ile çeşitli sebeplerden dolayı sağlıklı ilişkiler kuramayan çocuklar, kaygıya daha fazla kapılabilmektedirler. Bu durum, kaygının kökenlerinin çocukluk yıllarına dayandığına dair ipuçları vermektedir (Geçtan, 2016).

Duygusal ihmal, çocuğun temel duygusal ihtiyaçlarının birincil bakım veren kişi veya kişiler tarafından karşılanmaması olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Menon, Shorey, Le & Temple, 2017). Anne-baba tarafından karşılanamayan duygusal ihtiyaçlar, çocukta duygusal ve davranışsal olarak belirli tutumlara sebep olmaktadır (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012). Duygusal olarak ihmal edilen çocukların ayrılma kaygısını sık sık yaşadıkları görülmektedir. Ayrılma kaygısı, kişinin bağlanma figüründen ayrıldığında veya ayrılma beklentisine girdiğinde endişe duyması (Işık & Taner, 2006; Özsayın Kılıç, 2018, s. 4) olarak tanımlanırken çocuğun ayrılmaktan korktuğu kişinin de genellikle annesi olduğu belirtilmektedir (Rapee, Wignall, Copham & Spence, 2015). Çocuklar, evlerinden veya ebeveynlerinden ayrılırlarken hatta bu durumları düşündüklerinde bile kaygı duyabilmektedirler (Özdemir, 2019). Eğer ayrılık kaygısında yaşla birlikte bir azalma

görülmezse bu kaygı durumu çocukta pek çok psikolojik soruna sebebiyet verebilmektedir (Geçtan, 2012). Bu bağlamda, özellikle yaşamın ilk dönemlerinde ebeveynleri ile ayrılık yaşayan çocukların diğer çocuklara kıyasla daha fazla bağımlılık, düşmanlık, saldırganlık, duygusal donukluk, duygusal dengesizlik, olumsuz özsaygı, olumsuz öz benlik ve sürekli kaygı durumu gösterdikleri ifade edilmektedir (Rohner & Britner, 2002).

Özetle incitici ve reddedici tavırlar çocukta kaygı ve güvensizlik duygularının oluşmasının temel nedenidir (Akkese, 2019; Demiriz & Ulutaş, 2003). Reddedilmiş ve aileleri ile bir arada büyüyemeyen çocuklar, duygusal olarak daha tutarsız olabilmekte (Suner, 2019) ve karşılaştıkları durumlara normal çocuklara göre daha fazla olumsuz duygusal tepkiler verebilmektedirler (Carthy, Horesh, Apter, Edge & Gross, 2010). Dolayısıyla aileleri ile birlikte yaşayan çocuklara kıyasla duygusal olarak daha tutarsız olan ve duyguların yol açtığı kaygılara daha çok sahip olan korunmaya ihtiyacı olan çocukların duygu düzenleme becerilerine sahip olmaları oldukça önemli bir konu hâline gelmektedir.

Duygu düzenleme becerileri, arkadaşlıkları ve akran ilişkilerini de etkilemektedir. İnsanlar, hayatlarının önemli bir kısmını akran grupları içinde geçirmektedirler (Yaşar, 2019). Arkadaşlık, gelişim sürecinin her aşamasında kişiler için önemli bir yere sahiptir. Arkadaşlık, kişinin bütün olarak gelişimini etkileyen ve uyum sağlamada oldukça etkili olan önemli bir unsurdur (Gürleyik, 2018). İnsanlar, duygularını tanıyıp onları doğru bir şekilde ifade edebildiklerinde ve duygularını bulundukları ortamlara göre düzenleyebildiklerinde iyi ve sağlıklı ilişkiler kurabilmektedirler. Duygusal alandaki beceriler, sosyal ilişkileri de olumlu bir şekilde etkilemektedir (Uğur Ulusoy, 2018). Duygular, kişinin karar verme, hatırlama, problem çözme, eylemlerde bulunma ve akranları ile iletişimde bulunma durumlarını etkilemektedir (Öztürk, 2018). Olumlu duygulara sahip olan ve duygularını düzenleyebilen çocuklar, akranları tarafından daha çok benimsenirlerken olumsuz duygulara sahip olan çocuklar ise akranları tarafından daha çok dışlanmakta ve reddedilmektedirler (Fabes, Hanish, Martin & Eisenberg, 2002). Duygusal alandaki bu yeterlilikler, kişinin akranları ile uyum içerisinde ve sağlıklı bir şekilde hayatlarını sürdürmelerine olanak tanımaktadır (Uğur Ulusoy, 2018). Duygu durumları akran ilişkilerini etkilediği gibi akran ilişkilerinin de duygular üzerinde etkileri bulunmaktadır. Yani, akran etkileşimi ve iletişimi ile duygular karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Akran ilişkileri, okul öncesi dönemde duygusal gelişime ve özel duyguların düzenlenmesine etki eden mekanizmaların oluşumunu da sağlamaktadır (Denham, 2007; Sönmez, 2019).

Akran kavramı, yaşları birbirine yakın veya eşit olan çocukların benzer yaşanmışlıkları paylaşmalarını anlatmaktadır (Coelho, Torres, Fernandes & Santos, 2017). Akran ilişkileri ise benzer özelliklere sahip olan kişilerin karşılıklı etkileşimlerini ifade etmektedir (Ogelman, Önder, Seçer & Erten, 2013). Akran ilişkileri, çocuğun akranları ile girdiği iletişimden oluşmakta (Pazarbaşı, 2019); yetişkin-çocuk ilişkisinden farklı olarak çocukların sosyal gelişimlerinde önemli etkileri olan ve yetişkinlerle yaşayamayacakları şekilde farklı rollere büründükleri ilişkiler olarak ifade edilmektedir (Ummanel, 2007).

Okul öncesi dönemde yaşanan sağlıklı akran ilişkileri, ilerleyen yıllarda sosyal kabule ve yeterliliğe etki edebilmektedir (Hartup, 2009; Ladd, 2009). Akran ilişkileri, çocukların öz güvenlerini ve tüm gelişim alanlarını desteklemektedir (Erwin, 2000; Sphendi Şirin, 2019). Çocuklar, akranları ile ilişkileri sayesinde duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi, başkalarının duygularını anlamayı, bulundukları çevreye uyum sağlamayı ve iletişim kurma becerilerini öğrenmektedirler (Gürşimşek, 2002). Okul öncesi dönemde akranlarla kurulan iletişim, çocukların sosyalleşmeleri, kendileriyle ilgili algılarının şekillenmesi, yaşadıkları dünyayı anlayabilmeleri ve bu dünyaya uyum sağlayabilmeleri açısından oldukça önemlidir (Aydın, 2005; Beydoğan, 2019). Akranlar tarafından sağlanan destek sayesinde, çocukların stresli durumları atlatabilmeleri ve akran zorbalığından korunabilmeleri kolaylaşmakta, akademik başarılarında da pozitif yönde gelişmeler görülmektedir (Doll, Murphy & Song, 2003). Çocuklar, akranları ile iletişime ve etkileşime geçtikçe mutlu olmakta, mutlulukları arttıkça da akranları ile daha fazla vakit geçirmeyi istemektedirler. Bu durum da çocukların akran ilişkilerini geliştirmektedir (Hay, 2006). Çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmeleri, okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişimin en önemli unsurları arasındadır (Arslan, 2015; Atış Akyol, 2015). Çocukların akranlarıyla kurdukları ilişki, öz benliklerine karşı olumlu tutumlar kazanmaları açısından oldukça önemlidir (Manaster & Jobe, 2002). Akranlar, kimlik gelişiminde de oldukça etkilidir (Wentzel, 2009). Ayrıca çocuklar, akranlarıyla etkileşim içindelerken isteklerini nasıl ifade etmeleri gerektiği ile ilgili de deneyimlerde bulunmaktadırlar (Bradley, 2001). Yine akran ilişkileri sayesinde, çocukların cinsiyet rolleri gibi özellikleri algılayışları da kolaylaşmaktadır (Ülgen & Fidan, 2003). Kısacası akran ilişkileri, erken çocukluktan itibaren kişinin sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri kazanmasında etkilidir. Akran ilişkileri yaşamın her döneminde farklılıklar gösterse de bu ilişkilerin yaşam boyunca önemi değişmemektedir (Yeğen, 2019).

Akranları tarafından reddedilen çocuklar; depresyona girebilmekte, kaygı yaşayabilmekte ve saldırganlaşabilmektedirler (Santrock, 2015). Okul öncesi dönemde yaşanan olumsuz akran ilişkileri; ilerleyen yıllarda çocuğun okulu bırakmasına, yasaklı maddelerin bağımlısı olmasına, suç işlemesine ve sağlık sorunları yaşamasına neden olabilmektedir (Walker, 2004). Çocukların akranları ile olan ilişkilerinin ne düzeyde olduğunu anlamak için ailevi ilişkilerine dikkat edilmelidir (Beyazkürk, Anlıak & Dinçer, 2007). Ebeveynlerin, çocuğun akran ilişkileri üzerinde hem yetiştirme biçimi bakımından hem de kişilik özellikleri bakımından dolaylı etkileri bulunmaktadır. Ayrıca ebeveynler, çocuklarına rol-model olarak ve akran ilişkilerinde kullanılan davranışları öğreterek de onların akran ilişkilerini doğrudan etkileyebilmektedirler (Gülay, 2010). Akran etkileşiminin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için anne ve babanın çocuğuna rehber olması gerekmektedir. Sağlıklı bir benlik gelişimi, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken sıcak, dikkatli, cesaretlendirici ve duyarlı davranmaları ile gerçekleşmektedir (September, Rich & Roman, 2016). Yaşamın ilk yıllarında çocuk ile ebeveyn arasındaki bağlanma şekli nasıl olursa ileriki yıllarda da çocuğun akranları ile olan bağlanmaları buna benzer şekilde olmaktadır (Akkapulu, 2005). Ebeveynlerle çocuklarının fiziksel olarak uzak kalmaları, arkadaşların çocuklar üzerindeki etkilerinin artmasına sebep olmaktadır (Chow, 2008). Bu sebeple, ailelerinden ayrı yaşayan ve korunmaya ihtiyacı olan çocukların akran ilişkileri daha da önemli hâle gelmektedir.

Okul öncesi dönemde duyguların düzenlenebilmesi, kaygı durumunun azaltılabilmesi ve akran ilişkilerinin olumlu yönde geliştirilebilmesinde, farklı yöntemlerle hazırlanmış olan duygu düzenleme eğitim programlarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, duygu düzenleme eğitimine normal çocuklara kıyasla daha çok gereksinim duyan korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik duygu düzenleme eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Buradan hareketle, "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın, çocuk evleri sitesinde kalan 4-6 yaş çocukların duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akranları ile ilişkileri üzerinde etkisi bulunmakta mıdır?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuk evleri sitesinde yaşamlarını sürdüren 4-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi; bu temel amaç doğrultusunda kurumun çocuk gelişimi

uzmanının ve bakıcı annelerin programa yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları aşağıda yer almaktadır:

1. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri açısından son test ve ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri açısından son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri açısından ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların kaygı düzeyleri açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların kaygı düzeyleri açısından son test ve ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların kaygı düzeyleri açısından son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocukların kaygı düzeyleri açısından ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri açısından son test ve ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların akran ilişkileri açısından son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocukların akran ilişkileri açısından ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Kurumun çocuk gelişimi uzmanının ve deney grubundaki çocukların bakıcı annelerinin Duygu Düzenleme Eğitim Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Her çocuk ebeveynleri ile hayatını sürdürme şansına sahip olamamaktadır. Sosyal açıdan yeterli avantaja sahip olmayan çocuklar, devlet tarafından korunmakta, devletin kurum ve kuruluşlarında destek görmektedirler (Karaçoban, 2019). Çocuk refahına yönelik yapılan uygulamaların ana amacı, çocukların yaşam boyunca mutlu bireyler olmalarına katkıda bulunmaktır (Söğütlü, 2015). Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik politikalar değişip hizmetler çeşitlendikçe, yetiştirme alanlarında da değişiklikler meydana gelmiştir. Özellikle son yıllarda, korunmaya ihtiyacı olan çocukların yaşam standartları ile ilgili gözle görülür bir gelişme yaşanmıştır. Çocukların aile yanında desteklenme oranlarındaki yükselme, koruyucu aile taleplerindeki artış, sevgi evleri, çocuk evleri ve çocuk evleri sitesi gibi yeni bakım modellerinin geliştirilmesi, bu alandaki gelişmelerin göstergesi olmuştur (Söğütlü, 2015).

Hizmetlerde yeniliklere ve çeşitliliklere gidilmesine rağmen sosyal hizmet kuruluşlarında kalan çocukların bireysel gelişimleri, yetişme ortamlarının toplu bakım sağlayan kuruluşlar olması nedeniyle aileleri ile kalan çocuklardan daha farklı olmaktadır. Kurum bakımında bulunan çocukların, aileleri ile birlikte yaşamlarını sürdüren çocuklara göre daha düşük benlik saygısı geliştirdikleri ve bunun bir sonucu olarak da daha fazla kaygılı oldukları görülmektedir (Cebe, 2005). Özellikle bebeklik ve erken çocukluk yıllarında kurum bakımına alınan çocuklarda ilgisizlik, duygusuzluk, göz teması kurmama, çok ağlama ve

gelişim gerilikleri görülebilmektedir (Yörükoğlu 2003). Kurum bakımındaki çocuklar; iletişim şekilleri, çocuklarına karşı olan tutumları, çocuklarının ihtiyaçlarına cevap verme biçimleri ve duygu düzenleme becerilerini kullanma durumları bakımından kendilerine rol/model olan ebeveynlerinden (Huberty, 2012) ayrı kaldıkları için de bir takım gelişim sorunları yaşayabilmektedirler. Bu noktada, dezavantajlı konumda olan kurum bakımındaki çocukların gelişim alanlarının desteklenmesine yönelik hazırlanacak olan programların oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Kurum bakımında olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi de oldukça önemlidir. İnsanlar, duygusal gelişim sürecinde hayatlarına uyum sağlayabilmek ve sosyal ilişkilerini sürdürebilmek için duygu düzenleme becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Kurbet, 2010; Özkan, 2019). Kendisini bilen, duygu ve düşüncelerinin farkında olan birey, kendi duygularını yönetebilmekte ve insanlarla yapıcı ve olumlu ilişkiler kurabilmektedir (Çetinkaya & Alpaslan, 2011). Duygu düzenleme becerileri gelişmemiş olan çocukların, sürekli olarak huzursuzlukla baş etmeye çalıştıkları; duygu düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların ise yaşamlarının sonuna kadar istenmeyen durumlarla daha kolay baş edebildikleri bilinmektedir (Goleman, 2017). Duygu düzenleme becerileri, çocukların bulundukları çevreye uyumlarını sağlayarak sosyal yeterliliklerine ve okul başarılarına katkı sağlamaktadır (Denham, Bassett & Wyatt, 2007; Yılmaz, 2019). Bu bağlamda, çeşitli sebeplerden dolayı ebeveynlerinden ayrı olmak ve kurum bakımında kalmanın zorluklarını yaşamak durumunda kalan korunmaya ihtiyacı olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi önemli görülmektedir. Hazırlanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın korunmaya ihtiyacı olan çocuklara uygulanmasının araştırmaya orijinallik katacağı ve çocukların duygu düzenleme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Duyguların istenmeyen zamanlarda ya da yoğunlukta ortaya çıkması, yani kontrol altına alınamaması; psikolojik travmalara, fiziksel hastalıklara ve sosyal sorunlara sebep olabilmektedir (Gross & Thompson, 2007). Duyguların düzenlenememesi hem psikolojik iyi olma hâli hem de duygu, düşünce ve davranış bozukluğu için risk oluşturmaktadır (Garner & Estep, 2001; Thompson, Meyer & Jochem, 2009). Çocuklar, aile bireylerine duygularını anlattıklarında psikolojik olarak rahatlamaktadırlar (Kuyucu, 2012). Buna karşın duygularını paylaşamayan çocuklarda bazı duygu durum bozuklukları meydana gelebilmektedir. Ebeveynleri tarafından reddedilmiş ya da çeşitli sebeplerden dolayı terkedilmiş çocuklar, olumsuz öz-yeterlilik ve özsaygı, düşmanlık, bağımlılık, saldırganlık,

savunucu bağımsızlık, duygusal tutarsızlık ve duyarsızlık özelliklerini göstermektedirler. Ailelerinden ayrı olarak hayatlarına devam eden çocuklar, dünyayı güvensiz ve olumsuzlukların yaşandığı bir yer olarak görmektedirler (Suner, 2019). Bu durum da çocukların sürekli olarak kaygı hâlinde olmalarına sebep olabilmektedir. Ayrıca çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması ve duygusal olarak aldığı hasarlar da çocukluk dönemi kaygılarını meydana getirmektedir (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2000). Çocukluk döneminde ortaya çıkan kaygı, tedavi edilmediğinde kaygı bozukluklarına dönüşebilmekte ve yaşamın her anını negatif yönde etkileyebilmektedir (Dursun, 2019). Bu noktada, kaygı durumlarının aileleri ile birlikte yaşayan çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu düşünülen koruma altındaki çocuklara, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulanmasının gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Duygu düzenleme becerileri ilişkileri de etkilemektedir. Çocukların kendilerini tanıma, duygu ve düşünceleri anlama becerileri ve farkındalıkları arttıkça akranlarıyla etkileşime girme becerileri de aynı oranda artmaktadır (Gürleyik, 2018). Duyguları anlayabilen ve ifade edebilen çocuklar, akranları ile ilişkilerinde empatik davranabilmekte ve kendi duygularını olması gerektiği şekilde ifade edebilmektedirler (Ashiabi, 2000). Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, çocuğun bakımını sağlayan kişilerden sonraki ilk ilişkilerini temsil etmekte ve tüm gelişim alanlarını etkilemektedir (Gür, 2016; Yorgun, 2017, s. 34). Akranlar, hayatın her döneminde çocuklar için öğrenme fırsatları sunmaktadırlar. Çocuklar akranları ile etkileşime geçtiklerinde, sosyal duygusal gelişim için olmazsa olmaz olan ilk arkadaşlıklar da oluşmaya başlamaktadır (Gürleyik, 2018). Akran grupları içine giren çocuklar, kendileriyle ilgili geribildirimler almakta ve bu geribildirimler sayesinde kişiliklerinin gelişmesini sağlamaktadırlar. Akranları sayesinde çocukların bilişsel becerileri ve empati yetenekleri de gelişmektedir. Çocukların, akran grupları ile birlikte etkinliklere katılmaları işbirliği içinde olmayı öğrenmelerine, cinsel kimliklerine ve sosyal olarak beklentilere uygun davranışlar göstermelerine katlı sağlamaktadır (Karabulut, 2016; Önder, 2016). Çocukların akranlarıyla etkileşime girmeleri hem kendilerini bir birey olarak algılayabilmeleri ve sağlıklı bir kişilik geliştirebilmeleri hem de toplum içinde var olabilmeleri için olmazsa olmazdır (Beydoğan, 2019; Yavuzer, 2015). Akran gruplarına dâhil olamamış ya da akranlarıyla olumlu ilişkiler kuramamış olan çocuklar; yalnız kalma, içine kapanıklık, çekingenlik, asosyallik, depresyon ve kaygı gibi davranış problemleri sergileyebilmektedirler (Prinstein, Cheah & Guyer, 2005). Çocuk, yetiştiği aile içinde iletişimi, çevresindeki diğer kişiler ile ilişkiler geliştirmeyi, istenmeyen durumlarla karşı

karşıya kaldığında çözüm üretmeyi öğrenerek ve kişiliğini oluşturarak büyümektedir. Aile-çocuk iletişiminin niteliği, çocukların duygu, düşünce ve davranışlarına yön vermektedir (Yeğen, 2019). Ebeveynlerin, çocukların akran ilişkileri üzerinde önemli derecede etkileri bulunmaktadır (Gülay, 2010). Çocuklar, ebeveynlerinden öğrendikleri davranışları akran ilişkilerinde göstermektedirler (Sönmez, 2019). Ailelerinden ayrı olarak hayatlarını sürdüren korunmaya ihtiyacı olan çocuklar, rol/model edinecekleri hemcins ebeveynlerinden akran ilişkilerini şekillendirebilecek duygu, düşünce, tutum ve davranışları öğrenmede eksik kalmaktadırlar. Bu bağlamda, aileleri ile birlikte yaşayan çocuklara kıyasla akran ilişkilerinde daha çok problem yaşayabilecekleri düşünülen koruma altındaki çocuklara Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulanmasının gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, çocuk evleri sitesinde kalan 4-6 yaş arasındaki çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik farklı bir program sunması, çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine paralel olarak kaygı düzeylerinin azaltılması ve akran ilişkilerinin güçlendirilmesi açısından gerekli ve önemli görülmektedir. Ayrıca çalışma grubuna yönelik duygu düzenleme becerileriyle ile ilgili uygulamalı bir programın daha önce yapılmamış olmasının çalışmaya orijinallik kattığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ve akran ilişkilerinin geliştirilmesine, kaygı düzeyinin ise azaltılmasına yönelik yapılacak olan başka araştırmalara da katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Sayıltılar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek sayıltılar aşağıda belirtilmiştir:

- Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri üzerinde etkili olacağı varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan çocukların, araştırmacı tarafından gözlemlendiği zamanlarda gerçekçi durumu yansıtacak şekilde davranacakları varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan çocuk gelişimi uzmanının görüşmelerde verdiği cevapların objektif olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan bakıcı annelerin görüşmelerde verdikleri cevapların objektif olduğu varsayılmaktadır.

- Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarından "Duygu Düzenleme Ölçeği"nin, çocukların duygu düzenleme becerilerini ortaya koyduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarından "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği"nin, çocukların kaygı düzeylerini ortaya koyduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarından "Çocuklar İçin Etkileşim Değerlendirme Ölçeği (ÇEDÖ)"nin, çocukların akranları ile etkileşim düzeylerini ortaya koyduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Yapılan çalışma,

- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Sivas İl Müdürlüğüne bağlı olan ve Sivas il merkezinde bulunan çocuk evleri sitesinde kalan 4-6 yaş grubu çocuklarla, bu çocukların bakıcı anneleriyle ve uygulamanın yapılacağı kurumdaki çocuk gelişimi uzmanı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuk: Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru olan çocuktur (Kılıç, 2019, s. 7).

Çocuk Evleri Sitesi: Korunma ihtiyacı olan 0-18 yaş arası en fazla 12 çocuğun üçer kişilik odalarda kaldığı, çocukların yaşlarına uygun gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak site içerisinde inşa edilen, müstakil villa tipi evlerden oluşan, aile ortamına benzer yapı ve ilişki sisteminde hizmet veren yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır (Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2017).

Duygu Düzenleme Becerileri: Kişinin, bir amaca yönelik davranışlarında ya da karşılaştığı istenmeyen olaylar karşısında duygularını anlayabilme, kontrol edebilme, değerlendirip değiştirebilme ve harekete geçebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Cole vd., 2004; Tulpar, 2019).

Kaygı: Tehlike hissi ardından ortaya çıkan ve geleceğe dair korku içeren bir tepkidir (Suner, 2019).

Akran İlişkisi: Aynı yaşta ya da gelişim düzeyinde olan, benzer geçmişlere sahip ve sosyal bir grubu paylaşan kişiler arasındaki etkileşimlerin tümüdür (Gür, 2016).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, korunmaya ihtiyacı olan çocuklara dair bilgilere ve bu çocuklara yönelik yapılan uygulamalara, duygu düzenleme becerileri ve akran ilişkileri ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

Korunmaya Muhtaç Çocuk

Çocukluk dönemi; fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimin hızlı olduğu ve şekillendiği dönem olması bakımından oldukça önemlidir. Bu dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilebilmesi ve tüm gelişim alanlarında beklenilen düzeyde ilerlemeler kaydedilebilmesi için çocuğun sıcak ve sağlıklı bir aile ortamında büyümesi gerekmektedir (Şimşek vd., 2008). Toplumun temel birimi olan ailenin ve aile içinde yer alan üyelerin korunması, özellikle çocukların bütünsel bir gelişim gösterebilmeleri ve toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşayabilmeleri bakımından önemlidir. Fakat ebeveynlerin ölümü, kronik hastalıkları, bakamayacakları sayıda veya gayrimeşru çocuk sahibi olmaları, cezaevine girmeleri, ruhsal bozuklukları, sosyo-ekonomik yoklukları, çocuğu istememeleri, boşanmaları, çocuğa karşı ihmal ve istismar edici davranışlarda bulunmaları gibi nedenler, bazı çocukların aileleri ile birlikte yaşamlarını sürdürebilmelerini engelleyebilmekte ve bu çocukların aile ortamının sıcak yapısından mahrum kalmalarına sebebiyet verebilmektedir (Akman, 2002; Suğur & Doğru, 2010, s. 122; Yıldırım, 2013, s. 1).

Çocukluk kavramı, doğum ile başlayıp yetişkinlik dönemine kadar devam eden, kişinin bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimi ile birlikte toplumdaki hukuki ve ekonomik

statülerini de kapsayan geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır. Çocuğun, tüm bu süreçler içerisinde toplumsal etkileşime açık olduğu ve bu etkileşimin istenmedik yönde de olabileceği düşünüldüğünde her türlü olumsuzluktan korunması gereken bir yerde bulunduğu söylenebilmektedir (Parin & Bilan, 2007). Çocukların, kendi kendilerine yetebilecek olgunluğa gelene kadar bir yetişkin tarafından bakılmamaları veya korunmamaları, onları her türlü tehlikelere ve risklere karşı savunmasız bir duruma sokabilmektedir. Bu sebeple çocukların, kendilerini koruyamadıkları dönemlerde başkaları tarafından korunmaya ihtiyaçları bulunmaktadır (Bahadır, 2018, s. 6). Akyüz (2015)'e göre, hiçbir ayrım yapılmaksızın doğduğu andan itibaren reşit oluncaya kadar her çocuk korunmaya muhtaçtır.

Asırlardan beri, ebeveynleri ile birlikte büyüyemeyen ve bazı haklarından mahrum kalan çocukların çeşitli şekillerde adlandırıldıkları ve tanımlandıkları görülmektedir. Çeşitli sebeplerden dolayı dezavantajlı konumda yer alan çocuklar, en başlarda kimsesiz ve yoksul çocuklar olarak adlandırılmışlardır. Yörükoğlu (2000), kimsesiz çocuklar olarak tasvir ettiği korunmaya ihtiyacı olan çocukları, çeşitli sebeplerden dolayı öz ebeveynleri ile yaşamak gibi en doğal haklarından mahrum kalan, herkesin acıyarak baktığı ama kimsenin tam olarak sahip çıkmadığı çocuklar olarak tanımlamıştır. İlerleyen zamanlarda "kimsesiz ve yoksul çocuk" kavramı "korunmaya muhtaç çocuk" kavramı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Korunmaya muhtaç olma durumu, yoksul ve kimsesiz olmakla sınırlandırılmamış, beslenme gibi temel ihtiyaçların dışında ilgi ve sevgi gibi ihtiyaçların olabileceği ve bu ihtiyaçların da karşılanması gerektiği düşünülerek genişletilmiştir (Güran Koşar, 1987). Şenocak (2005) tarafından korunmaya muhtaç çocuk, gelişimleri ve güvenlikleri tehlikede olup ebeveynleri olmakla beraber onlar tarafından fuhşa, alkolü veya uyuşturucu maddeleri kullanma alışkanlığına, dilenciliğe veya tehlikelere itilen çocuklar olarak ele alınmıştır. Sarıaltın (2017)'a göre korunmaya muhtaç çocuk, farklı sebeplerle duygusal, fiziksel veya cinsel istismara maruz bırakılmış; beslenme, barınma, giyim ve eğitim gibi temel ihtiyaçları karşılanmamış; savaş, hastalık, doğal afet gibi nedenlerle yakınlarından uzak kalmış çocuktur (s. 13). Şeker (2009)'e göre korunmaya muhtaç çocuk; temel bakım, beslenme, barınma, yetiştirilme gibi haklarından yeteri kadar yararlanamadığı için yüksek yararı gözetilerek "toplumsal koruma sistemi" tarafından korunma altına alınan çocuk olarak ifade edilmiştir. Yine Yıldırım ve Yıldırım (2008) tarafından yapılan tanımlamaya göre zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal, kişisel ve ahlaki güvenliği risk altında olan, ihmal ve istismara karşı korunamayan suç mağduru çocuklar korunmaya muhtaç çocuklar olarak ele

alınmışlardır. Genel anlamda korunmaya muhtaç çocuk; yetiştirilmesinde, temel ihtiyaçlarının karşılanmasında, korunmasında yetersizlikler olan, çeşitli sebeplerden dolayı fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki açıdan sağlıklı olarak gelişemeyen, güvenliği tehlike altında bulunan, terkedilen veya terkedilmeden bu durumları yaşayan çocuklar olarak ifade edilebilmektedir (Özaydın Demirbaş, 2019, s. 10; Salim, 2011).

"Korunmaya muhtaç çocuk" kavramındaki "muhtaç" kelimesinin çocukların kişiliklerini zedeleyerek sanki çocuğun meydana getirdiği bir muhtaçlık durumu varmış gibi bir izlenim yaratmasından dolayı, korunmaya muhtaç yerine korunmaya ihtiyacı olan çocuk kavramının kullanımı daha uygun bulunmuş (Bakılcı, 2019, s. 16-17) ve bu bağlamda 2014 yılından önce 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nda yer alan "korunmaya muhtaç çocuk" kavramındaki "muhtaç" kelimesi, 6/2/2014 tarih ve 6518 sayılı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un 30 uncu maddesiyle "ihtiyacı olan" şeklinde değiştirilmiştir. 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda ise bu kavram "korunma ihtiyacı olan çocuk" olarak isimlendirilmektedir (Aykul, 2019, s. 7). 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'na göre korunma ihtiyacı olan çocuk, "Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru olan çocuk." olarak tanımlanmıştır (Kılıç, 2019, s. 7). Tanımda da görüleceği üzere, muhtaçlıktan kaynaklanan değil de ihtiyaca dayalı bir korunmadan söz edilmektedir. Yapılan değişikliklere rağmen ihtiyaç durumunun farklı şekillerde yorumlanabilmesi, belirtilen bu ihtiyaç hâlinin somutlaştırılmasını gerektirmektedir (Tarımeri, 2007, s. 4).

Özetle, ailenin çocuk üzerindeki etkisi daha çocuk doğmadan başlayıp çocuğun her anında ve gelişim alanında devam etmektedir. Her çocuğun asıl ihtiyacı olan şey, sağlıklı bir aile ortamında büyüyüp gelişmesidir. Ancak aile içinde veya aile dışında yaşanan bazı sorunlardan dolayı anne-babalar, üzerlerine düşen görevleri yerine getirmemekte veya getirememektedirler. Bu durum da çocukların korumasız hâle gelmelerine sebebiyet vermektedir. Korunmaya ihtiyaç duyan çocuklar, bu istenmeyen deneyimlerden dolayı devlet tarafından koruma altına alınmaktadırlar (Yurteri Tiryaki & Baran, 2015). Dünyada 0-17 yaş aralığındaki 2,7 milyon çocuğun, yani her 100.000 de 120 çocuğun kurum bakımı altında yaşadığı tahmin edilmektedir (Petrowski 2017). Bu rakamlar, çocuk koruma sistemini meydana getiren kuruluşların önemini gözler önüne sermektedir. Bu sebeple

sonraki başlıklarda çocuk koruma sisteminin nasıl çalıştığı ve neler olduğu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Korunmaya İhtiyacı Olan Çocukların Tespiti

Dünya genelinde gerçekleşen büyük değişimler sonucunda, toplumsal yapılarda değişiklikler meydana gelmiş ve toplumsal yapının yapı taşı olan aile kurumu da bu değişikliklerden etkilenmeye başlamıştır. Modernleşme ile birlikte köyden kente göçler başlamış; yoksulluklar, boşanmalar ve evlilik dışı doğan çocukların sayısında da artışlar gözlenmiştir. Bu değişimlerin sebep olduğu durumlar, korunmaya ihtiyacı olan çocukların sayısını da artırmıştır (Erdal, 2014, s. 173). Ortaya çıkan bu artış, korunmaya ihtiyacı olan çocukların tespit edilmelerini daha da önemli hâle getirmiştir.

Çocuklar; sağlık sorunları, ölüm, istismar, ihmal, yoksulluk gibi çeşitli sebeplerden ve ebeveynlerin görevlerini yerine getirmemelerinden dolayı savunmasız kalabilmektedirler. Aile biriminin temel işlevlerini yerine getirmede zorluklar yaşamasından, bu zorlukların meydana getirdiği olumsuz deneyimlerden ve durumlardan dolayı çocuklar, devlet tarafından korunma altına alınabilmektedirler (Yurteri Tiryaki & Baran, 2015).

Korunmaya ihtiyacı olan çocukları belirleyerek bu çocukların korunma ve bakım ihtiyaçlarını karşılama yükümlülüğü Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na verilmiştir. Bakanlık adına bu görevleri illerde Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlükleri, ilçelerde ise Sosyal Hizmet Merkezleri yerine getirmektedir. Korunma ihtiyacı içerisinde olan çocukların duyurulması noktasında;

- Mahallî Mülki Amirler,
- Sağlık Kurum ve Kuruluşları,
- Köy Muhtarları,
- Genel Kolluk Kuvvetleri,
- Belediye Zabıta Memurları da görevlidir (Şavlı, 2018, s. 7).

Türk hukuk sistemi içerisinde bir çocuğun korunma altına alınması; Çocuk Hakları Sözleşmesi, Çocuk Koruma Kanunu ve Medeni Kanun'da yer alan hükümlere göre yapılmaktadır. Bir çocuğun korunma altına alınması için hukuki süreci ailenin başlatabileceği gibi; sağlık kurum ve kuruluşları, mahalli mülki amirler, muhtarlar, belediyeler, zabıtalar, kolluk kuvvetleri ve sivil toplum kuruluşlarının ihbar

yükümlülüklerini yerine getirmeleri ile de süreç başlayabilmektedir (Boztilki, 2016, s. 5-6). Yine il müdürlükleri ve il müdürlüklerine bağlı olan kuruluşlar, medyada çıkan haberleri duyuruymuş gibi görerek resmî bir ihbar gelmesini beklemeden söz konusu durumu araştırmakla yükümlüdür. İl müdürlükleri ve bunlara bağlı kurumlar, korunmaya ihtiyacı olan çocukları tespit etmek ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu gereğince gerekli tedbirleri almak amacıyla ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde çalışmaktadırlar. Bir çocuğun korunmaya ihtiyacı olduğu tespit edildiğinde öncelikle çocuğun korumaya ihtiyacı olduğu il müdürlüğüne ve sosyal hizmet şubelerine başvurular yapılarak bildirilmektedir. Yapılan başvuruların ardından, çocuk ile ilgili korunma kararlarının alınabilmesi için gerekli incelemelere başlanmaktadır. Gerekli incelemeler sonucunda ise korunmaya ihtiyacı olan çocuk uygun olan koruma ve bakım hizmetlerinden yararlandırılmaktadır (Çocuk Koruma Kanunu, 2005).

Korunma Kararı

Çocukların korunmaları ile ilgili uluslararası düzeydeki ilk çalışma, 1912 yılında İsviçre'de gerçekleştirilmiştir. Aynı yıllarda Belçika'da da çocuğun korunmasına ilişkin çalışmalar yürütülmüş ancak 1. Dünya Savaşı'nın yaşanması ile birlikte bu çalışmalar sekteye uğramıştır. Savaşın bitmesinin ardından, 1921 yılında Brüksel'de bir kongre yapılmış ve bu kongrenin bir sonucu olarak "Uluslararası Çocukları Koruma Birliği" kurulmuştur. Savaş sonrası çocukların korunmaları ile ilgili meydana gelen sorunlar nedeniyle Cenevre'de "Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği" kurulmuştur. 1924 yılında ise Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği'nin hazırladığı belge, Milletler Cemiyeti tarafından "Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi" olarak tanınmıştır (Akyüz, 2015, s. 38-39). Bu gelişmeler ışığında, çeşitli ülkeler de çocukların korunmaları ile ilgili farklı önlemler almış ve uygulamalar yapmışlardır.

Ülkemizde, 2005 yılına kadar korunmaya ihtiyacı olan çocukların koruma altına alınmaları 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'na göre yapılmaktayken 2005 yılında kabul edilen 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu ile birlikte çocuklar, kanunun beşinci maddesinde belirtilen bakım tedbiri ile korunma altına alınmaya başlanmışlardır. Her iki kanun da hâlen yürürlükte olmasına rağmen, korunmaya ihtiyacı olan çocuğun korunma altına alınması işlemi daha çok 5395 sayılı kanuna göre yapılmaktadır (Aykul, 2019, s. 19). Korunmaya ihtiyacı olan çocuk ve ailesi ile ilgili bilgileri toplayarak haklarında sosyal inceleme

yapmakla görevli olan sosyal çalışmacının bulunmadığı durumlarda bu görevi, il müdürlükleri tarafından uygun görülen kişi üstlenmektedir. Görevlendirilen kişi, çocuğun önceki yaşadığı yerin durumunu, kurum bakımına alınma nedenini, ebeveynlerin olup olmadığını, ailenin sosyal çevresini, çocuğa bakmakla görevli kişi veya kişilerin sosyo-ekonomik durumunu, aile üyelerinin sağlık durumlarını aile bireyleri ile görüşme yaparak raporlaştırmaktadır. Ayrıca bu kişi;

- Çocuk buluntu ise karakol zabıt varakasını,
- Ebeveynler boşanmış ise ilgili mahkeme kararını,
- Çocuk terk edilmiş ise ilgili tutanağı,
- Çocuğun korunmaya ihtiyacı olduğu ile ilgili ihbar var ise durum tutanağını sosyal inceleme raporuna eklemektedir (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmet Genel Müdürlüğü, 2012).

Genel şarta göre çocuğun bedenen, ruhen ve ahlaken gelişiminin ya da güvenliğinin tehlikede olduğu durumlarda, yasal işlem başlatılarak çocuğun güvende olması sağlanmaktadır (Şen Davulcu, 2018, s. 5). Çocuğun, ebeveynleri tarafından kötü muameleye maruz kalması, istismara uğraması, yasal yaş sınırının altında evlendirilmesi, zorla alıkoyulması, çocuk işçi yapılması ve ağır koşullarda çalıştırılması gibi durumlar, bedeninin zarar görmesine sebep olmaktadır. Çocuğun bedenen karşı karşıya kaldığı her türlü olumsuz deneyim, onun ruhsal gelişimini de negatif yönde etkilemektedir. Çocuğun sürekli olarak küçük düşürülmesi, aşağılanması gibi durumlar da çocuğun duygusal iyi oluş hâlini kötü yönde etkilemektedir. Ebeveynlerin, çocuğun yaşına göre hareket etmeleri gereken ahlaki değerlere sahip olmamaları, toplum tarafından hoş karşılanmayacak ahlak dışı davranışlar sergilemeleri, madde bağımlısı veya alkolik olmaları gibi uygun olmayan özelliklere sahip olmaları ve bu özellikleri ile çocuklarını ahlaken ihmal ve istismar etmeleri de çocuklarının koruma altına alınmalarında etkili olmaktadır (Akyüz, 1987). Korunma altına alınan çocukların psikolojik olarak yaşadıklarını ve yaşantıların çocuk üzerindeki olumsuz izlerini anlayabilmek çok da zor olmamaktadır. Aile sıcaklığından yoksun olma, travmalar ve istenmeyen deneyimler yaşama durumları, çocukların üzerinde kalıcı izli olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Bu sebeple bu çocuklara sadece fiziksel hizmetleri içeren bir bakım modelinin sunulması yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda ilgili devlet birimleri, çocukların mahrum kaldıkları aile modelini yaşayabilmeleri için en uygun korumayı sağlamalı (Kılıç, 2019, s. 8-9), koruyucu ve destekleyici tedbirleri almalıdır.

Çocuğa Yönelik Koruyucu ve Destekleyici Tedbirler

Dünyaya gelen her canlı; yaşama, büyüme ve gelişme hakkına sahip olarak doğmaktadır. Ailenin yapı taşı olan çocuğun da anne-babasının bakımı ve koruması altında bu haklardan yaralanması gerekirken çocukların bir kısmı bu haklarından yararlanamamakta ya da bu çocukların hakları elinden alınmaktadır. Çocuklar; tecavüz, istismar, ebeveynlerin ölümü, çocuk gelin olma, gebe çocuk olma, sığınmacı çocuk olma, suç mağduru çocuk olma gibi birçok sebepten ötürü savunmasız kalmaktadırlar. Çocukların hakları korunmadığında ve bu hakların devamlılığı sağlanmadığında, devletlerin yerine getirmeleri gereken sorumluluklar devreye girmektedir. Devletlerin aldığı önlemler ve uygulamalar sayesinde, savunmasız ve korunmaya ihtiyacı olan çocukların yaşama, gelişme ve büyüme haklarının devamlılığı sağlanmakta ve toplumda yer edinmelerine fırsat verilmektedir (Şen Davulcu, 2018, s. 4). Devletlerin çocuklara yönelik aldığı tedbirlerden biri de koruyucu ve destekleyici tedbirlerdir. Yoksunluğu olan ailelere yalnızca ekonomik olarak destek vermek çocukların sağlıklı bir şekilde gelişimlerini devam ettirmelerine yetmeyecektir. Yoksunluğu olan ailelerde sadece ekonomik değil sosyal, psikolojik ve duygusal sorunlar da görülmektedir. Bu sorunların çözümüne odaklanan ve aileyi her konuda destekleyen danışmanlık ve rehberlik hizmetleri oluşturulmalıdır. Çocuğun korunma gereksinimi meydana gelmeden önce nitelikli ve sağlıklı bir ortamda gelişimini sürdürebilmesi ve sosyal tehlikelerden uzak kalabilmesi için koruyucu ve destekleyici hizmetleri sağlamak oldukça önemlidir (Yolcuoğlu, 2009). Bu bağlamda, sosyal devlet olma özelliğinin de bir gereği olarak aileyi etkileyen her türlü durumla ilgili karar almak ve faaliyetleri yürütmek için sosyal politikalar oluşturulmaktadır. Aile odaklı sosyal politikaların programları sayesinde, ekonomik tedbirler alınarak aileler maddi olarak güçlendirilmekte, aile olmanın işlevini korumak için ailelere rehberlik ve yönlendirme hizmetleri sunulmaktadır (Çopur & Erkal, 2013).

5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda bulunan tedbir kararlarında, çocuğun olması gereken seviyede gelişiminin sağlanabilmesi ve sağlıklı bir birey şeklinde toplum içinde yer alabilmesi için alınabilecek önlemler ifade edilmektedir (Salim, 2011). Üç düzeyde açıklanan önleyici hizmetlerde birincil düzey, çocukların gelişimlerine engel olabilecek her türlü etmenin ortadan kaldırarak sorunların ya da risklerin ortaya çıkmasını engellemeyi hedefleyen ve ayrım gözetmeden herkese ulaştırılan önleyici hizmetleri kapsamaktadır. İkincil düzey, sosyal riskin meydana gelmesini durdurmak veya ortaya çıktığında olumsuz etkilerini en aza indirmek için geleceğe yönelik yapılan programları kapsamaktadır. Üçüncül

düzey ise sorunlar yaşayan kitleye tekrar aynı sorunları yaşamamaları için ulaştırılan planlanmış hizmetleri kapsamaktadır (Karaman, 2019, s. 32). Destekleyici tedbir kararları ile çocuğun ailesi yanında bakım ve gözetiminin sağlanması amaçlanırken koruyucu tedbir kararlarıyla, çeşitli sebeplerden dolayı ailesi ile birlikte kalması mümkün olmayan çocuğun sosyal hizmet kurumlarında bakım ve korunma altında kalmasının sağlanması hedeflenmektedir (Salim, 2011).

5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun 5. maddesinde yer alan çocuğa yönelik koruyucu ve destekleyici tedbirlerde, çocuğun öncelikle öz ebeveynlerinin yanında kalmasını sağlamaya yönelik danışmanlık, sağlık, bakım, eğitim ve barınma konularında alınacak kararlar yer almaktadır. Buna göre;

- Danışmanlık tedbiri, çocuğa bakmakla yükümlü kimselere çocuk yetiştirme konusunda, çocuklara ise eğitim ve gelişimlerine yönelik sorunlarının çözümünde yol göstermeye,
- Eğitim tedbiri, çocuğun gelişim durumuna ve yaşına uygun bir eğitim kurumuna tam veya yarı zamanlı olarak devam etmesine, meslek ve iş sahibi olması amacıyla bir sanat veya meslek edinme kursuna gitmesine ya da bir ustanın yanına, kamuya ya da özel sektöre ait işyerlerine yerleştirilmesine,
- Bakım tedbiri, çocuğa bakmakla yükümlü kimsenin herhangi bir sebeple görevini yerine getirememesi durumunda, çocuğun kurum bakımına alınması ya da koruyucu aile hizmetlerinden yararlandırılmasına,
- Sağlık tedbiri, çocuğun bedensel ve psikolojik sağlığının korunması ve tedavi edilmesi için gerekli geçici veya sürekli tıbbi bakım ve rehabilitasyonuna, bağımlılık yapan maddeleri kullananların tedavilerinin yapılmasına,
- Barınma tedbiri, kalacak yeri olmayan çocuklu kişilere veya hayati tehlikesi bulunan hamile kadınlara uygun barınma yeri sağlamaya yönelik tedbirlerdir (Dikmen, 2019, s. 17-18; Şavlı, 2018, s. 8-9).

Koruyucu ve destekleyici tedbir kararı veya kararları verilmeden önce, idrak gücü olan çocuğun sözlü veya yazılı görüşü alınmaktadır. Bazı durumlarda tedbir kararını verebilmek için çocuğun ebeveynleri, vasisi ve bakımından sorumlu olan kimse ile kurum temsilcileri de dinlenebilmektedir. Mahkeme, çocuk hakkında tedbir kararının yanı sıra 4721 sayılı Türk Medenî Kanunu hükümlerine göre velayet, kayyum, vesayet, nafaka gibi konularda da karar vermeye yetkili görülmektedir. Çocuk hâkimi veya mahkeme, duruma göre bir veya birden

fazla tedbire de karar verebilmektedir. Tedbir kararı alınırken, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun 4. maddesi doğrultusunda, kurumda bakımın son çare olarak görülmesi ilkesinden hareketle, çocuğu öncelikle aile içinde destekleyen tedbirlerin alınması esası gözetilmektedir. Fakat çocuğun teslim edileceği kişi veya kişilerin sosyal, kültürel, ekonomik durumu ve bulundukları yerin örf ve âdetleri göz önünde bulundurularak çocuğun hakları ile yüksek yararının tehlikeye girebileceğinin tespiti yapıldığında, diğer tedbirlerin yanı sıra kurumda bakım veya barınma tedbiri kararı da değerlendirilebilmektedir. Ayrıca mahkeme veya çocuk hâkimi, tedbir kararı verdiği çocuğun denetim altına alınmasını da isteyebilmektedir (Alkılıç & Kapmaz, 2020).

Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Koruma ve Bakım Hizmetleri

Günümüz toplumlarında, dezavantajlı kişiler arasında özel bir konumda yer alan çocukların korunmaları ve bakımlarının yapılması önemli görülmektedir. Çocuk algısının zamana göre farklılaşmaya başlamasıyla çocuğun korunması ve bakımının sağlanması ile ilgili yapılması gerekenlerde de değişikliklere gidilme gereksinimi doğmuştur. Günümüzde, ihtiyaçlı olan çocukları koruma ve onlara bakım sağlama işi, vicdani duygulardan dolayı şefkat gösterme ve hayır işleme olarak görülmenin ötesine geçmiştir. Toplumların güçlenmesi ve toplumları oluşturan kişilerin güçlü birer birey olarak yetiştirilmeleri için kişisel duygularla işe başlamak yerine daha profesyonel, merkezi ve sistemli hizmetlerin sağlanması gerekmektedir. İster ihtiyaç sahibi olsunlar ister olmasınlar, toplumlarımızın yapı taşı olan çocuklara sahip çıkmak, toplumsal ve insani bir görev olduğu gibi sosyal ve güçlü devlet ilkesinin de en temel vazifesidir (Keten, 2017).

Fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı bir şekilde gelişebilmelerine ket vuran olumsuzluklarla yüz yüze gelen, Sosyal Hizmetler Kanunu'nda da "korunmaya ihtiyacı olan çocuk" olarak adlandırılan çocuklar, çeşitli sebeplerden dolayı ailelerinden ayrı bir şekilde yaşamak zorunda kalabilmektedirler. Çocuk, ailenin çocuğu koruma ve onun bakımını sağlama görevlerini yerine getiremediği durumlarda devlet tarafından korumaya alınmaktadır. Devlet tarafından korumaya alınan çocuğun yetiştirilmesi ve bakımı ile ilgili sorumluluklar, çocuğun özelliklerine göre belirlenen bakım yöntemleriyle gerçekleştirilmektedir (Parin & Bilan, 2007). Çocuklara verilen bakım hizmetleri, ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel durumlarına ve gelişmişlik düzeylerine göre farklı şekillerde olabilmektedir. Örneğin, Norveç ve Birleşik Krallık'taki çocuklar daha çok koruyucu aile

hizmetlerinden yararlanırlarken Danimarka, Hollanda, Fransa gibi ülkelerde bulunan çocuklar kurum bakımından ve koruyucu aile hizmetlerinden neredeyse eşit şekilde yararlanmaktadırlar. Güney, Orta ve Doğu Avrupa'da yaşamlarını sürdüren dezavantajlı çocuklar ise daha çok kurum bakımı hizmetlerinden yararlanmaktadırlar (Kendrick, Steckley & McPheat, 2011).

Sosyal hizmet uygulamalarında, çocuğun ve ebeveynlerin sürece dâhil olmaları ve birlikte hareket etmeleri istenilen bir durumdur. Hatta bazı hizmetler dâhilinde çocuğun bakımı öz ailesinin yanında yapılabilmektedir. Ancak yapılan uygulamalarda, birçok ebeveyn ve çocuk için bahsi geçen durum söz konusu olamamaktadır. Ebeveynlerin bir kısmı çocuklarını ihmal ve istismar edebilmekte, bu sebeple de bu ebeveynler soruşturma geçirebilmektedirler. Yine anne-babalar çeşitli sebeplerden ötürü sosyal hizmet uzmanları ile görüşmek istemeyebilmektedirler (Wilkins & Whittaker, 2018, s. 2004). Bu bağlamda, çocukların aileleri ile birlikte yaşamalarının mümkün olmadığı durumlarda, devletin çeşitli kurumlarınca çocuklara korunma ve bakım hizmetleri verilmektedir.

Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara verilen hizmetlerde zaman içinde bazı değişikliklere gidilmiştir. Korunmaya ihtiyacı olan çocukların en başlarda kalabalık gruplar hâlinde koruma ve bakım hizmetleri aldıkları, daha sonraları ise daha az sayıda çocuğa koruma ve bakım hizmetlerinin verildiği kuruluşların yaygınlaştığı ve hatta koruyucu aile hizmetlerinin geliştirildiği görülmüştür. Günümüzde ise daha çok, çocuğun kendi ailesi yanında bakımının sağlanması ile ilgili çalışmaların yaygınlaştırıldığı görülmektedir (Gökçearslan Çifci, 2009, s. 54). Kurum bakımının bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmesi, bu değişiklikleri gerekli kılmıştır.

Kurum bakımındaki çocuklar, küçük yaşlarda ebeveynlerden ayrılma ve bakım sistemine başarısız yerleştirilme durumları sonucunda bağlanma sorunları ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Butler & Roberts, 2004, s. 146). Uzun süre yurtlarda kalmanın ve sürekli olarak farklı bakıcılar tarafından bakılmanın sebep olduğu bağlanma sorunları, kurum bakımındaki çocukların kendilerini gerçekleştirememelerine, kimlik kargaşası ve psikolojik sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır (İnceer, 2004). Kurum bakımı; bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilme ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamakla birlikte, topluma tamamen katılım sağlayamayan gençleri de yarattığı için çeşitli tartışmalara sebep olmuştur (Csaky, 2009). Kurumlarda kalan çocuklar, çevrelerinde bulunan yetişkinlerden kabul görme ihtiyacı duymakta ve onlardan bakım, ilgi ve sıcak

duygusal ilişkiler istemektedirler. Bu çocuklar, gerçek yaşama genellikle daha zor uyum sağlayabilmektedirler. Kurum bakımındaki çocukların daha az yüz ifadeleri kullandıkları, kelime dağarcıklarının zayıf olduğu ve düşük dilbilgisi kuralları ile konuştukları görülmektedir. Kurum bakımında grup etkileşiminin fazla olup bireysel iletişimin az olması, kurum bakımındaki çocukların sosyal ipuçlarını anlama şanslarını da azaltmaktadır (Shipitsyna, 2008, s. 24-25). Webb (2003, s. 226), kurum bakımının çocuklarda yarattığı olumsuz etkileri; zayıf dürtü kontrolü gelişimi, duyguların değişiminde ve düzenlenmesinde zayıf gelişim, kendine güvensizlik, sosyal ilişki kurmada zorlanma ve oyun becerilerinin geliştirilememesi olarak ele almıştır. Kurum bakımında kalan çocukların gelişim hızları da aileleri ile kalan çocuklara kıyasla daha yavaş olmaktadır. Bu durum, çocukların sadece bir yetişkine bağlılık geliştirmelerine, güven duygusu geliştirme sorunu yaşamalarına, toplum içinde pasif ve mutsuz kişiler olmalarına sebep olmaktadır (Shipitsyna, 2008, s. 19). En önemlisi de kurumlar, korunmaya ihtiyacı olan çocuklar için koruyucu olma görevini yerine getirebilseler de aileye özgü olan bakım görevini tam anlamıyla yerine getirememektedirler (Yörükoğlu, 2004). Kurum bakımının sebebiyet verdiği bu olumsuzlukları giderebilmek için küçük gruplar şeklinde koruma ve bakım hizmetlerine geçilmiş, hatta koruyucu aile ve evlat edinme hizmetleriyle çocuğun aile sıcaklığını deneyimlemeleri desteklenmiştir. Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik verilen bu hizmetlere, alt başlıklarda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Çocuğun Aile Yanında Bakılabilmesine İlişkin Hizmetler

Farkı sebeplerden dolayı korunmaya ihtiyaç duyan bir çocuğun kendi ailesinin yanında bakımının sağlanması, bir hizmet türü olarak çocuğun yüksek yararını gözeten sosyal bir çalışma yöntemidir. Her anne-baba, sahip oldukları çocuklara en güzel şekilde bakım sağlayarak onların gelişmelerini ve yetişmelerini görmek ister. Fakat ailenin içinde bulunduğu koşullar ve yaşam standartları, ebeveynlerin bu isteklerini gerçekleştirmelerine engel olabilmektedir. Aileyi meydana getiren üyeler arasındaki birlik zedelendiğinde bazı ebeveynler; fiziksel, duygusal veya sosyo-ekonomik nedenlerle güçsüz duruma düşebilmektedirler. Bu güçsüzlük durumu, ebeveynlerin sorunları çözmede başarılı olamamalarına ve zamanla çocuklarının bakımlarını yapmamalarına/yapamamalarına sebep olabilmektedir. Yaşanan sorunlar sırasında çocuklar kurum bakımına alınabilmektedirler. Aileler sorunlarını çözdüklerinde ve normal yaşam koşullarına ulaştıklarında ya da sosyal

politikalar tarafından güçlendirildikten sonra çocuklar, ailelerinin yanına geri dönebilmektedirler. Zaten çocuğa yönelik sunulan hizmetlerin de en büyük amacı, çocukların ailelerinin yanında bakımlarının sağlanmasıdır (Can, 2013).

Aile ortamında bakım ve koruma hizmeti, ekonomik ve sosyal bakımdan yetersiz olan ailelerde bulunan çocukların kendi ebeveynleri ya da yakınları tarafından aile sıcaklığında bakım almalarına imkân veren bir yöntemdir. Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılan sosyal ve ekonomik yardım hizmeti, ihmal ya da istismar dışındaki bir sebeple çocuğun bakımını sağlayamayacak durumda olan ailelerin ekonomik olarak ve rehberlik yönünden desteklenerek çocuklarına yanlarında bakabilmelerine veya çocukların yakınlarının yanlarında hayatlarını devam ettirebilmelerine olanak tanımaktadır (Soylu vd., 2015).

Aile içi bakım ve koruma hizmeti ile ekonomik sıkıntılar, sosyal ve fiziksel açıdan yaşanan problemler sebebiyle çocuğunun bakımını sağlayamayan ailelere yönelik yapılan sosyal ve maddi desteklerle çocuğun aile yanında hayatını devam ettirebilmesi ve aile bütünlüğün korunması hedeflenmektedir. Bu bağlamda, aile içi bakım ve koruma hizmetiyle aile üyeleri ile çocuk arasındaki ilişki korunmuş olup çocuğun kendine model alacak olduğu aile yapısı için sağlıklı bir alt yapı oluşturulmaktadır (Yazıcı, 2012).

Korunmaya ihtiyacı olan çocukların korunmalarında ve bakımlarının sağlanmasında önemli görevleri üstlenen Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı da çocukların ilk olarak aile yanında korunması ilkesini benimsemiştir. Anayasamız da ailenin desteklenmesi, geliştirilmesi ve korunmasında devleti sorumlu tutmuştur. Bu bağlamda sosyal ve ekonomik destek hizmetleri, çocuğun evlatlık verilmesi, koruyucu aile uygulamaları, koruyucu ve önleyici hizmetler çocuğun aile içinde korunmasına yönelik hizmetler olarak uygulanmıştır (Keten, 2017, s. 26). 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun 5/1 maddesinde de çocuğun kendi ailesinin yanında korunmasına ve yetişmesine yönelik olarak ilgili mahkemece çocuk hakkında sağlık, danışmanlık, eğitim, barınma ve bakım tedbirlerinin sağlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Korunma ihtiyacı olan çocuğa sunulan aile odaklı hizmetlerde asıl amaç, çocuğun öz ailesinin yanında yaşamını sürdürmesinin sağlanması, gerekli bulunduğu durumlarda ailenin ve çocuğun desteklenmesi ve/veya güçlendirilmesidir. Bu doğrultuda, ilk olarak çocuğun kendi ailesinin yanında yaşamasının sağlanması, maddi sorunlardan dolayı kurumda kalan çocuğun ailesine maddi ve sosyal desteğin verilmesi amaçlanmaktadır. Çocuğun kendi ailesinin yanında yaşamasının imkânsız olduğu durumlarda ise evlat

edindirme ya da koruyucu aile hizmetlerine başvurulmaktadır. Çocuğa yönelik uygulanan sosyal politikalarda, çocuğun her anlamda ve anında iyilik hâlinin sağlanması esastır. Bu sebeple ülkemizde, kurum bakımı yönteminden vazgeçilerek çocuğun aile yanında bakımı ve ailenin desteklenmesi gibi uygulamaların üzerine daha çok düşüldüğü görülmektedir (Şavlı, 2018, s. 31-32).

Ayni-Nakdî Yardımlar/ Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmetleri

Aile kurumu, çocuğun bakımı ve yetiştirilmesi ile ilgili o kadar önemli bir görevi üstlenmiştir ki aile bütünlüğü kaybedildiğinde ailenin yerine geçebilecek herhangi bir kurum daha bulunmamaktadır (Ünal, 2015). Bu sebeple 1980-90'lardan itibaren, çocuğunun bakımını kendi imkânlarıyla sağlayamayacak olan ailelerin ve bu ailelere mensup olan çocukların güvenliklerinin sağlanabilmesi ve ailenin fonksiyonelliğinin devam ettirilebilmesi için güçlendirme ve koruma çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Mather, Lager & Harris, 2007, s. 19). Çocukların, aileleri ve yakınlarıyla ne kadar sağlıklı ve yakın ilişkiler içinde olurlarsa o oranda yapıcı gelişmeler yaşadıklarının görülmesi sonucunda, aileleri maddi sıkıntılar çektiği için kurum bakımına alınan çocukların ekonomik desteklerle ailelerinin yanında bakımlarının sağlanması yoluna gidilmiştir (Friedlander, 1966, s. 373). Bu bağlamda özellikle son yıllarda, çocuğun kendi ailesinin yanında bakılarak gelişimini destekleyecek uygun ortamların ve koşulların sağlanmasına ilişkin hizmetlerin oluşturulması yaklaşımı üzerinde daha çok durulmaya ve bu konuda daha fazla çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2013, s. 8). Bu çalışmalar doğrultusunda, çocuğun aile yanında bakımı modeli geliştirilmiş ve bu model daha sistemli bir şekilde uygulamaya konulmuştur. Daha insancıl olan ve daha çok olumlu sonuçlar doğuran bu modelde temel amaç, çocuğun ebeveynleri ve diğer aile üyeleri ile birlikte korunma altına alınmasıdır (Salim, 2011). Bu model kapsamında verilen aile desteği, ekonomik sıkıntılarla mücadele eden ailelerin kapasitelerini artırmayı amaçlayan müdahaleler ve hizmetler olarak ifade edilebilmektedir (Verhallen, Hall & Slembrouck, 2019, s. 287).

Sosyal devletin, çocukların yaşamlarına yönelik rolüne ilişkin farklı uygulamaları bulunmaktadır. Sosyal devlet olmanın gereği olarak fırsat eşitsizliğinin olumsuz etkilerini en aza indirgeyerek sosyal adaleti sağlamak ve kişinin sosyal işlevselliğini artırmanın yollarını aramaya yönelik sosyal hizmetleri geliştirmek gerekmektedir (Karaman, 2019, s. 25). Korunmaya ihtiyacı olan çocuğun kendi ailesinin yanında yaşatılması görüşüyle paralel

olarak sosyal bir devlet olan ülkemizde de çocukların aileleri yanında desteklenmelerine ilişkin çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda, 2005-2010 yılları arasında "Aileye Dönüş ve Aile Yanında Destek Projesi" yürütülmüştür (Özateş & Atauz, 2011, s. 102-104). Bu proje ile çocukların ailelerinin yanlarında kalmalarının önemi bir kez daha ortaya çıkmış, bu konudaki çalışmalara ve uygulamalara ağırlık verilmiştir.

Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik ilk başvurulması gereken hizmet, aile yanında bakım hizmetidir. Bu hizmet türünde, yapılan sosyal incelemelerin sonucunda uygun olması hâlinde aileye ekonomik ve sosyal destek verilerek çocuğun kendi ailesi yanında bakımı sağlanmaktadır (Yüksel, 2017, s. 17). Fakat ekonomik ve sosyal destek talebinin fazla olması hâlinde; muhtaçlık durumu, aciliyet, destek hizmetine başvurma veya durumunun tespit edilme sırası gibi durumlar inceleme altına alınmaktadır. Bu yardım ve desteklerden yararlanmak için çocuğun korunma kararı altında olması gerekmemektedir. Bu uygulama ile ekonomik ve sosyal desteğe ihtiyacı olan ailelere 6 ay, 1 yıl, 2 yıl gibi sürelerle destek sağlanabilmekte, tekrar yardım talebinde bulunan ailelere ise sosyal incelemeler yapıldıktan sonra destek hizmeti verilmeye devam edilebilmektedir. Yine ilgili görevlilerce, çocuğun aile yanında yaşamını sürdürebilmesi için verilen desteğin hangi amaçla kullanıldığının takibi ve kontrolü de yapılmaktadır (Şavlı, 2018, s. 33).

Sosyal ve ekonomik desteğin esaslarından birisi de ailelerle maddi ve sosyal yoksunlukların giderilmesine yönelik mesleki çalışmalar yapılmasıdır. Ayrıca çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarının giderilmesi sürecinde, sosyal problemlerin tespiti ve bu problemlerin çözümlenmesi için gerekli olan desteğin ve rehberliğin sağlanarak onların hayat standartlarının yükseltilmesi de esaslar içinde yer almaktadır (Özaydın Demirbaş, 2019, s. 30). Türk Medeni Kanunu'nun 327. maddesi, "Çocuğun bakımı, eğitimi ve korunması için gerekli giderler ana ve baba tarafından karşılanır." hükmünü içermektedir(Türk Medeni Kanunu, 2001). 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun 5. maddesinde de "Koruyucu ve destekleyici tedbirler, çocuğun öncelikle kendi aile ortamında korunmasını sağlamaya yönelik danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma konularında alınacak tedbirlerdir." ifadesi yer almaktadır. Söz konusu kanunda; sağlık, bakım, barınma, eğitim ve danışmanlık gibi tedbirlerin alınmasında öncelikli olarak çocukların ailelerinin yanlarında bakılmalarına yönelik uygulanmaların yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur (Keten, 2017). Sosyal ve ekonomik destekler ile ilişkili olan 28.09.1986 tarih 19235 sayılı Ayni ve Nakdî Yardım Yönetmeliği, 15.04.2011 tarih 27906 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan yeni bir

yönetmelikle " Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Sosyal ve Ekonomik Destek Yönetmeliği" olarak değiştirilmiştir (Keten, 2017, s. 28-29). 03.03.2015 tarih ve 29284 sayılı "Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmetleri Hakkında Yönetmelik'in yayınlanması ile yürürlüğe giren destek hizmetinin ayrıntıları üzerinde durulmuştur. Yönetmeliğin 6. maddesine göre:

- Hakkında bakım tedbiri alınarak kuruluşta bakılan ve destek sunulması durumunda aile veya yakınlarına döndürülebilecek çocuklar,
- Hakkında henüz bakım tedbiri olmaması ile birlikte desteklenmemeleri hâlinde korunma ve bakıma ihtiyaç duyabilecek çocuklar,
- 18 yaşını doldurmaları nedeniyle kurum bakımından veya koruyucu aile yanından ayrılmak durumunda olup desteklenmedikleri takdirde yeniden ihtiyaç sahibi olabilecek olan çocuklar,
- Belirli sebeplerle (hastalık, afet, kaza vb.) aile üyelerinin geçimini sağlayamayan veya vefat etmiş kişilerin çocukları bu destek hizmetinden faydalanabilmektedirler (Dikmen, 2019, s. 25-26).

Özetle, çocuğu merkeze alan koruyucu ve önleyici hizmetler öncülüğünde hazırlanan erken müdahale programlarıyla ailelerin ihtiyaçlarının giderilmesi ve aile kurumunun güçlendirilmesi sağlanabilmektedir. Çocukların, ekonomik sıkıntılar sebebiyle kötü muamelelere maruz kaldıkları ve sosyal olarak dışlanabildikleri bilinmektedir. Erken müdahale, koruyucu önleyici hizmetlerin bir tamamlayıcısı olarak tehlikeye yol açan unsurların ortadan kaldırılmasını, ailelerin tehlikelere karşı korunmalarını ve güçlendirilmelerini amaçlamaktadır (Yolcuoğlu, 2012). Bu bakımdan da aile yanında çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik verilen hizmetler oldukça sağlıklı ve güvenli görülmektedir.

Koruyucu Aile

Koruyucu aile modeli, ailesinden bir süreliğine ayrı kalmak mecburiyetinde kalan ve ihtiyaçlı hâle gelmeye sebep olan durumların iyileştirilmesi hâlinde ailesinin yanına tekrar dönme ihtimali olan çocukların, kurum bakımının neden olduğu olumsuzluklarla karşılaşmalarını önleyebilmek adına öz olmayan bir ailenin yanına yerleştirilmeleri düşüncesinden ortaya çıkmıştır (Yıldırımalp & Hız, 2018, s. 106; Yolcuoğlu, 2009). Çeşitli

engellerden dolayı biyolojik aileleri tarafından bakımları sağlanamayan çocukların, devlet denetimi altında öz olmayan aile ya da kişilerin yanında uzun veya kısa sürelerce bakımlarının sağlanmasına koruyucu aile hizmeti denilmektedir (Karataş, 2007). Koruyucu aile modelinde, çocuğu alan aileler ve kişiler devlet tarafından yapılan nakdî yardımlarla desteklenmekte ve çocukla koruyucu aile arasında soy bağı oluşmamaktadır (Boztilki, 2016, s. 16). Ayrıca koruyucu aile hizmetinde, koruyucu ailenin yanına yerleştirilen çocuğun çevresi, okulu ve öz ailesi ile ilişkilerini normal bir şekilde sürdürebilmesi sağlanarak çocuğa destek olunmaktadır. Çünkü koruyucu aile hizmetinde, koruyucu ailelerin öz ailelerin yerine geçmeleri amaçlanmamaktadır. Bu bakımdan da koruyucu aile hizmetinde, çocukları gerçek ailelerinden soğutmadan veya uzaklaştırmadan onlara destek olunmaktadır.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989'da kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde, çocuğun öz ailesi yanında yaşamasının mümkün olmadığı durumlarda uygun bir aile ortamı içinde yaşaması ve gelişmesi hakkına değinilmiş ve bu hususa oldukça önem verilmiştir. Ülkemizin de 1990 yılında imzalamış olduğu ve 1995 yılında da Resmî Gazete'de yayımlatarak yürürlüğe soktuğu bu sözleşmeyle koruyucu aile hizmeti daha da önem kazanmıştır (Yıldırım, 2013). Bu gelişmelerin ardından ülkemizde, koruyucu aile kavramına ilk kez 1926 tarihli Medeni Kanun'da yer verilmiş ve 1930'da kabul edilen Umumi Hıfzısıhha Kanunu'nda da korunmaya ihtiyacı olan çocukların koruyucu ailelerin yanlarında bakılmalarına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Koruyucu aile hizmetlerinin uygulamasına ise 1949 yılında başlanmış, 1952'de de bu uygulamaların kapsamı genişletilmiştir (Özbesler, 2009, s. 87). 14.12.2012 tarihli ve 28497 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Koruyucu Aile Yönetmeliği ile koruyucu aile yöntemi uygulaması son hâlini almıştır (Özaydın Demirbaş, 2019, s. 32). Bahsi geçen bu yönetmelik ile koruyucu aile hizmet modelinin detayları belirlenmiştir. Yönetmelikte öne çıkan bazı maddeler şunlardır:

- Koruyucu aile modelinin dört türü bulunmaktadır. Bunlar; aile modeli, akraba ve yakın çevre koruyucu aile modeli, uzmanlaşmış koruyucu aile modeli ve sürekli koruyucu aile modelidir.
- Türkiye Cumhuriyeti Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı il müdürlüklerince oluşturulan komisyona, çocuk ile ilgili not edilmiş raporlar ve çocukla gerçekleştirilen görüşmelerin detayları sosyal çalışma görevlileri tarafından sunulur.

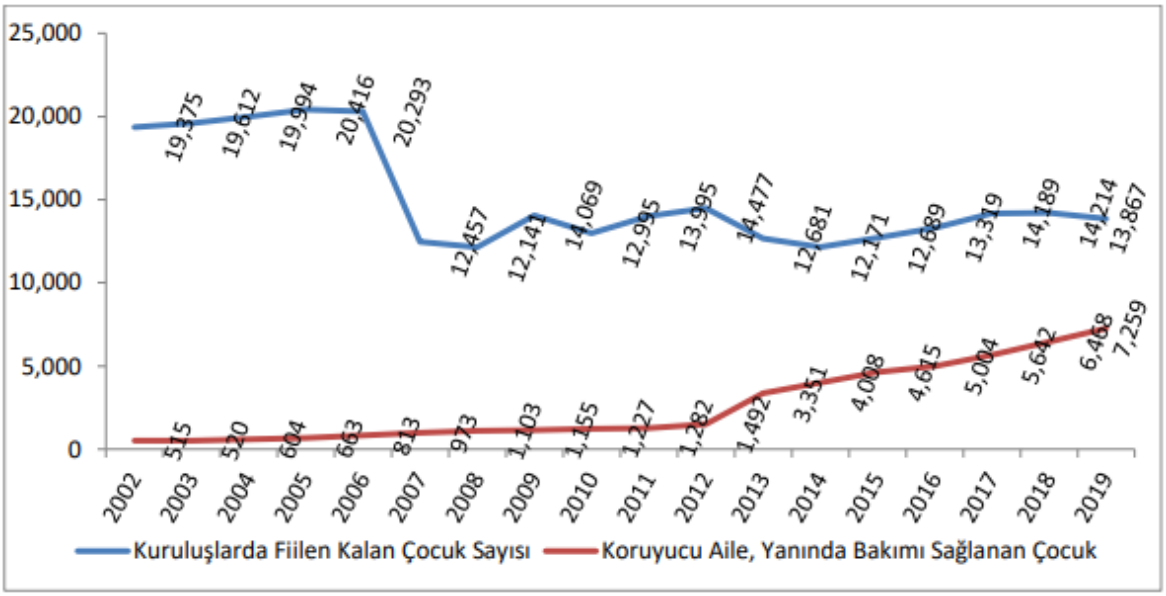
- Koruyucu aile olmak isteyen kişilerde Türk vatandaşı olma, Türkiye'de ikamet etme, en az ilkokul mezunu olma, düzenli gelire sahip olma ve 25-65 yaşları arasında olma şartları aranmaktadır.
- Koruyucu aile olmak için taraflar sözleşmeyi imzalamadan önce aile ve çocuk yeteri kadar zaman geçirmelidir. Bunun için gerekli çalışmalar yapılmaktadır.
- Koruyucu aile yakın çevreden değilse koruyucu ailedeki eşlerden küçük olan ile çocuk arasında en az 18 yaş fark bulunması gerekmektedir.
- Çocuğun koruma kararının kaldırılması, hizmet modeli değişikliği, ailenin koruyucu aile olmaktan vazgeçmesi ve sorumluluklarını yerine getirememesi gibi durumlar koruyucu aile olma sürecinin sonlandırılmasına sebep olmaktadır (Dikmen, 2019, s. 21; Yazıcı, 2014).

Yukarıda ele alınan maddelerin yanı sıra evin çevre koşulları, fiziksel şartları ve koruyucu ailenin akrabalık ve komşuluk ilişkilerinin de incelenmesi gerekmektedir. Koruyucu ailenin kültürel, duygusal ve fiziksel standartlarıyla çocuğun ihtiyaçlarının birbirlerini karşılaması hem çocuğun hem de koruyucu ailenin hizmete yönelik doyurucu sonuçlar elde etmelerini sağlamaktadır (Friedlander, 1966, s. 380-381). Ayrıca koruyucu ailelerin, koruyucu aile olmadan önce konu ile ilgili destek ve eğitim almaları da oldukça önemlidir. Sadece çocuklar koruyucu ailelere yerleştirilmeden önce değil yerleştirildikten sonra da ortaya çıkabilecek sorunların profesyonel bir şekilde ele alınması ve koruyucu ailenin bu hizmet hakkında bilgilendirilerek desteklenmesi gerekmektedir. İzleme ve destek sağlama faaliyetleri için ailenin ve çocuğun düzenli bir şekilde ziyaret edilmesi gerekmektedir (Özbesler, 2014, s. 126). Bu destek, kısa vadede ailelerin kapasitelerini arttıracak ve bu durum da çocukların yararına olacaktır. Uzun vadede ise koruyucu ailelerin ebeveynlik becerilerini geliştirecek, koruyucu aile olma süresini uzatacak, çocukların hizmete ve koruyucu ailelere ulaşımlarını kolaylaştıracaktır (Yi & Wildeman, 2018, s. 48).

Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik uygulanan bir model olan koruyucu aile hizmetinin üç temel işlevi bulunmaktadır. Sürekli ya da geçici olarak ailesinden ayrı kalan veya sağlıksız koşullar nedeniyle ailesiyle birlikte kalması uygun olmayan çocuğun her alanda sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi amacıyla çocuk için uygun olan koşulları sağlama işlevi *bakım işlevi* olarak ele alınmaktadır. Çocuğun sağlıksız ve uygun olmayan koşullardan etkilenmemesini ve zarar görmemesini sağlamak *koruma işlevi* olarak ele alınmaktadır. Son

olarak çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi adına alınan tedbirler *tedavi işlevini* oluşturmaktadır. Öz ailedeki problemlerin çözümlenmesi ve çocuk için sağlıklı olan koşulların sağlanması ile birlikte çocuğun öz ailesinin yanına döndürülmesi veya ailenin durumunu düzeltmesi mümkün olmadığında çocuğun evlat edindirme hizmetlerinden yararlandırılması ile koruyucu aile işlevleri sonlanmaktadır (Doğan, 2013).

Ülkemizde koruyucu aile uygulaması, korunma ihtiyacı olan çocuklar için kurum bakımından hem daha sağlıklı hem de etkili bir hizmet sunmasından ve yaygınlaşması durumunda daha ekonomik olmasından dolayı başlatılmıştır. Fakat korunma altına alınan çocukların bazılarının özellikleri, koruyucu aile hizmetlerinden yararlandırılmaları için uygun değildir. Bu sebeple ülkemizde koruyucu aile hizmetlerinde gelişmeler görülse de bu hizmet türü istenilen düzeyde yaygınlaştırılamamıştır (Şen Davulcu, 2018, s. 3; Yıldırım, 2013). Çocukların özellikleri dışında bu duruma sebep olan etmenlerden bazıları ise sosyal çalışmacı sayısının az ve yetersiz olması, bazı bürokratik engeller, başvuruların incelenme ve değerlendirilme sürelerinin uzun olması olarak görülmektedir (Yolcuoğlu, 2009). 2002 yılından 2019 yılına kadar geçen süreçte, kuruluşta bakımı sağlanan çocuklar ile koruyucu aile yanında bakımı sağlanan çocukların sayılarına aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.



Şekil 1. Kuruluşta bakımı sağlanan çocuklar ile koruyucu aile yanında bakımı sağlanan çocukların sayıları (2002-2019), T. C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019, https://ailevecalisma.gov.tr/media/37195/chgm-faaliyetler-ve-hedefler.pdf sayfasından erişilmiştir.

Koruyucu aile hizmetinin, korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik birçok avantajı bulunmaktadır. Koruyucu aile hizmetinin temel amacının çocuk için problemli ve karmaşık

olan bir dönemde çocuğun bu süreci yıkım almadan, örselenmeden geçirmesini ve normal hayatını devam ettirmesini sağlamak olduğu düşünüldüğünde, koruyucu aile hizmetiyle sağlanan aile ortamının çocuğun psiko-sosyal açıdan sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağladığı söylenebilmektedir (İçağasıoğlu, 2001, s. 155). Koruyucu aile hizmetinin, hizmetten faydalanan çocukların davranışsal, duygusal ve ilişkisel refahlarını yükselttiği bilinmektedir (Waid & Wojciak, 2019, s. 275). Ayrıca bu hizmet sayesinde çocuk, özel ilgi ve destek görme, normal aile hayatını deneyimleme, toplumsal süreçlere dâhil olma, ebeveyn ilgisini ve sevgisini hissetme gibi fırsatları da yakalayabilmektedir. Koruyucu aile hizmeti vasıtasıyla sahip olunan yeni ortam, çocuğun duygusal ve pratik bağımsızlığını elde edebileceği bir hayat tecrübesi kazanmasını da sağlamaktadır (Csaky, 2009).

Evlat Edinme

Evlat edinme, ebeveynlerinin herhangi biri veya ikisi birden fiilen ya da hukuken belirsiz olan, ebeveynleri var ise onlarla birlikte kalması gelişimleri bakımından uygun olmayan çocuklara sağlıklı bir aile ortamı sağlayan ve evlat edinilen çocuğu ailenin asli bir üyesi hâline getiren yasal dayanaklı bir hizmettir (Yolcuoğlu, 2009). Friedlander (1966, s. 383)'a göre ise evlat edinme, mahkemelerin hukuki işlemleri ile çocukla ebeveynleri arasında doğuştan sahip olunamayan özel bağların kurulması demektir. Kısacası evlat edinme, evlat edinmeye uygun olan bir kişi veya aile ile evlat edinilmeye uygun olan bir çocuk arasında yasal yolla ebeveyn-çocuk ilişkisinin kurulduğu bir hizmet türüdür (Başer, 2013). Evlat edinme hizmeti, 01.01.2002 tarihinde yürürlüğe giren Türk Medeni Kanunu'nun ilgili maddeleri, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü tarafından aynı kapsamda hazırlanan 01.08.2002 tarih ve 145 sayılı Evlat Edinme Yönergesi ve 14.01.2004 tarihinde kabul edilerek 1 Eylül 2004'te yürürlüğe giren Çocukların Korunması ve Ülkelerarası Evlat Edinme Konusunda İşbirliğine Dair Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğu Hakkında Kanun çerçevesinde yürütülmektedir (Şavlı, 2018, s. 35-36). 01.01.2002 tarihli 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'ndan önceki mevzuat uyarınca evlat edinme, "Kan bağına dayanmaksızın bir akitle yasal ve sosyal açıdan ana ve/veya baba ve çocuk bağının kurulmasıdır." şeklinde ele alınmaktaydı (Koşar 1992). 4721 sayılı kanun ile evlat edinmede akit şartı kaldırılmış ve evlat edinme, "Kan bağına dayanmaksızın yasal ve sosyal açıdan ana ve/veya baba ve çocuk bağının kurulması." olarak ele alınmıştır (Asan, 2003). Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, uluslararası işlemlerde "yetkili makam", ulusal

işlemlerde ise "aracı kurum" olarak evlat edindirme hizmetini yerine getirmektedir (Öztürk, 2018, s. 10). Türk Medeni Kanunu'nun 305. maddesince geçici bakım sözleşmesi doğrultusunda bir yıl boyunca evlat edinen ailenin yanında gözlemlenen çocuk, herhangi bir uyumsuzluğun görülmemesi, olumsuzluğun yaşanmaması ve yapılan gözlem ve incelemeler sonucunda uygunluğun sağlandığının anlaşılması üzerine mahkeme kararı ile evlat edinen kişi veya ailenin nüfus kütüğüne işlenerek soyadını almaktadır (Öztürk, 2018, s. 9).

Evlat edindirme ile ilgili yasal dayanaklar, 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun dördüncü ayrımında yer almaktadır. 305 ve 320. maddeler arasında evlat edinmenin şartları üzerinde durulmuştur. Bu maddelere göre;

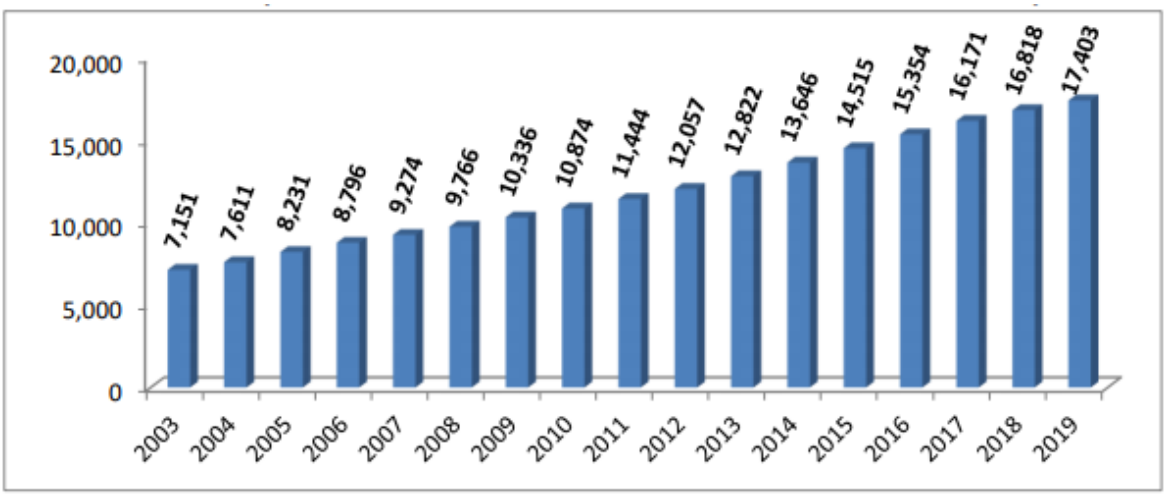
- Evlat edinilecek olan çocuğun, evlat edinen kişi veya aile tarafından bir yıl bakılmış ve eğitilmiş olması gerekmektedir.
- Evlat edinme işlemi, evlat edinen kişinin veya ailenin öz çocukları ile evlat edinilen çocuğun yararına olmalıdır.
- Evlat edinen kişilerin 30 yaşını doldurmuş olmaları, evlat edinecek kişiler eğer bir ailenin üyeleri (eşler) ise evliliğin en az beş yıllık olması gerekmektedir.
- Evlat edinilen çocuğun, evlat edinen kişi veya kişilerden en az 18 yaş küçük olması gerekmektedir.
- Evlat edinilecek olan çocuğun ayırt etme gücü varsa evlat edinilmeye ilişkin rızasının alınması gerekmektedir. Vesayet altındaki çocuk için vesayet makamlarının izninin olması evlat edinme için yeterlidir.
- Evlat edinme için varsa öz anne ve babanın ilgili mahkemece kayda geçirilmiş rızasının olması gerekmektedir. Ancak anne ve/veya babanın kim olduğu bilinmiyorsa, ayırt etme gücü yoksa gaiplik durumu varsa veya ebeveynler sorumluluklarını yerine getiremiyorlarsa bu kişilerin rızası olmadan çocuklar evlatlık olarak verilebilmektedirler.
- Tüm bu koşullar sağlanıp çocuk evlatlık olarak alındığında, öz ana-babaya ait sorumluluklar ve haklar çocuğu evlat edinene geçmektedir. Bunun yanı sıra evlat edinilen çocuk, evlat edinen kişi veya kişilerin yasal mirasçısı olma hakkını da elde etmektedir (Dikmen, 2019, s. 23-24; Yolcuoğlu, 2009).

Ayrıca evlat edinen kişilerin, bir çocuğun yetiştirilmesi, bakımı, eğitimi gibi konularda yeterli beceri ve bilgiye sahip olan, psikolojik ve fiziksel sağlıkları yerinde olan, çevresindeki kişiler ile iyi ilişkiler içinde olan, sosyal becerisi yüksek, hayata karşı olumlu bakış açısına sahip ve ekonomik olarak yeterli olan kimseler olmaları gerekmektedir (Koşay, 2013).

Kurum bakımından faydalanan ve evlat edinme hizmet modelinden yararlanması uygun görülen çocuk ile kişi veya kişilerin eşleştirilmesi, evlat edinme birimi tarafından gerçekleştirilmektedir. Kurumda kalan çocuktan sorumlu meslek elemanı ve evlat edinme biriminde görevli olan meslek elemanı, çocuk ile evlat edinecek olan kişi veya kişiler arasındaki uyum sürecini yönetmektedirler. Evlat edinecek kişi veya kişiler ile evlat edinilecek çocuk görüştürülmekte ve çocuk ile evlat edinen veya edinenler arasındaki uyum ve motivasyona göre görüşmeler düzenli bir şekilde devam ettirilmektedir. Görüşmelerin iyi gitmesi ve olumlu olması sonucunda, meslek elemanlarınca hazırlanacak olan rapora istinaden çocuk, evlatlık alan aileye veya kişiye teslim edilmektedir. Çocuğun aile veya kişi yanında bulunduğu süreçte, zaman zaman ilgili görevlilerce evlatlık edinen aileye veya kişiye ziyaretler gerçekleştirilmektedir. Bu ziyaretlerde, çocuk ile çocuğu evlatlık alan kişi veya kişilerin uyumları ve birbirlerine alışma durumları izlenerek raporlaştırılmaktadır. 1 yıl devam eden ve "geçici bakım sözleşmesi'' olarak adlandırılan süreç sonunda çocuk ile evlat edinen kişi veya kişiler arasında evlat edinme anlamında herhangi bir olumsuzluk tespit edilmezse evlat edinme işlemi tamamlanmaktadır (Şavlı, 2018, s. 37).

Evlat edinme hizmetinde temel amaç, korunmaya ihtiyacı olan çocuk için güvenli ve sağlıklı bir aile ortamı yaratmaktır. Evlat edinme sürecinin bir diğer amacı ise çeşitli sebeplerden dolayı çocuk sahibi olamamış ailelere ebeveyn olma duygusunu yaşatmak ve o ailelerin evlat sevgisini hissetmelerini sağlamaktır. Çocuk sahibi olamamalarından dolayı aile bütünlüğü bozulan eşler, çocuğun dengeyi sağlayabileceği, evliliklerini devam ettirebileceği, eşler arası ilişkiyi güçlendirebileceği düşüncesiyle de evlat edinmeyi isteyebilmektedirler. Bu düşünceye dayanarak yapılan evlat edinme işlemi, çocuğun yıpranabilmesine ve sağlıklı aile ortamını görememesine sebebiyet verebilmektedir (Yörükoğlu, 2007). Bu bağlamda evlat edinme işlemi, yuvayı kurtarmaya yönelik bir hizmet olarak görülmemelidir. Beter (2010), evlat edindirme kararının bir çocuğun hayatında önemli değişikliklere sebep olacağını ve bu hizmetin çocuğa yeni bir yaşam sunacağını belirtmiştir. Bu sebeple yapılacak olan evlat edinme işlemi öncelikle çocuğun yüksek yararı gözetilerek gerçekleştirilmelidir. Bu şekilde

yapılan evlat edindirme hizmeti ile hem korunmaya ihtiyacı olan çocuğun bir ailenin bakım, korunma ve sevgisine olan ihtiyacı giderilmekte hem de ailelerin çocuğa olan hasretleri dindirilmektedir (Yüksel, 2017, s. 18). 2003 yılının başından 2019 yılının sonuna kadar geçen süreçte, evlat edinme hizmetinden yararlanan çocukların sayıları aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 2. Yıllar itibariyle evlat edinme hizmetinden yararlandırılan çocuk sayısı, T. C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019, https://ailevecalisma.gov.tr/media/37195/chgm-faaliyetler-ve-hedefler.pdf sayfasından erişilmiştir.

Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evi Hizmetleri

2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nun 3. maddesinin 3. fıkrası gereğince, çalışan anne-babanın 0-6 yaş arasındaki çocuklarının bakımlarını gerçekleştirmek, çocuklara temel alışkanlık ve değerleri kazandırmak için kreş ve gündüz bakımevi hizmetleri yürütülmektedir. Gerçek kişiler ve özel hukuk tüzel kişilerce açılması talep edilen özel çocuk kulüpleri ile özel kreş ve gündüz bakımevlerinin açılışı ve denetlenmesi Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (Öztürk, 2018, s. 10).

Koruyucu ve önleyici bir hizmet modeli olarak geliştirilen "Ücretsiz Bakım Hizmeti" ile maddi zorluklar içinde olan ailelerin çocuklarının, kontenjan kapsamında Bakanlık tarafından açılış onayı verilen özel kreş ve gündüz bakımevleri ile özel çocuk kulüplerinden ücretsiz yararlanmaları sağlanmaktadır (ÇHGM, 2017b). Bu hizmet türü sayesinde hem ebeveynlerin maddi yükleri azaltılmakta hem de çocukların gelişimleri desteklenmektedir.

Kurum Bakım Hizmeti

Kurum bakımı, 10 Temmuz 2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'ne göre Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının sunduğu hizmetlerdir (Şahin, 2019, s. 50). Sosyal hizmet açısından kurum bakımı; başkalarına bağımlı, kendi kendine hareket edemeyen, kimsesi olmayan, yaşam standartları düşük olan, duyarsızlaşmış, güçsüz, sosyal damgalanmaya maruz kalmış korunmaya ihtiyacı olan bireylerin psikolojik, sağlık ve sosyo-ekonomik ihtiyaçlarının alanında uzman olan kişiler tarafından giderildiği ve onların refah ve mutluluklarının sağlanmasının amaçlandığı bir hizmet türüdür (Parrot, 2002). Bir başka tanıma göre kurum bakımı, bir aile ortamında yaşamaları mümkün olamayan ve aralarında kan bağı bulunmayan çocukların sürekli veya geçici bakımlarının kurum tarafından görevlendirilmiş ve aralarında biyolojik olarak bir yakınlık bulunmayan uzman kişilerce sağlandığı bakım yöntemidir (Saraç, 2011, s. 12; Yazıcı, 2012). Kısacası kurum bakımı, korunma ve bakım ihtiyaçları öz aileleri tarafından karşılanamadığı veya ebeveynleri olmadığı için dezavantajlı konuma düşen çocuklara kurumlarda sağlanan sürekli veya geçici bakım hizmetidir (Varol, 2017, s. 20). Ayrıca suça sürüklenen ve/veya suç mağduru olan çocuklara da uygun kurumlarda psiko-sosyal destek hizmeti sunulmaktadır (Öztürk, 2018, s. 11).

Friedlander (1966, s. 390), çocukların kurum bakımından aşağıdaki durumlarda faydalanabileceklerini ifade etmiştir:

- Özürlü veya ağır hasta olan ebeveynlere sahip olunması, ebeveynlerin psikolojik baskılarının çocukların gelişimleri üzerinde olumsuzluklara yol açmaya başlaması ve çocuğun hayatını birlikte devam ettireceği uygun bir koruyucu ailenin bulunamadığı durumlarda,
- Aile üyeleri arasında psikolojik baskı, geçimsizlik veya boşanma durumları olduğu için çocuğun ebeveynleri ile kalamadığı durumlarda,
- Koruyucu ailede riskli bir şekilde uyum sorunu yaşayıp psikolojik ve duygusal açıdan yorulmuş olan çocukların bir süre koruyucu aile bünyesinden uzaklaştırılmaları gerektiği durumlarda,

- Tutum, hareket veya sağlık sorunları sebebiyle problemli olarak görülen çocuğun kontrollü bir çevrede psikiyatrik tedavisinin yapılması gerektiği veya çocuğa mesleki müdahalenin uygulanması gerektiği durumlarda,
- Çok sayıda kardeşin veya akrabanın bir arada bulunduğu ailelerde yaşayan çocukların bir koruyucu aile yanında bakılmalarının imkânsız olduğu ve bu çocukların birbirlerinden ayrı kalmalarının uygun görülmediği durumlarda,
- Hem büyük yaş grubunda olup evden kaçan hem de koruyucu aile sorumluluğuna verildiğinde tekrar kaçması mümkün olan çocukların olduğu durumlarda,
- Ergenlik dönemindeki çocukların farklı sebeplerden dolayı bir süre için ebeveynlerinden ve kardeşlerinden uzaklaştırılıp grup hâlinde yaşamaları gerektiğinde kurum bakımından faydalanılabilmektedir.

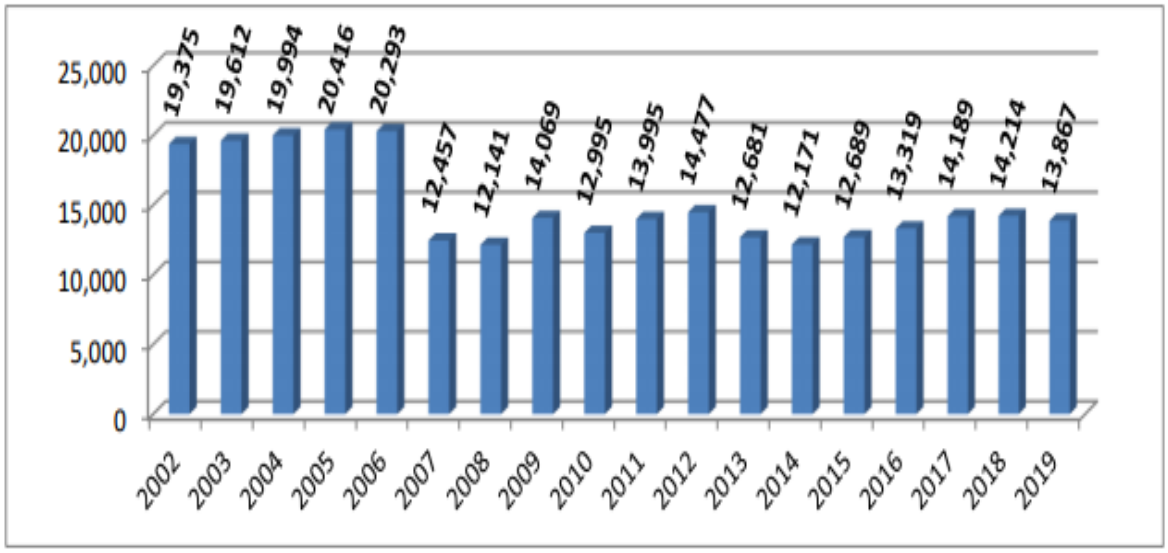
Bahsi geçen durumlara sahip olan çocukların kurum bakımları, beş farklı tip kurumlarda yapılabilmektedir. Bu kurum tipleri ilk olarak kapalı tip kurumlar ve açık tip kurumlar olarak sınıflandırılmaktadır. Kapalı tip kurumlar, korunmaya ihtiyacı olan çocuklara verilen hizmetlerin neredeyse tümünün kurum içinde verildiği ve kurum dışı çevre ile ilişkinin az olduğu kurumları ifade etmektedir. Açık tip kurumlar ise korunmaya ihtiyacı olan çocukların gereksinimlerinin diğer birçok kurum ve kuruluş tarafından karşılandığı kurumları ifade etmektedir. Bir diğer sınıflandırmada ise kurumlar; çok sayıda çocuğun aynı yapı içinde hizmet aldığı kışla (koğuş) tipi kurumlar, az sayıda çocuğa hizmet veren ev tipi kurumlar, eğitim ve öğretim kurumlarından hizmet alamayan çocuklar için bu hizmetleri sağlayan okul tipi kurumlar olarak ifade edilmektedir (Şenocak, 2010, s. 181-182; Yıldırım, 2013, s. 10). Koğuş tipi kuruluşlara, ülkemizde 2017 yılında kapatılan yetiştirme yurtları örnek olarak verilebilir. Koğuş tipi kuruluşlarda, çok sayıda çocuk ve bu çocukların bakımlarını yapmakla görevli olan az sayıda personel bulunmaktadır. Koğuş tipi kuruluşlar, otoriter disiplin ve merkeziyetçi bir yönetim tarzı ile yönetilmektedir. Koğuş tipi kurumlardaki çocuklar, personellerin sayısının az olması ve var olan personellerin yanlış tutumları sebebiyle onlarla sıcak ve yakın ilişkiler kuramamaktadırlar. Bu bağlamda koğuş tipi kurumlarda kalan çocuklar, kendilerine ilgi ve sevgi gösteren erişkin ilişkisinden yoksun olarak büyümektedirler (Erol & Şimşek, 2008). Bu sebeple koğuş tipi kurumların azaltılmasına ve çocukların bakımlarının daha küçük gruplar hâlinde sağlanmasına yönelik çalışmalara ve hizmetlere gidilmiştir. Her ne kadar küçük gruplar hâlinde çocukların bakımları yapılmaya

çalışılsa da kurum bakımına yönelik eleştiriler devam etmiştir. Bu eleştirilerin bazılarına aşağıda maddeler hâlinde yer verilmiştir:

- Kurum bakımındaki çocukların duygusal, bedensel ve bilişsel gelişimleri; yetersiz ilgi, yetersiz beslenme, yetersiz sosyal ilişkiler ve akran ilişkileri gibi sebeplerle yaşıtlarının altında kalmaktadır.
- Kurum bakımında kalan çocuklar, bakım verenlerle yeterli, sağlıklı ve sıcak duygusal bağlar kuramamaktadırlar.
- Kurum bakımındaki çocuklarda sosyalleşme eksikliği görülmekte, bu çocuklar genellikle toplum tarafından dışlanmakta ve damgalanmaktadırlar.
- Kurum bakımında kalan çocukların suça, istismara ve madde kullanımına yönelimleri artmaktadır.
- Kurum bakımında rol modellerden yoksun büyüyen çocuklar, ileriki hayatlarında annelik, babalık gibi rollerini sağlıklı bir şekilde öğrenememektedirler.
- Kurum bakımında kalan çocukların ihmal ve istismarla ilişkili olarak bilişsel gelişimlerinde gerileme görülebilmektedir.
- Kurum bakımındaki çocuklar; okul değişiklikleri, yetersiz eğitim takipleri, okuldaki personeller ve akranlar tarafından etiketlenme ve dışlanma gibi sebeplerden dolayı akademik başarı anlamında akranlarından daha geride kalmaktadırlar.
- Kurum bakımında büyümüş çocuklar, yetişkin hayatta karşı karşıya kalabilecekleri problemlere karşı hazırlıksız olmaları nedeniyle kurum sonrası sosyal hayata uyum sağlamada başarısız olmaktadırlar.
- Kurum bakımındaki çocukların ahlaki gelişimlerinin zayıf olması, bu çocukların doğru ile yanlışı ayırt etmede daha fazla zorlanmalarına sebep olmaktadır.
- Kurum bakımındaki çocuklar, duygusal uyarı eksikliği sebebiyle kendilerine ilgi gösterenlere karşı duyarsız ve kuşkulu davranabilmekte; başkalarına karşı mutsuz, içine kapanık ve depresif bir ruh hâli gösterebilmektedirler.
- Kurum bakımında kalan çocuklarda; empati eksikliği, hayvanlara karşı şiddet davranışları, olumsuz ve anti-sosyallik içeren davranışlar daha çok görülmektedir.

- Kurumlardaki uyaran eksiklikleri, çocukların gelişimleri üzerinde olumsuz etkilere sahip olmakla birlikte onların uyumsuz davranışlar geliştirmelerine ve sergilemelerine sebebiyet verebilmektedir (Akyüz, 2000, s. 486; Boztilki, 2016, s. 48; Çatay & Koloğlugil, 2017, s. 291; Akman & Gülay, 2008, s. 23-39; Koşay, 2013, s. 22; Nalbant, 2016, s. 34; Sherr, Roberts & Gandhi, 2017, s. 32-33; Smyke vd., 2007; Uluğtekin, 1993, s. 47).

Tüm bu eleştiriler ve yapılan araştırmalar ışığında, son dönemlerde birçok ülkede kalabalık bakım evi modellerinden vazgeçildiği görülmektedir. Fakat gelişmekte olan ülkelerde, koğuş tipi çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtları gibi hizmetlerin yaygınlığını koruduğu bilinmektedir (Şimşek vd., 2008, s. 236). Türkiye'de ise 2000 yılından itibaren çocuk evleri ve çocuk evleri sitesi gibi yeni bakım türleri oluşturulmuş (Şahin, 2019, s. 49) ve koğuş tipi bakım türünün ortaya çıkardığı olumsuzluklar giderilmeye çalışılmıştır. Uygulanmaya başlanan yeni bakım modelleri ile koğuş tipi kurumlarda kalan çocukların sayılarının düşürülmesi amaçlanmış, yine de bu amaca tam manada ulaşılamamıştır. Aşağıdaki şekilde, 2002 yılından 2019 yılının sonuna kadar geçen zamanda kurum bakımında kalan çocukların sayılarındaki değişiklere yer verilmiştir.



Şekil 3. Kurum bakımında olan çocuk sayısı, T. C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019, https://ailevecalisma.gov.tr/media/37195/chgm-faaliyetler-ve-hedefler.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çocuk Yuvaları

Çocuk yuvaları, 0-12 yaş arasındaki (gerekli görüldüğünde 12 yaş üstü) korunmaya ihtiyacı olan çocukların fiziksel, zihinsel, eğitsel ve psikososyal gelişimlerini destekleyen, onların sağlıklı bir kişilik ve olumlu alışkanlıklar kazanmalarına ilişkin çalışmalar yapan yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır (Yıldırım, 2013). Çocuk yuvaları, 23576 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Çocuk Yuvası Yönetmeliği"ne göre yükümlülüklerini ve hizmetlerini gerçekleştirmektedir (Keten, 2017, s. 39-40). Bu kurumlarda kalan çocuklara, "Çocuklar yuvada evlerindeymiş gibi hissetmelidirler." anlayışıyla 4-6 kişilik odalarda ve yaş durumlarına uygun sosyal faaliyet imkânlarının bulunduğu donanımlı mekânlarda hizmet verilmektedir.

Çocuk yuvalarında kalan çocuklar, okul çağına geldiklerinde yaşamlarını idame ettirdikleri yuvalara yakın olan okullara başlamaktadırlar. Çocuk yuvalarındaki çocukların bakımlarını sağlamakla görevli olan meslek elemanları, çocukların öğretmenleri ile düzenli olarak görüşmeler yapmakta, eğitim süreci boyunca çocukları destekleyerek onların mesleki ilgi ve meraklarını arttırmayı amaçlanmaktadırlar (Hoşrik, 2017, s. 8). Ayrıca 2012 yılı itibariyle, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan iş birliği protokolü ile yuvalarda yaşamlarını sürdüren çocukların rehabilitasyon, özel okul ve etüt merkezlerinden ücretsiz olarak hizmet almaları sağlanmaktadır. Çocuk yuvalarında kalan çocukların hem ruhsal hem de bedensel anlamda sağlıklı kişiler olarak yetişmelerini sağlamak adına sağlık takipleri de düzenli olarak yapılmaktadır. Yuvalardaki çocukların rutin takipleri, kurumlarda bulunan revirlerde, kurum için özel olarak görevlendirilmiş olan hemşireler tarafından yapılmaktadır. Çocukların sağlık kontrolleri de düzenli bir şekilde devlet hastanelerinde yapılmaktadır. Psikolojik tedavi gören çocukların da ilaçları takip edilerek bu çocukların randevularına düzenli bir şekilde gitmeleri sağlanmaktadır (Şavlı, 2018, s. 46). Çocuk yuvalarında, çocukların bulundukları kurumu benimsemeleri hedeflenerek derslerini yapabilecekleri ve dinlenebilecekleri rahat alanlar oluşturulmuştur. Çocuk yuvalarındaki 4-6 kişilik odalar; kıyafet dolapları, tek kişilik yataklar, resimler ve aynalarla dizayn edilerek ev ortamı yaratılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca yuvaların dış mekânlarında da düzenlemeler yapılarak çocukların sportif aktiviteler yapabilecekleri, oyun oynayabilecekleri ya da boş zamanlarını aktif bir şekilde geçirebilecekleri kış bahçeleri de oluşturulmaktadır (Başer, 2013).

0-12 yaş; davranışların şekillendiği, olumlu veya olumsuz alışkanlıkların kazanıldığı, kişilik gelişiminin nispeten tamamlandığı oldukça önemli ve kritik bir dönemi temsil etmektedir. Bu bağlamda çocuk yuvaları, bu kritik dönemde önemli bir role sahiptir (Nalbant, 2016, s. 37). Maalesef bazı çocuk yuvalarının çocukların gelişimlerine uygun olmayan alanlarda yapıldığı ya da uygun olmayan yapıların çocuk yuvaları olarak kullanıldığı görülmektedir (Elmacı, 2010). Bunun yanı sıra, yuva çalışanlarının da sık sık değiştiği bilinmektedir. Bu değişim, çocukların yuva çalışanlarıyla kurduğu güven bağını derinden sarsmaktadır (Akman, 2002). Bu bakımdan da çocuk yuvalarında bulunan meslek elemanlarının görevlerini layığıyla yapmaları, çocukların bedensel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimi açısından oldukça önemlidir (Nalbant, 2016, s. 37). Yine bu yuvaların fiziksel olarak çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekillerde düzenlenmesi, onların evlerindeymiş gibi huzurlu olmalarını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra yuvanın bahçe kısmına yapılacak olan farklı oyun alanları, çocukların aktif, sosyal ve fiziksel olarak yeterli olmalarına da fırsat verecektir.

Sevgi Evleri

Çocuğun bedensel, bilişsel, psikososyal ve ahlaki bakımdan sağlıklı bir şekilde gelişebilmesinin ancak sağlıklı bir aile ortamında olabileceği düşüncesinden yola çıkılarak genel müdürlüklerce, korunmaya ihtiyacı olan çocuklar için öncelikli olarak biyolojik bağı bulunan ailesi yanında bakım, gerekli olduğunda aileyi güçlendirme/destekleme, bu durumlar mümkün değilse çocuğun koruyucu aile ya da evlat edinme hizmetlerinden yararlandırılması ilkesi benimsenmiştir. Fakat korunmaya ihtiyacı olan çocuğun bir aile yanında bakımının mümkün olmadığı durumlarda, koğuş tipi kurum bakımlarının yerini çocuk mevcudunun azaltıldığı ve çocukların ev ortamında bakımlarının sağlandığı modeller almaya başlamıştır (Şavlı, 2018, s. 47). Sevgi evleri hizmetiyle de koğuş tipi kurumlar yerine daha sıcak ve küçük birimlerde, aile ortamına benzeyen yapıların ve ilişkilerin olduğu bir sistem içinde korunmaya ihtiyacı olan çocukların büyümeleri sağlanmaktadır (Çiftci, 2019, s. 19). Sevgi evleri, müstakil binalardan oluşturulan site içeresinde bakım hizmetinin verildiği sosyal hizmet kuruluşlarıdır (Yıldırım, 2013). Sevgi evlerinde bulunan çocuklar, evdeki birçok aktiviteye ve hizmete aktif olarak katılım sağlayarak sorumluluk bilincini de bu şekilde geliştirebilmektedirler. Bunun yanı sıra sevgi evlerindeki çocuklar, evle ilgili kararlara katılım sağlayarak ev içerisindeki ilişkilerinde sürekli olarak aktif bir konumda yer

almaktadırlar (Çiftci, 2019, s. 19). Sevgi evleri, en fazla üçer kişilik odalardan meydana gelen, duruma göre 10-12 çocuğun kalabildiği, yemek yeme, banyo, dinlenme, ders çalışma gibi ihtiyaçların daha kısa sürede karşılandığı evlerdir (Uğur, 2013, s. 153).

Sevgi evleri modeli ile sağlanan ev ortamında, kendine güvenen kişilerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu yönüyle de sevgi evleri projesinin çocuk evleri projesine zemin oluşturduğu söylenebilmektedir (Yazıcı, 2012). 2014 yılına kadar sevgi evleri olarak bilinen bu hizmet, 2014 yılından itibaren çocuk evleri ve çocuk evleri sitesi adı altında verilmeye başlanmıştır (Keten, 2017, s. 40).

Çocuk Evleri

Daha çok gelişmiş ülkelerde çocuğun bir aile ortamında bakımının sağlanmasının en sağlıklı hizmet olduğu düşünüldüğünden, bu ülkelerde koruyucu aile hizmetinden daha fazla yararlanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, kurum bakımı ve evlat edinme hizmetleri olarak düzenlenen hizmetlerle de korunmaya ihtiyacı olan çocukların gereksinimleri giderilmeye çalışılmaktadır. Fakat kurumların fiziksel eksikliklerinin yanı sıra çocukların sosyal ilişki gereksinimlerini yeterince karşılamadığı düşünüldüğünden, bu hizmetin de çeşitli modelleri oluşturulmuştur. Bu çeşitli modeller ile korunmaya ihtiyacı olan çocukların küçük gruplar hâlinde büyümelerine ve bakılmalarına olanak sağlayacak düzenlemeler yapılmıştır (Yıldırım, 2013, s. 1-2). Ülkemizde de gelişen ve değişikliğe uğrayan ekonomik, sosyal ve kültürel yapı, toplumun gelişmişlik düzeyini ve refahını artırırken çocuk refahı için yetersiz olan hizmetlerin de geliştirilmesini ve değiştirilmesini mecbur kılmıştır. Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik uygulanan kurum bakım hizmetinin çocuk üzerindeki olumsuz etkilerinden dolayı yeni bir hizmet modelinin gerekli olduğu düşünülmüştür (Keten, 2017, s. 45). Nitekim ülkemizde de buna yönelik olarak sevgi evleri projesi başlatılmış, ardından bu projenin bir devamı olarak çocuk evleri hizmet modelleri geliştirilmiştir (Yıldırım, 2013, s. 1-2). Canlının var olduğu çevreden etkilendiğini belirten ekolojik kurama (Gökler, 2008) dayalı olarak ortaya çıkan "çocuk evleri", yeni bir hizmet modeli olarak geliştirilmiştir. Çocuk evleri; her ilin fiziksel ve sosyo-kültürel yapısının çocuk yetiştirmeye uygun olan bölgelerinde, tercihen il merkezinde, hastanelere, okullara ve sosyal alanlara yakın olan, bağış olarak alınan ve özellikle lojman olarak kullanılan apartman dairesi veya müstakil dairelerde, 0-18 yaş grubu 6-8 çocuğun bir ev ortamı yaratılarak bakım ve korunma altına alındığı kurumlardır (Yıldırım, 2013).

Çocuk evi hizmet modeli ile ilgili ilk uygulama, 2000 yılında Çevre Eğitim Sağlık Sosyal Yardımlaşma Vakfı ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü arasında imzalanan işbirliği protokolüyle Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir (Öztürk, 2018, s. 13). Bu kapsamda ilk çocuk evi, 15-18 yaş grubundaki 51 kız çocuğuna hizmet vermek üzere açılmıştır (Başer, 2013). 2005 yılında ise çocuk evi hizmet modelinin yaygınlaştırılmasına başlanmıştır (Öztürk, 2018, s. 13). Önceleri Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk ve Gençlik Hizmetleri Dairesi Başkanlığına bağlı olan çocuk evleri, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu kapatılınca 633 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı-Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü-Bakım Hizmetleri Daire Başkanlığı bünyesinde hizmet vermeye başlamıştır (Yazıcı, 2012, s. 509).

Çocuk evleri, Türkiye'de çocuk karma sistemine uygun olarak hazırlanan kurum bakımı modelleri içinde en sağlıklı ve en güncel model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu hizmet modeli ile insan ilişkilerine ve toplumsal yaşama hazırlıklı çocukların yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Salim, 2011). Bu modelde, korunmaya ihtiyacı olan çocuğun, aile ortamına yakın bir sistemde korunması ve bakımının sağlanması; arkadaş, komşu, mahalle gibi çevresel faktörleri gündelik hayatta alışılagelen hâliyle yaşaması ve tüm bunların etkileşimiyle de yüksek yararının sağlanması hedeflenmektedir (Hoşrik, 2017, s. 9). Yine bu modelin amaçlarından biri de çocuğun "yurt çocuğu" gibi bir takım söylemlerle ötekileştirilmeden ve damgalanmadan psikolojik, sosyal, fiziksel, zihinsel ve kültürel gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra çocuk evleri modeliyle büyük gruplar hâlinde yaşamanın ortaya çıkardığı olumsuzlukların olmayacağı, temel ihtiyaçların giderilebileceği, çocukların yaşamlarını devam ettirebilecekleri ve kendilerini güvende hissedebilecekleri ortamların oluşturulması da hedeflenmektedir. Aynı zamanda bu model ile çocuklara geleceğe korkmadan, çekinmeden, kaygılanmadan ve güvenle bakabilecekleri bir hayat sunmak ve diğer insanlarla iç içe olan, hayatın gerçeklerini bilerek ayakları üstünde durabilen kişiler yetiştirmek de amaçlanmıştır (Bahadır, 2018, s. 30).

Çocuk evleri hizmet modeli bazı özellikleri ile diğer hizmet modellerinden ayrılmaktadır. Bu özellikler şunlardır;

- Çocuk Evleri Yönetmeliği'nin 5. maddesine göre, koruyucu aile ve evlat edinme hizmetinden yararlandırılamayacak yani uzun süre çocuk evlerinde kalacak olan çocuklara çocuk evlerinde kalabilmeleri için öncelik tanınmaktadır (Başer, 2013).
- Çocuklar arasında cinsiyet, yaş ve kardeş olma durumları değerlendirilmektedir.
- Aynı evde kalması uygun görülen en büyük ve en küçük çocuk arasındaki yaş farkının en fazla üç yaş olması (çocukların kardeş olması durumunda yaş farkına bakılmamaktadır) gerekmektedir (Yüksel, 2017, s. 25).
- Çocuğun bu evlerde kalabilmesi için engelinin, ağır ruhsal bir sorununun, sürekli takip ve bakım gerektiren sağlık sorunun veya tedavisinin olmaması gerekmektedir (Yazıcı, 2012, s. 511-512).
- Çocuk evlerine korunmaya ihtiyacı olan çocukların kaldıkları bir ev olduğunu belli edecek şekilde tabelalar asılmamakta, bu evlerde teşekkür mahiyetinde bir köşe bulunmamakta ve evlere vakıf, özel şahıs ve dernek isimleri verilmemektedir (Keten, 2017, s. 49).

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirge Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik'in 5. maddesine göre, çocuk evlerindeki harcamaları ve hizmetleri denetlemek ve evler arasındaki koordinasyonu sağlamakla görevli olan birim Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi (ÇEKOM)'dir. ÇEKOM'lar, çocuk evlerinin bağlı bulunduğu Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü bünyesindeki merkezleri ifade etmektedir. ÇEKOM'un temel görevleri şunlardır:

- Çocuk evlerine alınacak çocukları belirlemek,
- Çocuk evlerindeki çocukların aile odaklı hizmetlerden yararlanabilmeleri için çalışmalar gerçekleştirmek,
- Çocukları evlere yerleştirirken cinsiyet, yaş ve kardeşlik durumlarına göre değerlendirmek,
- Çocuk evlerinde yaşamlarını sürdüren çocukların belli zamanlarda yakınlarına ve ailelerine izinli olarak verilebilmeleri için mesleki çalışmalar yürütmek,
- Çocukların hukuki durumlarını belirlemek ve duruma göre çocuklara destek olmak,

- Bakım personelinin özelliklerini belirlemek ve personellerin gelişimlerini sağlamak amacıyla eğitimler yapmak,
- Verilen hizmetlere halk ile kamu kurum ve kuruluşlarının katılımını sağlamak için çalışmalar yapmak ve işbirliğini artırmaktır (Dikmen, 2019, s. 31).

Yönetmeliğin 6. maddesine göre çocuk evi sorumlularının görevleri; çalışma saatlerini, nöbetleri ve eğitim faaliyetlerini düzenleme, evlerin ödemelerini ve harcamalarını kontrol etme, çocukların aileleri ya da yakınları ile yaptığı görüşmelerin takibini yapma, çocukların uyumlarını kontrol etme, ev içi sorumlulukları yerine getirme, çocuk ve okul ilişkisini denetleme, ihtiyaçların kontrolünü ve teminini sağlama, periyodik raporları hazırlama ve acil durumlarda hastane ile bağlantı kurma olarak belirlenmiştir. İlgili yönetmelikte;

- 7. maddede sosyal çalışmacının (uyum çalışmaları yapmak, ilk gözlem raporunu hazırlamak, çocuk ve ailesine ilişkin mesleki çalışmalar yürütmek ve bunları raporlamak, çocukların gelişimlerini izlemek vb.),
- 8. maddede psikoloğun (çocuğun yetişmesi, bir meslek edinmesi ve kişilik gelişimi için çalışmalar yapmak, hastane ile bağlantı kurmak, psikolojik test ve teknikler uygulamak, çocuklar ile özel olarak ilgilenmek, ailenin yokluğundan dolayı hissedilen eksikliklerin etkilerini azaltmaya yönelik çalışmalar yapmak vb.),
- 9. maddede çocuk gelişimcinin (testler yapmak ve sonuçlarını raporlamak, çocukların gelişimlerini izlemek ve ihtiyaç duyulan durumlarda özel eğitim programları hazırlamak, çocuğun özelliklerini ve bireysel farklılıklarını gözeten eğitim programları hazırlamak, sağlık personeli ile birlikte çocukların gelişimlerini izlemek, mesleki çalışmalar yapmak vb.),
- 10. maddede öğretmenin (çocukların okula devamını ve çalışma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, çocukları yetenek ve ilgilerine göre yönlendirmek, okul başarısının geliştirilmesine ve izlenimine ilişkin çalışmalar yapmak, eğitsel raporlar hazırlamak vb.),
- 11. maddede çocuk eğiticisinin (çocuk evinin işleyişinde görev almak, evin düzenine ve çocukların öz bakım becerilerinin gelişmesine katkılarda bulunmak, eğitim programlarını uygulamak, çocukların sağlıklı şartlarda beslenmelerini sağlamak, çocukların gelişimlerini izlemek vb.),

- 12. maddede hemşire ve/veya sağlık görevlisinin (ilk yardım yapmak, sağlık kuruluşları ile işbirliği içerisinde çalışmak, taburculuk ve refakat işlemlerini gerçekleştirmek, çocukların sağlık kontrollerini düzenli bir şekilde yapmak ve sağlık durumlarını raporlamak vb.) yetki ve görevleri kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır (Dikmen, 2019, s. 31-32).

Yönetmeliğin 13. maddesi, bakım elemanlarının tanımı ile görev ve sorumluluklarını ele almaktadır. Bu maddeye göre bakım elemanı/bakıcı anne, "meslek liselerinin çocuk gelişimi, çocuk eğitimi veya hemşirelik bölümlerinden mezun olan, hemşirelik ön lisans mezunu olan veya lise mezunu olup çocuk bakımı konusunda sertifika almış olan kişiler" arasından belirlenmektedir. Bakıcı annelik yetkisine sahip olan kişilerin görev ve sorumlulukları ise şunlardır:

- Çocuk evinde sağlıklı bir aile ortamı yaratmak ve evin düzeninin sağlanmasında aktif rol oynamak,
- Çocukların beslenme, temizlik, sağlık, öz bakım gibi temel ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamak,
- Günlük yaşam becerilerini kazanabilmelerinde çocuklara rehber olmak,
- Evin işleyişi ve çocukların gelişimleri ile ilgili konularda ev sorumlusuna karşı sorumlu olmaktır (Dikmen, 2019, s. 32).

Görüldüğü üzere hem evin işleyişi ile ilgili hem de çocuk evlerinden sorumlu personellerle ilgili kapsamlı düzenlemeler bulunmaktadır. Bu düzenlemelerin tümü, korunmaya ihtiyacı olan ve çeşitli sebeplerle çocuk evlerine yerleşen çocukların yüksek yararları için yapılmaktadır. Çocuk evleri ile ilgili yapılan düzenlemelerle hem aynı yerde kalan çocukların sayılarının azaltılması hem de kalıcı personellerin bulunması sağlanmıştır. Çocuklara bakım hizmeti veren personel sayısının az olması ve bu personellerin sürekli olarak değişmemesi, çocukların güven duygusu kazanmaları, olumlu bağlanmaları ve kişisel gelişimleri açısından olumlu bir sonuçtur. Çünkü belirli sayıdaki çocukla ilgilenen personel, onların özelliklerine ve bireysel farklılıklarına göre ilgi ve bakımı verebilecek, onlarla daha yakından ilgilenebilecek ve samimi ilişkiler kurabilecektir (Çelik, 2017). Ayrıca çocuk evlerinde yaşayan çocukların yaşlarının yakın olması ve kardeşlerin ayrılmamaları, çocukların birbirlerini duygusal olarak desteklemelerini sağlayacak, dolayısıyla da bu çocukların güven duyguları ve başarıları da daha yüksek olacaktır (Yazıcı, 2012).

Çocuk Evleri Sitesi

Koğuş tipi yurt ve yuvaların çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri görülmeye başlandıktan sonra bu birimler kapatılmış, yerine yan yana konumlanmış küçük evlerden meydana gelen ve "sevgi evleri" olarak adlandırılan, aynı bahçe içerisinde bulunan site şeklindeki kuruluşlara geçişler sağlanmıştır. Bu evler, ilk olarak "sevgi evleri çocuk yuvası", "sevgi evleri kız/erkek yetiştirme yurdu" şeklinde adlandırılmış, 06.02.2014 tarihinde kabul edilen 6518 sayılı "Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile evlerin ismi çocuk evleri sitesi olarak değiştirilmiştir (Aykul, 2019, s. 34; Topgül, 2017, s. 15). Bu kapsamda çocuk evleri sitesi, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'na dayanılarak açılmıştır (Şahin, 2019, s. 53).

Çocuk evlerinden farklı olarak çocuk evleri sitesinde, ayrı ayrı birbirinden uzak yapılarda değil bir kompleks içindeki villa tipi evlerde korunmaya ihtiyacı olan çocuklara hizmet verilmektedir. Çocuk evleri sitesindeki her evde, 3-12 yaşları arasındaki 10-12 çocuğun bakımları yerine getirilmektedir. Burada amaç, koğuş tipi bakım hizmetlerinin ortaya çıkardığı olumsuzluklardan uzak, aile ortamına benzer yapılar içinde korunmaya ihtiyacı olan çocuklara bakım hizmeti sağlamaktır (Hoşrik, 2017, s. 9; Özaydın Demirbaş, 2019, s. 42). Açık tip kurumlara örnek olarak verilebilen çocuk evleri sitesinde, çocukların dış dünya ile bağlarının kurulması, bu bağlamda da gelişimlerinin ve sosyalleşmelerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Bahadır, 2018, s. 14). Yine bu hizmet modeliyle yeterli sayıda personel desteği ile değişmeyen ve sürekli bir hizmet uygulanarak çocuklara sağlıklı bir kişilik ve temel güven duygusu kazandırılmaya çalışılmaktadır (Hoşrik, 2017, s. 9). Ayrıca çocuk evleri sitesinde kalan çocukların, psiko-sosyal ve bedensel gelişimleri desteklenmekte, eğitimlerini tamamlamaları sağlanmakta ve bir meslek sahibi olarak topluma yararlı bireyler olacak şekilde yetiştirilmeleri, toplumsal hayata adapte olmaları, topluma kazandırılmaları, komşuluk ve akran ilişkilerini geliştirmeleri de amaçlanmaktadır (Yazıcı, 2012, s. 519).

Aile ortamına benzer yapılar sunan çocuk evleri sitelerinin amaçları çocuğun yüksek yararını gözetse de bu birimlerin toplumdan uzak ve bağımsız yerlerde olması bu hizmetin dezavantajlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Özaydın Demirbaş, 2019, s. 42). Çocuk evleri sitelerinin, kurum bakımının izlerini taşıdığı, toplumsallaşmaya ve komşuluk ilişkilerine kısıtlı olarak imkân verdiği görülmektedir (Nalbant, 2016, s. 39).

Çocuk Destek Merkezleri (ÇODEM)

01.02.2007 tarih ve 5579 sayılı kanunla birlikte sokakta yaşayan, suça bulaşmış ve suç sebebiyle zor duruma düşmüş olan çocuklar için Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri, Çocuk ve Gençlik Merkezleri ve Koruma-Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri kurulmuştur (ÇHGM, 2017b). Çocuk Gençlik Merkezinde kalan çocukların sokakta yaşadıkları, Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezinde bulunan çocukların suç mağduru oldukları, Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezinde kalan çocukların ise suça sürüklendikleri kolaylıkla herkes tarafından anlaşılmaktaydı (Aykul, 2019, s. 35). Bu çocukların kişiliklerinin örselenmesini, diğer kişiler tarafından damgalanmalarını önlemek ve bu üç merkezi tek çatı altında toplamak için 6518 sayılı ve 06.02.2014 tarihli kanunla Çocuk Destek Merkezleri kurulmuştur (Bahadır, 2018, s. 25). 29 Mart 2015 tarih ve 29310 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği ile bu kurumların görevleri, yükümlülükleri, iş ve işleyişleri detaylı bir şekilde açıklanmış; aynı zamanda bu yönetmelik ile Çocuk ve Gençlik Merkezleri Yönetmeliği, Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği ve Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır (Dikmen, 2019, s. 29).

ÇODEM'ler, ebeveynler arası anlaşmazlık, şiddet, hastalık, yetersiz beslenme, ihmal, maddi yokluk, evden atılma, kötü muamele vb. sebeplerden dolayı risklere ve tehlikelere karşı açık olan ve ne yapacağını bilmeyen 11-18 yaş grubundaki çocuk ve gençlerin topluma tekrar kazandırılmalarını sağlamak için rehabilitasyonlarının yapılması amacıyla kurulan sosyal hizmet kurumlarıdır (Keten, 2017, s. 39; Yaşar & Dağdelen, 2013, s. 211). Söz konusu merkezler, çocukların cinsiyetlerine, yaşlarına ve ihtiyaç duydukları sosyal destek alanlarına göre özelleştirilmiştir (ÇHGM, 2017b). Bu merkezlerde, çocukların olumsuz eylemlere yönelme sebeplerinin saptanarak bu sebeplere göre uygun bir yaklaşımın belirlenmesi amaçlanmaktadır (Hoşrik, 2017, s. 8). Bu amaç doğrultusunda ÇODEM'lerde, çocukların ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak çocuklarda olumlu davranış ve tutum geliştirmeye yönelik hizmetler sunulmaktadır. Bu kurumlarda, çocukların aile üyeleri ile ilişkilerini, öz güvenlerini, eğitime katılımlarını, öz bakım, sosyalleşme ve yaşam becerilerini destekleme, çocukları bilgi ve beceri kazanacakları kurslara yönlendirme gibi çalışmalar yapılmaktadır (Keten, 2017, s. 39). Merkezlerde, çocukların bedensel, psikolojik, zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına yönelik fırsatların sunulmasının yanı sıra,

çocukların belli bir süre sonra yakın çevrelerine ve ailelerine dönmeleri ya da başka sosyal hizmet modellerine hazır hâle gelmeleri sağlanmaya da çalışılmaktadır (Hoşrik, 2017, s. 8; Turanlı, 2004).

Kısacası ÇODEM'lerin özellikleri şunlardır:

- Merkez en az 20 en fazla 40 kişilik kapasite ile açılmaktadır.
- Çocukların kaldığı villa tipi evler, tek kişilik ve üç kişilik odalardan oluşan ve toplamda 10 çocuğun kalabileceği şekilde düzenlenmiştir.
- Refakatsiz çocuklar için açılan merkezler 80 kişilik kapasiteyi geçememektedir.
- Merkezlerde, çocukların gelişimsel ihtiyaçları dikkate alınarak sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal etkinlikleri gerçekleştirebilecekleri alanlar düzenlenmiştir (Bahadır, 2018, s. 25).

ÇODEM'ler "yatılı", "gündüzlü", "yatılı ve gündüzlü" olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Çocuklar, bu kurumlara alınmadan önce gözlemevi veya ilk adım istasyonu olarak adlandırılan birimlerde gözlenmektedirler. Gözlemlenen çocuklar, en uygun olduğu düşünülen ÇODEM'e gönderilmektedirler (Salim, 2011, s. 100). Bu gözlemlerin asıl amacı, sürekli ya da bir süreliğine sokakta yaşayan ve sokakta işçi olarak çalışan çocukları ayırt ederek onlara daha faydalı olabilmektir (Bakılcı, 2019, s. 93). Bu kurumların, ilk müdahale birimleri ve gece barınağı olarak adlandırılan yatılı alt birimleri de bulunmaktadır. İlk müdahale birimleri; gezici sosyal hizmet ekipleri, özel kurum, kamu veya kişiler tarafından bildirilen çocuklara ilk müdahalelerin yapıldığı, onların beslenme, giyim, sağlık, temizlik gibi ihtiyaçlarının giderildiği, geçici olarak barınma hizmetinin sunulduğu, aileler ile irtibatın sağlandığı ve gerekli durumlarda çocuklar ile çocuklara uygun kurumlar arasında bağlantıların yapıldığı birimdir. Gece barınağı biriminde ise sokakta yaşayan çocukların gece vakti başlarına gelebilecek kötülüklerden korunmaları amaçlanmakta ve onların beslenme, temizlik ve bir süreliğine barınma ihtiyaçları karşılanmaktadır (Yalçın, 2011).

Çocuk Evlerinin ve Çocuk Evleri Sitelerinin Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Kurum bakımının çocuklar üzerindeki dezavantajlarını ortadan kaldırmak üzere daha küçük gruplarla ev ortamına benzer yapılarda bakım hizmetlerinin sağlanmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Çocuk evleri ve çocuk evleri siteleri, bu çalışmaların bir sonucu olarak ortaya

çıkmış ve bu hizmetlerin koğuş tipi kurum bakımına kıyasla daha sağlıklı olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda çocuk evi hizmeti ile çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarından farklı olarak çocukların sosyal hayata katılmaları ve toplumdan kopuk olmamaları amaçlanmıştır (Yıldırım, 2013). Çocuk evi ve çocuk evleri sitesinde kalan çocukların koğuş tipi kurumlarda kalan çocuklara kıyasla daha avantajlı oldukları düşünülmekte, bu kurumların çocuklar üzerinde birçok olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir.

Çocuk evlerinde veya çocuk evleri sitelerinde yaşayan çocuklar, ebeveynleri yerine çocuk bakım elemanlarını ve ev sorumlularını rol model olarak görmektedirler (Aydın, 2019, s. 15). Çocuk evleri ve çocuk evleri sitelerindeki evlerde kalan çocukların sayılarının az olması, çocukların bakımlarını sağlayan personellerle daha fazla iletişime geçmelerini sağlamaktadır. Yine bu personellerin sık sık değişmemesi, çocukların bakımını sağlayan kişilerle güvenli bağlar kurmalarını sağlayabilmektedir. Ayrıca çocuklar ve personeller arasındaki bu bağlar, çocukların güven duygusu kazanmaları ve kişiliklerinin gelişmesi bakımından da çocuklara olumlu katkılar sağlamaktadır. Bunun yanı sıra az sayıda çocuktan sorumlu olan bakım elemanı, çocukların özelliklerine göre onlara özel ilgi gösterebilmekte, daha yakın ilişkiler içine girip şefkat ve sevgi gösterebilme imkânına da sahip olabilmektedir (Çelik, 2017, s. 9). Nitekim Çelik (2016)'in yaptığı araştırmanın sonucunda, çocuk evi komşularının görüşlerine binaen, sayılarının az olması sebebiyle personeller tarafından çocuklarla daha iyi ilgilenildiği ortaya çıkmıştır. Başer (2013)'in yaptığı çalışmanın sonucunda da çocuk evlerinde yaşayan çocukların evde çalışan sorumlu kişiyi kendilerine model aldıkları, bakım personeli hemcinsi ise cinsiyet rolünü kazandıkları ve bakım elemanını ebeveynleri olarak benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Çocuk evleri ve çocuk evleri sitesi bakım modelleri, çocukların toplumda yer edinebilmeleri, toplumdaki kişiler ile olumlu ilişkiler kurabilmeleri ve sosyal yaşamı deneyimleyebilmeleri adına çok sayıda fırsat sunabilecek şekilde yapılandırılmıştır. Çocuk evlerinin gönüllü kişiler ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde hareket etmesi de çocuğa sunulan hizmetin daha kaliteli olması ve zenginleşmesi bakımından güzel bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Bahadır, 2018, s. 30). Nalbant (2016)'ın yaptığı araştırma, çocuk evlerinde kalan çocukların; bu evlere olumlu anlamlar yüklediklerini, toplum ile daha iç içe olduklarını, komşuluk ilişkilerini öğrendiklerini, alışveriş alışkanlıkları kazandıklarını, yaşadıkları evde kendilerini daha mutlu hissettiklerini, toplum ile daha uyumlu olduklarını ve toplumsal normlara uygun davrandıklarını ortaya çıkarmıştır. Yine Çelik (2016)'in

yaptığı araştırmanın sonucunda, çocuk evi komşularının söylediklerine göre çocuk evlerinde kalan çocukların; ev ortamında daha huzurlu, sağlıklı ve güvenli büyüdükleri, aile ve komşuluk ilişkilerini gözlemledikleri, çocuk evini sevdikleri, mutlu oldukları, toplumsal desteği alıp ev sıcaklığı yaşadıkları, daha başarılı, özgür, düzenli ve terbiyeli oldukları, toplum içinde büyüdükleri için sosyal oldukları, özgüvenlerinin arttığı, sevgi ve saygıyı öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Çocuk evlerinin önemli özelliklerinden birisi de bu evlere çocuk evi olduklarını belli edecek bir şekilde herhangi bir tabelanın asılmamasıdır. Yani dışarıdan bakan biri, çocuk evi olarak konumlandırılan bir evin çocuk evi olduğunu anlayamamaktadır. Bu durum, korunmaya ihtiyacı olan çocukların sosyal hayatta en fazla şikâyet ettikleri damgalanma durumunun önüne geçmektedir (Yazıcı, 2012). Pehlivan ve Acar (2009)'a göre farklılıklara karşı takınılan olumsuz tutumlar ve gösterilen istenmedik davranışlar, etiketleme ve önyargıları beraberinde getirmektedir. Çocuk evlerine herhangi bir tabelanın asılmaması sayesinde çocuklar; etiketlenmelerden, damgalamalardan, ön yargılardan ve karşı karşıya kalabilecekleri olumsuz davranışlardan korunmaktadırlar. Bu gibi olumsuz durumlarla karşılaşmayan çocuklar ise kendilerini o eve ve o mahalleye ait hissetmektedirler. Ayrıca çocuğun bahçesinde arkadaşlarını ağırlayabileceği bir evinin, kendini ait hissedeceği bir mahallesinin olması, çocuğun kendini iyi hissetmesini ve kendine güven duymasını sağlamaktadır (Bahadır, 2018, s. 35). Başer (2013), araştırmasının sonucunda çocuk evlerinde yaşayan çocukların kaldıkları evlerle özdeşleştiklerini ve bu bağlamda aidiyet duygularının geliştiğini ortaya çıkarmıştır.

Çocuk evleri veya çocuk evleri sitelerinin bir diğer özelliği ise evlerde bulunan çocukların yaşlarının birbirine yakın olmasıdır. Yaşları yakın olan çocukların birbirleriyle arkadaşlık kurmaları, birbirlerine sahip çıkmaları, yardımcı ve destek olmaları daha çok gözlemlenen bir durumdur (Bahadır, 2018, s. 35). Bu bakımdan da bu kurumların, çocukların ilişkileri üzerinde daha olumlu etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Başer (2013)'in yaptığı araştırmanın sonucunda, çocuk evinde yaşayan çocukların arkadaş ilişkilerinde saldırganca davranışlar sergilemek yerine çözüm odaklı davranışlar ortaya koydukları ve koğuş tipi kurumlarda kalan çocuklara kıyasla özgüvenlerinin ve paylaşımcı olma eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocuk evlerinde ve çocuk evleri sitelerinde bulunan evlerde; her evde olduğu gibi odalar, yataklar, dolaplar, eşyalar, mutfak, salon, lavabo gibi alanlar yer almaktadır (Bahadır, 2018,

s. 36). Yine evde kalan çocuk sayısının az olması, çocukların daha fazla özel alana sahip olabilmelerini sağlamaktadır (Taş, 2019, s. 5). Çocuk evlerinde normal bir ev yaşantısı sürdüren çocuklar, yaşamla ilgili her türlü tecrübeyi de bu evler sayesinde edinmektedirler. Bu bağlamda, çocuk evlerinde ya da çocuk evleri sitesinde yaşayan çocuklar, korunma kararları kalktığında tek başına bir ev tutup yaşayabilecek cesarete, deneyime, güvene ve öz bakım becerilerine sahip olmaktadırlar (Yazıcı, 2012). Başer (2013) tarafından Ankara'daki çocuk evlerinde yapılan kapsamlı bir araştırmanın sonucunda, çocuk evlerinde kalan çocukların öz bakımlarına daha fazla dikkat ettikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmanın sonucunda, çocuk evlerinde kalan çocukların kendi başına alışveriş yapma, yemek yapma, harçlığını biriktirme ve harcama, yatak toplama gibi sorumluluk gerektiren davranışları kazandıkları da ortaya çıkmıştır.

Duygu Düzenleme Kavramı

Duygular, bütün insanlarda var olan ve onların işlevselliklerinde etkili olan oldukça önemli bir kavram olması bakımından klinik uygulamalar ve psikoloji biliminde yapılan çalışmalarda ele alınan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Şaşmaz, 2014, s. 12). Duygular, bireylerin psikolojik durumları üzerinde etkili olan etmenlerden biridir ve aynı zamanda kişiliğin ayrılmaz bir parçasıdır (Revelle & Scherer, 2009). Duygular, kişinin davranışsal, bilişsel, fizyolojik ve deneyimsel iç süreçlerini düzenlemekte; düşünce ve eyleme geçmesi için kişiye motivasyon vermekte (Izard, 2002); kişinin yaşadıklarını anlamlandırmasını ve yaşadıklarına göre tepkiler vermesini sağlamaktadır (Cole vd., 2004). Duygular, güdüleyiciler olarak da karşımıza çıkabilmekte ve hoşnutluk verenden rahatsızlık verene kadar çeşitli şekillerde kendini gösterebilmektedir (Morgan, 2009, s. 205). Duygular, kişinin karşı karşıya kaldığı fırsatlara ve zorluklara nasıl tepki göstereceğini belirleyen fizyolojik, deneyimsel ve davranışsal tepki eğilimlerini de ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir (Gross, 2002, s. 281; Gross & Thompson, 2007).

Duygularla ilgili ortaya konulan ilk teorilerde, duyguların yararlı oldukları ve yaşamsal özelliklerinin olduğu üzerinde durulmuştur (Gross & Jazaieri, 2014). Fakat duygular, uygun bağlamda ortaya çıkmadıklarında uzun süreli, yoğun ve bağlamdan kopmuş bir şekilde işlevselliklerini yitirebilmektedirler (Werner & Gross, 2010). Ayrıca duyguların, uygun durumda, zamanda ve şiddette ifade edilmediği zamanlarda da günlük hayatı zorlayan bir unsur hâline gelebildiği görülmektedir. Kişiler, duygularını kontrol edemediklerinde, diğer

kişilerle olan ilişkilerinde ve içinde bulundukları çevreye adapte olmada birtakım sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Gross & Thompson, 2007; Werner & Gross, 2010). Gross ve Thompson (2007, s. 4-5) duyguların üç temel özelliğinden bahsetmişlerdir. İlk temel özellik, kişilerin bir duygunun meydana gelebilmesi için amaçları ile alakalı buldukları bir duruma dâhil olmaları gerektiğidir. Duyguların kişiyi öznel deneyim, fizyolojik değişimler ve davranış gibi çok yönlü olarak içine alan durumlar olması, duyguların ikinci özelliğini oluşturmaktadır (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm & Gross, 2005, s. 175). Duyguların üçüncü özelliği ise yönetilebilme olanağının olmasıdır. Bu olanak, kişinin duygularını düzenleyebilmesini mümkün kılmaktadır (Gross & Thompson, 2007, s. 5).

1900'lü yıllara kadar duyguların ne olduğu ve nelere etki ettiği ile ilgili çalışmalar yapılmış, 1900'lü yılların sonlarına doğru ise duyguların nasıl yönetildiği ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Sarısoy, 2017, s. 200). Yapılan araştırmaların odak noktası, uzun süreli olan ve yanlış türde ortaya çıkan duyguların kişiler üzerinde bir takım olumsuzlara yol açtığı görüşü olmuştur (Werner & Gross, 2010). Bu bağlamda duyguların nasıl yönetildiğini araştıran bilim adamları, aslında "duygu düzenleme" kavramını incelemeyi amaçlamışlardır (Gross, 2001). Calkins (2010), Gross ve Thompson (2007), araştırmalarının sonucunda duygu düzenlemenin amaçsız veya amaçlı, bilinçli ya da farkında olmadan oluşan her türlü beceri, davranış ve stratejileri içine aldığını, duyguların ifade edilmesine ve deneyimlenmesine farklı şekillerde etki ettiğini ortaya koymuşlardır. Yine "duygu düzenleme" kavramının araştırılmaya başlanması ile birlikte, duygu düzenleme ile ilgili birçok tanım da yapılmaya başlanmıştır. Gross (1998), duygu düzenlemeyi; kişilerin hangi zamanlarda ve durumlarda hangi duyguya ne kadar süreyle sahip olacaklarını, bu duyguları nasıl ifade edeceklerini ve deneyimleyeceklerini belirleyen süreçler olarak ele almıştır. Cole vd. (2004), duygu düzenlemeyi; bireyin karşı karşıya kaldığı istenmedik olaylar ile baş edebilmek için harekete geçme ve değerlendirme yapma eylemlerini başlatabilme becerisi olarak ifade etmişlerdir. Koole (2009) de benzer şekilde duygu düzenlemeyi, karşı karşıya kalınan duyguyla başa çıkma işlemlerinin tümü olarak tanımlamıştır. Duygu düzenleme becerisi, duyguların anlaşılmasını ve kabul edilmesini, istenmeyen bir duygu yaşandığında o duygunun yönetilebilmesini, amaca yönelik davranışlara devam edilebilmesini ve uygun olan duygu düzenleme stratejisini kullanabilmeyi ifade etmektedir (Gratz & Roemer, 2004). Duygu düzenleme; bireyin sadece kendisinin değil başkalarının da duygularını düzenleyebilmesi sürecidir. Bu süreçte duygu düzenleme, bazı mekanizmalar ve stratejiler ile fizyolojik etkinliğe, davranışa ve sübjektif deneyime bağlı olarak bazı değişiklikler

meydana getirmektedir. Bu sebeple duygu düzenleme; davranışı, duyguların değişme sürecini ve ortaya çıkma süresini ifade eden dinamik bir süreçtir (Chen, 2016). Literatürde duygu düzenleme becerilerine ilişkin birçok açıklama bulunsa da kısaca duygu düzenleme, duyguların değişen koşullara uyum sağlanabilecek şekilde koordine edilmesidir (Durbin & Shafir, 2008).

Duygu düzenleme, olumsuz duyguların ortaya çıkmasını engellemekten ve olumsuz duyguların azaltılmasından çok daha fazlasını kapsamaktadır (Gross & Thompson, 2007; Mesquita & Albert, 2007). Duygu düzenleme sürecindeki amaç, olumsuz duyguları yok etmek değil olumlu duygularda olduğu gibi olumsuz duygularda da kişinin duygularının kontrolünü ve kabulünü sağlamasıdır (Gratz & Tull, 2010). Olumlu ve olumsuz duyguları yönetebilmenin yanı sıra yoğun olarak hissedilen duyguları artırmaya ya da azaltmaya çalışmak da duygu düzenleme sürecinin önemli bir parçasıdır (Gross, 2007).

Duygu düzenlemenin gelişiminde mizaç, bilişsel özellikler, bağlanma, ebeveyn tutumları, kültür, kardeş ve akran ilişkileri gibi içsel ve dışsal faktörlerin etkisi oldukça fazladır (Fox & Calkins, 2003). Bu faktörler, kişilerin karşı karşıya kaldıkları duygusal uyaranlara karşı verdikleri tepkilerin farklılaşmasına da yol açmaktadır. Örneğin, bir kişi bir uyarandan diğerine dikkatini hızlı bir şekilde yönlendirebilirken başka bir kişi duygularına hâkim olamayıp dikkatini yoğunlaştırması gereken hedefe veremeyebilir. Duygu düzenleme kavramı işte bu noktada devreye girmektedir (Koole, 2010; Ochsner & Gross, 2005).

Duygu düzenleme birçok sürecin art arda gelmesi ile oluşmaktadır. Duygu düzenlemenin olabilmesi için ilk olarak hissedilen duygunun ne olduğunun anlaşılıp kabul edilmesi gerekmektedir (Scherer, 2007). Duyguları algılama ya da bir başka deyişle duyguları tanıma, kişinin hem kendisinin hem de diğer kişilerin duygu durumlarını algılamasını ve yorumlayabilmesini kapsamaktadır. Sosyal ilişkilerde duygu tanıma; ses tonu, beden hareketleri, yüz ifadeleri gibi sözel olmayan işaretleri algılamayla ve anlamayla başlamaktadır (Banziger, Grandjean & Scherer, 2009). Duygular anlaşılıp kabul edildikten sonra duyguya uygun bir cevabın verilebilmesi için duygusal sinyallerin uygun bir sıralaması yapılmaktadır. Sıralama işleminin hemen ardından ise hissedilen duyguya uygun ve amaca yönelik bir davranış sergilenmektedir (Hilt, Hanson & Pollak, 2011). Tüm bu süreç gerçekleşirken sadece duygular değil farkında olmadan başka şeylerde düzenlenmektedir. Örneğin kişi, kendi duygularını düzenlerken başkalarınca yaratılmış olan duyguları, duygunun kendisini ve duygunun ortaya çıkmasına sebep olan şeyleri de yönetmiş

olmaktadır. Bu bakımdan duygu düzenleme, bilinçsiz ve bilinçli bilişsel süreçler ile davranışsal, biyolojik ve sosyal süreçleri de kapsamaktadır (Ataman, 2011).

Özetle kişilerin farklı ortamlarda ve zamanlarda farklı duygular hissetmeleri doğal olsa da yer aldıkları toplumla uyum içinde olabilmeleri ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde zorluklar yaşamamaları için duygularını kontrol etmeleri gerekmektedir (Mauss, Bunge & Gross, 2007). Bu bağlamda kişiler; amaçları, kültürün beklentileri ve durumun gereklilikleri doğrultusunda duygularını kontrol etmeye çalışmaktadırlar (Gross & Thompson, 2007; Mesquita & Albert, 2007). Bahsi geçen bu duyguya müdahale edilmesi ve duyguyu ifade ederken kullanılan biçimin ve zamanlamanın değerlendirilmesi duygu düzenleme kapsamında ele alınmaktadır (Mauss vd., 2007). Kişilerin yaşamını şekillendiren ve bu denli önemli olan duygu düzenlemenin doğuştan gelmediği, normal şartlarda erken dönemlerde geliştiği ifade edilmektedir (Dodge & Garber, 1991). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminin duygu düzenleme becerilerinin kazanılmasında önemli olduğunu ve erken çocukluk döneminde edinilen bu becerilerin kişinin ruh sağlığını etkilediğini söylemek mümkündür (Tulpar, 2019, s. 10). Duyguları düzenleyebilme becerisi, çocukların hem şimdiki hem de ilerideki hayatlarını şekillendiren, sosyal etkileşimlerine katkıda bulunan ve davranışlarını etkileyen önemli bir beceridir (Havighurst, Harley & Prior, 2004).

Duygu Düzenleme Strateji ve Modelleri

Duygu düzenleme becerisi, deneyimlenen duygusal yaşantıların ardından istenilen uyumsal sonuçlara ve duygu durumuna ulaşmayı sağlayan "değişimi" ifade etmektedir (Lopes, Salovey, Coté & Beers, 2005). İnsanlar, bu değişimi sağlayabilmek; yani duygusal tepki seviyelerini etkileyebilmek için bazı stratejiler kullanmaktadırlar (Bosse, Pontier & Treur, 2007). Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar, duygu düzenleme stratejilerinin asıl amacının, kişinin istenmedik yönde meydana gelen duygu deneyimini azaltırken istendik yöndeki duygu deneyimini artırmak olduğuna işaret etmektedir (Larsen, 2000; Quoidbach, Berry, Hansenne & Mikolajczak, 2010).

Gross, Süreç Modeli'nde duyguların deneyimlenmesi ve ifade ediliş tarzının düzenlenmesi üzerinde durmuştur. Bu süreçler, duyguyu meydana getiren ipuçlarının dışsal veya içsel olarak değerlendirilmesi ile başlatılmaktadır. Gross'a göre duygu düzenleme stratejileri, duyguların tepkiden önce ya da sonra ortaya çıkmasına bağlı olarak iki kategoride ele alınmaktadır (Gross & Thompson, 2007). Bunlar;

- Öncül odaklı stratejiler ve
- Tepki odaklı stratejiler olarak ifade edilmektedir (Güven, 2018).

Öncül odaklı stratejiler, duygusal sürecin bütünüyle harekete geçmeden önceki düşünce ve davranışlarımızla tepki vermeden önce yaptıklarımızdır (Gross, 1998; Gross, 2001; Gross, 2007; Gross & John, 2003; Gross, Richards & John, 2006, s. 15). Bir başka deyişle öncül odaklı stratejiler, duygu ortaya çıkmadan önce duygunun üzerinde kontrol sağlanmasıdır (Yurtsever, 2014). Öncül odaklı stratejiler, duyguların işleyişini ilk başta değişikliğe uğratmaktadır (Gökçe, 2013). Öncül odaklı stratejilerin amacı, gelecekte ortaya çıkacak olan duygusal tepkilerin değiştirilmesidir (Gross vd., 2006, s. 15). Dolayısıyla bu strateji ile verilen deneyimsel, psikolojik ve davranışsal yanıtlar azaltılmakta, ortaya çıkan durumun anlamı seçici olarak değiştirilmektedir. Bu nedenle bahsi geçen strateji, istenmedik durumlarda negatif duygusal yaklaşımları azaltırken olumlu duygusal tutumları azaltmamaktadır (Gökçe, 2013). Öncül odaklı stratejilere örnek olarak kişinin, başvurduğu bir okula kabul edilmek için yapılacak olan mülakatı kendisinin yetenek, yeterlilik ve değerlerini sınayacak bir sınav yerine, okulu ne denli istediğini ortaya koyabileceği bir imkân olarak görmesi verilebilir (Gross vd., 2006, s. 15).

Tepki odaklı stratejiler ise kişinin, beklenilen durumu yaşadıktan ve duygu süreci başladıktan sonra yaptıklarıdır. Tepki odaklı stratejilerin amacı, şu anda var olan ve anlık olarak ortaya çıkan duyguların yönetimini sağlamaktır (Gross vd., 2006, s. 15). Burada duygular hâlâ aktiftir ve kişisel tepki eğilimi düzenlenmektedir (Gross & Munoz, 1995). Tepki odaklı stratejilere örnek olarak kendisi ile ilgili olumsuz bir yorum alan ve bu duruma öfkelenen bir kişinin, yorum yapan kişiye kendisini öfkelenmemiş gibi göstermesi ve yaşanan istenmedik duyguların olumsuz etkilerini indirgeyebilmek için gevşeme hareketlerini yapması verilebilir (Gross, 1999; Gross vd., 2006, s. 15).

Gross (1998)'un duygu düzenleme modeline göre kişi, duygularına karar verebilecek ve bu duyguları hangi zamanda nasıl yaşadığını ve nasıl ifade etmesi gerektiğini bildiği durumlarda kendisine uygun olan duygu düzenleme stratejisini kullanacaktır. Gross, duygu düzenleme stratejilerini sırasıyla; durum seçimi, durum değişikliği, dikkatin dağıtımı, bilişsel değişim ve tepki düzenlemesi olarak ele almıştır (Gross, 2007). Bunlardan durum seçimi, durum değişikliği, dikkatin dağıtımı ve bilişsel değişim öncül odaklı; tepki düzenlemesi ise tepki odaklı stratejiler içinde yer almaktadır (Akan, 2014). Bu stratejilerin biri ya da birden fazlası birlikte ve aynı zamanda kullanılabilmekte, ayrıca farklı durumlarda

uyumsuz veya uyumlu hâl alabilmektedirler (Gross, 1998). Bu stratejilere bakılacak olunursa;

- *Durum (ortam) seçimi*: Kişinin, kendini bulduğu bağlamı yorumlayabilme yeteneğidir (Mecklem, 2008, s. 7) Yani duruma göre kişinin, duyguları meydana getiren ortamlara girmesi ya da bu ortamlara girmekten kaçınmasıdır (Gross, 1998).
- *Durum (ortam) değişikliği (düzenlenmesi)*: Bireyin, durumun veya ortamın dış özelliklerini, o duruma veya ortama karşı verdiği duygusal tepkiyi değiştirecek şekilde düşünme ve problem çözme becerilerini kullanarak farklılaştırmaya çalışmasıdır (Gross, Sheppes & Urry, 2011, s. 768; Mecklem, 2008, s. 7). Bir başka deyişle durum değişikliği, ortamın veya durumun koşullarının değiştirilip sebep olduğu duygunun azaltılmasıdır (Gross, 1998).
- *Dikkatin dağıtımı (yoğunlaştırılması)*: Tüm dikkatin hedefe yönlendirilmesidir (Gross, 1998). Bir başka deyişle dikkatin dağıtımı, kişinin dikkatini duygu tepkisi yörüngesinin değişeceği şekilde yönlendirmesidir (Gross vd., 2011, s. 768).
- *Bilişsel değişim*: Ortamın veya durumun öneminin yeniden ele alınmasıdır (Gross, 1998). Yani bağlamı yeniden yorumlamayı ifade etmektedir (Mecklem, 2008, s. 7).
- *Tepki düzenlemesi*: Kişi tarafından, meydana gelen duygunun ifade ediliş tarzının artırılması ya da azaltılmasıdır (Gross, 1998). Bu stratejide, meydana gelen duygunun tepkisini değiştirme çabası bulunmaktadır (Gross vd., 2011, s. 768).

Garnefski ve Kraaij (2006), bir ölçek geliştirerek kullanılan stratejileri ölçme yolu sunmuş ve duygu düzenleme stratejilerini dokuz alt ölçeğe ayırmışlardır. Onlara göre duygu düzenleme stratejileri; kendini suçlama, kabul, ruminasyon, olumlu yeniden odaklanma, plan yapmaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme, olayın değerini azaltma, felaketleştirme ve diğerlerini suçlama olmak üzere dokuz alt başlıktan oluşmaktadır.

- *Kendini suçlama:* Bireyin, istemediği bir olay veya durumla karşı karşıya geldiğinde suçu başkasında değil de kendinde araması ve bulmasıdır. Yapılan araştırmalar farklı sonuçlar ortaya çıkarmış olsalar da kendini suçlama eğiliminde olan kişilerin genellikle depresyona ve kaygıya eğilimlerinin olduğu görülmüştür (Hilt vd., 2011).

- *Kabul:* Bireyin, başına gelen olayı veya olayları sorgulamadan olduğu gibi kabul etmesi, bunlara razı olması, kendini olaya veya duruma öylece teslim etmesidir (Kara, 2019, s. 34).
- *Ruminasyon:* Bireyin, üzerinde negatif bir etki bırakan olayla ilgili düşünceleri ve hisleri üzerinde tekrarlanan düşüncelerinin olmasıdır. Yani bireyin, yaşamış olduğu olumsuz duygu ve düşünceleri düşünmeden bir şey yapamaz hâle gelmesidir. Bu durum, bireyi uyumsuzluğa, kaygıya ve depresyona sürükleyebilirken bireyin bunlardan kaynaklı davranışlar sergileyebilmesine de sebep olabilmektedir (Nolen Hoeksema, Parker & Larson, 1994).
- *Olumlu yeniden odaklanma:* Bireyin, başına gelen istenmedik olayı ve onunla ilgili olan şeyleri düşünmek yerine başına gelmiş güzel olaylara odaklanması ve bunları düşünmesidir (Kara, 2019, s. 35).
- *Plan yapmaya yeniden odaklanma*: Bireyin, başına gelen istemedik olay veya durumla ilgili neler yapılabileceğini ve bunu çözüme kavuşturabilmek için hangi aşamaları izleyebileceğini düşünmesidir. Kişinin bu planlamayı yapıyor olması, her zaman bu planı gerçekleştireceği anlamına gelmemektedir. Bu stratejinin, iyimser düşünme ve kendine güven gibi özelliklerle paralel yönde bir ilişki içerisindeyken kaygı ile ters yönde bir ilişki içerisinde olduğu tahmin edilmektedir (Garnefski vd., 2001).
- *Olumlu yeniden değerlendirme:* Bireyin, yaşamış olduğu istenmedik olayı veya durumu kişisel gelişimine katkıda bulunacak şekilde yeniden ele alması, karşı karşıya kaldığı olumsuz olay veya durumdan uzun vadede kazanç sağlayacakmış gibi düşünmesidir. Bu stratejinin de iyimserlik ile pozitif yönde ilişkili olduğu, kaygıyı azalttığı ve güveni arttırdığı belirtilmiştir (Carver, Scheier & Weintraub, 1989).
- *Olayın değerini azaltma:* Bireyin, yaşamış olduğu istenmedik durumu başka olaylarla kıyaslayarak durumun değerini/ciddiyetini azaltmasıdır.
- *Felaketleştirme:* Bireyin, karşı karşıya kaldığı istenmedik olayın zarar verici, yıpratıcı ve olumsuz yönüne fazlasıyla takılmasıdır. Negatif bir strateji olan felaketleştirmenin; uyum sorunları, depresyon, kaygı ve stres ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Sullivan, Bishop & Pivik, 1995).

- *Diğerlerini suçlama:* Bireyin, yaşadığı olumsuz olay veya durumla ilgili başkalarını ya da çevresel faktörleri suçlu olarak görmesidir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları, diğerlerini suçlama eğiliminde olan insanların duygusal iyi oluş açısından kötü durumda olduklarını ortaya koymuştur (Tennen & Affleck, 1990).

Koole (2009) ise duygu düzenleme stratejilerini ihtiyaç yönelimli, amaç yönelimli ve kişi yönelimli olmak üzere üç grupta ele almıştır.

- *İhtiyaç yönelimli duygu düzenleme stratejileri*: Kişinin, olumlu duyguları artırıp olumsuz duyguları azaltmak ve haz veren gereksinimlerinin doyumunu karşılamak için duygularını düzenlemesini ifade etmektedir. Haz durumunun sağlanabilmesi için yönergeler veya açık amaçlar olmadığında kullanılan ihtiyaç odaklı stratejilerden uygun zamanlarda yararlanılması kişi açısından fayda sağlarken bu stratejinin uzun süre kullanılması ise kişi üzerinde negatif yönde sonuçlar doğurabilmektedir.

- *Amaç yönelimli duygu düzenleme stratejileri*: Bu stratejiler; norm, açıkça bir amaç veya görev tarafından yönlendirilmektedir. Bu stratejilerden iki biçimde yararlanılmaktadır. İlk olarak bu stratejilerden, kişinin bazı duygusal durumların faydalı olduğu ile ilgili inançları doğrultusunda yararlanılmaktadır. İkinci olarak norm, süregiden amaç veya görev, alakalı olan duygusal bilgi ile değiştirilerek bu stratejiden yararlanılabilmektedir. Bir başka deyişle devamlılığını sürdüren görevle alakalı olan duygusal bilgi varlığını korurken devamlılığını sürdüren görevle alakalı olmayan duygusal bilgi ise yok olmaktadır. Yani norm, amaç ve görevlerin farklı duygusal sonuçları doğurması sebebiyle amaç yönelimli duygu düzenleme stratejileri, hazsal ihtiyacı gideren duygusal durumları engellemekte ve onların sürekliliğini sağlamaktadır. Ayrıca bu duygu düzenleme stratejisi; tepki abartma, bilişsel yeniden değerlendirme ve dışa vurumlu bastırma gibi süreçleri de kapsamaktadır.

- *Kişi yönelimli duygu düzenleme stratejileri*: Bu stratejide, kişinin gereksinimlerine, güdülerine, amaçlarına ve benliğinin diğer ögelerine ilişkin kişilik sisteminin bütünlüğünün korunması hedeflenmektedir. Bu stratejilerin üç önemli özelliği bulunmaktadır. Birincisi, diğer stratejilerden farklı olarak bu stratejiler kişinin işlevselliğinin tüm yönlerine değinmektedir. İkincisi, bu stratejiler zihinsel, motivasyonel veya duygusal sistemler arasındaki geçişi sağlayan "bağlamsal

duyarlılık" özelliğine sahiptir. Üçüncüsü, bu stratejiler birbirine karşıt olan çeşitli kişilik sistemlerinin eş güdümlü işleyişini ifade eden "bütünlük" özelliğini de taşımaktadır. Örneğin, aşamalı ve sistemli olarak kas gevşetme, kontrollü nefes alma gibi teknikler bu stratejiler içinde yer almaktadır.

Duygu düzenlemenin çocukluktan itibaren gelişen bir durum olduğundan yola çıkarak Dodge, Sosyal Bilgi Süreç Modeli adında kuramsal bir model ortaya çıkarmıştır. Dodge'nin ortaya koyduğu Sosyal Bilgi Süreç Modeli beş basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamaklardan birincisi, kişinin dikkatini uyaranlara yoğunlaştırması ve böylece uyaranları anlaması ve algılamasıdır. İkinci basamakta kişi, algılanan uyaranları yorumlamaktadır. Başka bir deyişle bu süreç, betimleme sürecidir. Üçüncü basamakta kişi, uyarana karşı davranışsal bir tepki oluşturmaya başlamaktadır. Bu basamakta, duygu ve düşünceler yavaş yavaş netleşmeye başlamaktadır. Dördüncü basamakta kişi, geliştirmiş olduğu davranışlar sonucunda bir tepki meydana getirmektedir. Burada çocuk, karşısına çıkan farklı seçeneklerden hangisinin doğru olduğunu bulmaya çalışmakta ve seçimi doğrultusunda neler olabileceğini değerlendirmektedir. Son basamak olan beşinci basamakta ise tepkinin devamının sağlanması ve kalıcı hâle getirilmesi yer almaktadır. Bu modele göre çocuk, algıladığı sosyal uyaranlara istinaden uygun bir tepki meydana getirmektedir. Başka bir deyişle çocuk, sosyal beklentilere göre oluşan duygularını abartma veya gizleme eğilimi göstermektedir. Sosyal Bilgi Süreç Modeli'ne göre duygunun ortaya konulmasında sosyal durum duygudan daha etkili ve önemlidir. Çocuk, sosyal uyaranları anlamakta, bu uyarıları yorumlamakta ve son olarak da duruma göre bir tepki göstermektedir (Dodge, 1991; Ona & Otrar, 2010).

Garber de Sosyal Bilgi Süreç Modeli'ne duygusal bileşenleri ekleyerek duyguların düzenlenmesinde yararlanılan bilişsel basamakların üzerinde durmuştur. Garber, Sosyal Bilgi Süreç Modeli'ndeki her basamağa ek aracı basamaklar eklemiş, bilgi sürecinin tüm basamaklarında duygu düzenleme becerilerinin olması gerektiğinin üzerinde durmuş ve duygu düzenlemenin bir ya da daha fazla bilgi süreç basamağının olduğunu ifade etmiştir (Dodge & Garber, 1991).

Gratz ve Roemer (2004) ise duygu düzenlemenin belirli dört basamağın yerine getirilmesiyle gerçekleşebileceğini vurgulamışlardır. Bu basamaklar:

- Kişinin duyguları fark etmesi ve anlaması,

- Kişinin ortaya çıkan duyguları kabul etmesi,
- Kişinin, kendisi için olumsuz olan duygu durumları ile karşılaştığında dürtüsel davranışlarını yönetebilmesi ve istendik yönde davranışlar sergileyebilmesi,
- Kişinin, duygu düzenleme stratejilerinden etkili bir şekilde yararlanabilmesidir.

Yukarıda bahsi geçen basamaklar uyumsal işlevlik bakımından önemli olduğu için birinin veya bir kaçının gerçekleştirilemiyor olması duygu düzenlemede zorluklara sebep olmaktadır (Gratz & Roemer, 2004).

Zaki ve Williams (2013), duygu düzenleme alanındaki tanım ve terimlerin birleştirilmesine gereksinim duyulduğunu düşünerek ve literatürdeki var olan bilgileri birleştirerek yeni bir model ortaya atmışlardır. Bu modele göre kişiler arası duygu düzenleme üzerinden iki ayrıma gidilmiş, içsel ve dışsal kişiler arası duygu düzenleme olmak üzere iki farklı duygu düzenleme becerisi ele alınmıştır.

- *İçsel kişiler arası duygu düzenleme:* Bireyin kendi duygularını düzenlerken başkalarını da kullandığı durumdur.
- *Dışsal kişiler arası duygu düzenleme:* Bireyin başkasının duygularını düzenlemeye çalışmasıdır (Zaki & Williams, 2013).

Ayrıca Zaki ve Williams, duygu düzenlemenin başkasının tepkisine bağlı olduğunu (tepkiye bağlı), kişiler arası duygu düzenlemenin ise başkasının tepkisi ile alakalı olmadığını (tepkiden bağımsız) belirtmişlerdir. Bu şekilde bir ayrım yapılarak kavramsallaştırılmada kolaylık sağlansa da insan davranışının tek bir kategoriye uymayacak şekilde karmaşık olduğu vurgulanmaktadır (Zaki & Williams, 2013).

Koole ise duygu düzenleme sürecinin kişilerin hissettikleri duyguların yanı sıra kendilerine özgü daha derinlerde deneyimlemiş oldukları duyguların da düzenlenmesini içerdiğini belirterek farklı bir model geliştirmiştir (Koole, 2009). Koole ve Rothermund (2011), duygu düzenleme sürecinde bireyin gösterdiği ilk duygusal tepkinin denge unsuru olarak işlevsel olduğu üzerinde durmuşlardır. Ayrıca duygu düzenlemeyi işlevsel yapan şeyin duygusal tepki verilmeden önce hissedilen diğer duyguların fark edilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Koole (2009), duygu düzenleme sürecinde öz düzenlemenin de etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu süreçte kişi, duygusal tepkiyi şekillendirmek için dikkatini bilişsel ve davranışsal tepkilere yönlendirerek aktif bir çaba göstermektedir. Ayrıca araştırmacı, kişinin vermiş olduğu ilk duygusal tepkilerin duygusal anlamda onun hassas olduğu noktaları

gösterdiğini, ikinci duygusal tepkilerinin ise kişinin duygu düzenlemelerini gösterdiğini belirtmiştir. Bu modelde, kişilerin duygularını düzenlemede sıkıntı yaşadıkları zaman ortaya çıkan duygulardan uzaklaşmaya çalıştıkları hâlde olumsuz duygulara maruz kalmaya devam etmelerinin bazı psikopatolojik sorunları meydana getirebileceği belirtilmektedir.

Duygu Düzenlemenin Önemi

Yaşanan toplumsal değişimlerle birlikte, toplumu meydana getiren insanlar ve bu insanların yaşayışları ile ilgili de bir takım değişiklikler görülmeye başlanmıştır. Boşanma oranlarında, tek çocuk sahibi olmada, tek ebeveynli aile olmada ve teknolojik araçların kullanımında görülen artış, toplumsal yapıdaki değişme ile ortaya çıkmış değişikliklere örnek olarak verilebilmektedir. Bu farklılaşmalar, çocukların duygu düzenleme becerilerine duydukları ihtiyacı artırmış; duygusal ve sosyal açıdan daha fazla desteklenmelerini gerektirmiştir. Bu sebeple çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmaları daha da önemli bir konu hâline gelmiştir (Ogelman & Ecirli, 2015).

Duygu düzenleme, istenen veya istenmeyen duygunun devamlılığının sağlanması, azaltılması ya da arttırılmasıyla ilgili olabileceğinden, bu durumun etkilerinin de meydana gelecek olan duygusal tepkinin her bileşeninde kendisini göstermesi beklenmektedir. Yani duygu düzenleme davranışı, düşünceyi ve fizyolojik tepkilerin tümünü etkilemektedir (Kara, 2019, s. 27-28). Davranışsal olarak ele alındığında, kişi istenmedik durumlarla baş etmek için bir takım davranışsal tepkiler ortaya koyarak duygularını düzenleyebilmektedir. Sosyolojik açıdan bakıldığında, kişinin gereksinimlerini giderebilmek için toplumsal kaynaklara ulaşma çabası ile duygular düzenlenebilmektedir. Fizyolojik olarak bakıldığında ise terleme, solunum hızının ve nabzın artması gibi uyarılmalar yoluyla bedenimizin ortaya koyduğu tepkiler ile duygular düzenlenebilmektedir (Garnefski vd., 2001). Duygu düzenleme becerilerinin tepkileri, tepkilerin ise duygu düzenlemeyi etkilediği düşünüldüğünde, duygu düzenleme becerilerinin kazanılması kişinin tüm hayatını şekillendirebilmesi bakımından da oldukça önemlidir.

Duygu düzenleme becerilerinin kazanılmasının her insan için önemli olduğu bilinmektedir. Fakat özellikle erken çocukluk döneminde temelleri atılan bu becerinin çocuklar üzerindeki etkileri oldukça büyüktür. Duygu düzenleme becerileri, çocukların psikolojik iyi oluşları üzerinde oldukça etkilidir. Duygularını düzenleyebilen çocuklar, düzenleyemeyen çocuklara kıyasla psikolojik olarak daha sağlıklıdırlar (Demir & Gündoğan, 2018). Duygu bilgisi,

çocuğun iletişimde olduğu kişileri anlamasında önemli olan sosyal ipuçlarını fark etmesini ve bu ipuçlarını kullanmasını sağlamaktadır (Walden, Lemerise & Smith, 1999). Duygu düzenleme becerileri sayesinde çocuklar, davranış ve duygularını düzenleyerek onları yönetmeyi, karşısındaki kişilerin duygularını anlamayı, onlarla sağlıklı ve etkili bir iletişim içerisinde olmayı öğrenmektedirler. Böylece, duygularını düzenleyebilen çocukların istendik yönde ilişkiler kurmaları ve bu ilişkileri sürdürebilmeleri mümkün olmaktadır (Thompson & Happold, 2002). Duygu düzenleme becerileri, çocukların akranlarıyla pozitif yönde sosyal ilişkiler kurmalarını ve daha fazla prososyal davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır (Ensor, Spencer & Hughes, 2011; Izard vd., 2011; Smith, 2001). Duygusal ifadelerini düzenleyebilen ve yoğun olmayan şekilde gösterebilen çocuklar, daha kolay oyun kurabilmekte ve oynayabilmekte, dolayısıyla akranları tarafından daha çok tercih edilmektedirler (Smith, 2001). Duygu düzenleme becerilerinin kazanılması, çocukların istenmeyen yöndeki davranışlarını daha az sergilemelerini de sağlayabilmektedir. Bu durum da çocuğun çevresindeki diğer insanlarla daha sağlıklı ilişkiler geliştirmesine destek olmaktadır (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Duygu düzenleme becerileri sayesinde çocuk; kaygılarını, sorunlarını ve zorlukları daha iyi bir şekilde idare edebilmektedir. Duygu düzenleme becerileri gelişmiş olan bir çocuk, stresli dönemlerde kendi duygularıyla baş edebildiği gibi çevresindeki kişilerin tepkileriyle de kolayca baş edebilmektedir. Yine kazanılan bu beceriler sayesinde çocuk, toplum tarafından kabul edilen sosyal davranışları ve empati becerilerini gösterebildiği için bulunduğu çevreye uyum sağlamada ve kişilerarası ilişkilerde daha başarılı olmaktadır (Kuyucu, 2012). Çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımaları, onların sosyal ve duygusal gelişimlerine, okula hazır bulunuşluklarına ve okula uyum sağlamada daha başarılı olmalarına da katkı sağlamaktadır (Denham vd., 2007). Özellikle ilk okul deneyiminin okul öncesi dönemde yaşanıldığı düşünüldüğünde, duygu düzenleme becerilerinin kazanılamaması durumunda okula uyum ve sosyal ilişkiler konusunda bazı zorlukların yaşanması kaçınılmaz olmaktadır (Tulpar, 2019, s. 49). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmaları oldukça önemli hâle gelmektedir (Calkins & Hill, 2007). Duygu düzenleme becerilerinin yaşamın erken dönemlerinden itibaren kazanılması, çocuğun akademik anlamda başarı elde etmesine de katkı sağlamaktadır (Bronson, 2000). Duygularını yönetebilen çocuklar, duygusal öz-yeterlik kazandıkça duygu durumlarının şiddetini veya süresini değiştirme yeteneğine de sahip olmaktadırlar. Yani duygularını düzenleyebilen çocuklar, hedeflerini

gerçekleştirebilmek için hissetmek istediklerini hissedebilmektedirler (Thompson vd., 2009). Tüm bunların yanı sıra duygu düzenleme, bedensel olarak sağlıklı olmayı da sağlamaktadır (Aldao vd., 2010).

Tüm bunların aksine, duygu düzenleme becerileri gelişmemiş veya zayıf olan kişiler, ruhsal sıkıntıları daha fazla yaşamaktadırlar (Aldao vd., 2010). Yine duyguları kontrol etmede yetersiz olan insanlar, sürekli olarak huzursuzluk ve kaygıyla mücadele etmektedirler (Goleman, 2017). Kısacası, insanların mutlu olabilmeleri ve bu mutluluğu koruyabilmeleri için erken çocukluk döneminden itibaren duygu düzenleme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Duygusal gelişim, kişinin hem kendisinin hem de karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamasını, içinde yer aldığı toplumun bireyleri ile sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan bir süreçtir (Aydoğan, Özyürek & Gültekin Akduman, 2015). Duygusal gelişim ile doğrudan ilişkili olan ve paralel bir şekilde ilerleyen duygu düzenleme de aktif bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygu düzenleme becerisinin niteliği çocuktan çocuğa değişiklik gösterebilmektedir (John & Gross, 2004). Duygu düzenleme sürecinde, çocukların genetik özellikleri, mizaçları, anne-babalarının davranış ve tutumları gibi faktörler bu değişikliklerin meydana gelmesinde etkili olabilmektedir. Fakat normal şartlarda, duygu düzenlemenin gelişimi her insanda benzer şekillerde gerçekleşmektedir (Premo & Kiel, 2014).

Çocukların gelişimsel dönemlerine ve düzeylerine bağlı olarak duygu düzenleme becerilerinde ve yeterliliklerinde farklılıklar görülebilmektedir (Uğur Ulusoy, 2018). Duygu düzenleme becerisinin gelişiminde deneyim ve yaş oldukça önemli ve etkilidir. Yaşın artması ile birlikte, duyguları düzenleyebilmedeki ilerlemelerin bir getirisi olarak başa çıkma stratejileri de daha planlı hâle gelmektedir (Bronson, 2000). Duygu düzenleme, bebeklikten itibaren çocuk-anne-baba etkileşimleriyle ve sosyo-kültürel yaşam ile birlikte gelişmektedir (Anayurt, 2017, s. 15).

Bebeklik döneminde duygular, genellikle ebeveynler tarafından düzenlenip yönetilmektedir (Premo & Kiel, 2014). Bir yaşına kadar görülen duygu düzenleme becerileri, genellikle bebeğin etrafındakileri etkileme girişimleri şeklinde kendini göstermektedir (Bozkurt

Yükçü, 2017). Hem ebeveynlerin bebeklerini yönlendirmeleriyle hem de bebeklerin çevresindekileri etkileme girişimleriyle birlikte duygu düzenlemenin ilk örüntüleri bebek ve bakım veren arasındaki ilişkiyle ortaya çıkmaktadır (Greenspan & Shanker, 2004). Thompson, çocukların iskelet ve kas kontrollerinin gelişip kendi vücutlarını hareket ettirebildiklerini ve çevresindeki kişi veya nesneleri etkileyebildiklerini görmeleriyle birlikte sosyal bir etkileşimin içine girdiklerini belirtmektedir. Ayrıca yine ebeveyn yönlendirmesi ve kontrolü olsa da çocuk, duruma göre duygusal açıdan uzaklaşmayı, yaklaşmayı veya o duyguyu değiştirebilmeyi öğrenmektedir (Thompson, 1991). Örneğin bu dönemde bebek, kaçınma durumlarını ağlayarak, yaklaşma durumlarını ise gülümseyerek gösterebilmektedir (Bozkurt Yükçü, 2017).

2-3 yaşlarındaki çocukların duyguları, yine ebeveynleri tarafından düzenlenmekte ve yönetilmektedir (Premo & Kiel, 2014). Anne-babalar, çocuklarının gereksinimlerine cevap verme stilleriyle ve iletişim biçimleriyle duygusal düzenleme bakımından çocuklarına örnek teşkil etmektedirler (Thompson & Meyer, 2007). Yetişkinlerin verdikleri tepkiler, çocukların duygularını sergilemek için hangi davranışların uygun olduğunu öğrenmelerini sağlamaktadır (Ahn, 2005a). Fakat bu dönemde görülen duygu düzenleme becerileri, daha kontrollü ve istemlidir. Bu dönemde çocuklar, çevresindeki kişilerden gelen isteklere uyma eğilimi göstermekte ve bağımsız olma konusunda istekli olmaktadırlar. Ayrıca bu dönemde çocuklar, sosyal kuralların da farkında olmaya başlamakta ve yasaklanan bir davranışı engellemeye çalışmaktadırlar (Bozkurt Yükçü, 2017). Dilin gelişmesiyle birlikte çocuk, daha farklı duygu düzenleme yöntemlerini kullanmaya başlamaktadır (Thompson, 1991). Bu dönemde çocuklar, ebeveyn odaklı duygu düzenleme davranışları ve bağımsız duygu odaklı davranışlar gösterebilmektedirler. Örneğin, çocuğun annesine sarılması ve onunla göz kontağı kurması ebeveyn odaklı duygu düzenleme davranışlardanken çocuğun sürtünmesi, ritmik hareketler yapması ya da huzursuz olması ve bu huzursuzluğunu davranışlarıyla göstermesi bağımsız duygu odaklı davranışlardandır (Premo & Kiel, 2014). Yine bu dönemde anne-babanın göstermiş olduğu duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların sosyal yeterliliklerini artırarak çevresindeki diğer insanlarla kurdukları ilişkileri düzenlemelerini (Zahn Waxler, 2010), sosyal ilişkilerinde başarılı olmalarını sağlamakta ve benlik gelişimlerini desteklemektedir (Santrock, 2015, s. 246). Bunun yanı sıra anne-babanın destekleyici duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların duygularını düzenlemelerini (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007) ve duyguları ile baş edebilmelerini sağlamaktadır (Southam Gerow, 2014).

Duygu düzenleme becerileri bebeklik döneminden itibaren görülebilmektedir. Fakat duygu düzenlemenin gelişimi için kritik dönem 3-6 yaş arası, yani okul öncesi dönemdir. Duygu düzenleme becerilerinin kazanılması gelişimsel olarak geniş bir süreçte gerçekleşse de okul öncesi dönem, duygusal olarak kendini kontrol etmede bireysel farklılıkların oluşmasına neden olmaktadır (Thompson vd., 2009). Okul öncesi dönemde çocuklar, okula başlamakta, akran gruplarıyla daha fazla zaman geçirmekte ve duygu düzenlemeye daha fazla gereksinim duymaktadırlar. Bu dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri basit düzeyde olsa da okul çağına yaklaştıkça çocukların duygularını düzenlemek için bazı stratejileri kullandıkları görülmektedir (Tekin, 2016). 3-6 yaş arasındaki çocuklarda kurallara uymada da artış görülmektedir. Bu dönemdeki çocuklar, bilinçli olarak yasaklanan davranışlardan uzaklaşmaktadırlar. Bu kaçınma (uzaklaşma) davranışı, çocukları duygularını düzenleme konusunda daha yetenekli hâle getirmektedir. Bu dönemde sözcük dağarcığı gelişmekte ve dil kullanımında artış görülmektedir. Dil becerileri gelişen çocuk, sözel ifadelerle davranışlarını ve çevresindeki kişilerle (ebeveynleri, akranları öğretmenleri vb.) olan ilişkilerini düzenlemeye başlamaktadır. Çocuklar, duygu durumlarını yönetebildikçe etkili bir etkileşim sergileyebilmekte ve buna yönelik stratejiler geliştirebilmektedirler. Bu dönemde çocuklar, kendilerinin ve çevrelerindekilerin duyguları hakkında konuşabilmekte; çevresindeki kişilerin duygularını daha iyi anlayıp onlara bilinçli bir şekilde yardım etmeye, onları teselli etmeye ve onlarla paylaşım yapmaya başlayabilmektedirler (Bozkurt Yükçü, 2017). Bu dönemde çocuklar; durumlar, olaylar ve duygular arasında bağlantı kurabilmekte (Tompson & Lagatutta, 2006) ve istenmeyen yönde gelişen duyguları görmezden gelerek duyguları ile baş edebilmektedirler (Omrak, 2019, s. 9). Çocuklar, yaşın artması ile birlikte ebeveynlerinden öğrendikleri duygu düzenleme stratejilerini içselleştirmektedirler (Diamond & Aspinwall, 2003). Zaman geçtikçe bu öğrenilmiş stratejilere, akranlarla ve öğretmenlerle kurulan ilişkilerde öğrenilen stratejiler de eklenmektedir (Hofman vd., 2016). Kazanılan duygu düzenleme stratejileri sayesinde çocuk, kendini sakinleştirebilmekte, çevresindekilerle sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmekte, uygun olan sözel ifadeleri kullanabilmekte, ilgisini farklı bir yöne çekebilmekte ve kendini oyalayabilmektedir (Ogelman & Ecirli, 2015).

Whitebread ve Basillo (2012) tarafından duygu düzenlemenin erken gelişimine yönelik oluşturulan genel çerçeveye Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Duygu Düzenlemenin Erken Gelişimi

Duygu Düzenlemenin Gelişimi	
0-1 yaş	• Uyku ve çevre rutinlerinin (döngüsünün) düzenlenmesi • Basit rutinler ile ilgili tahminlerde ve öngörülerde bulunma • Rutinlere katılma • Diğer insanlarla duyarlı etkileşim içine girme • Diğer insanların duygusal ifadelerine cevap verme
1-3 yaş	• Özerk olma konusunda istekli olma • Kendini diğer insanlardan ayırma ve diğer kişilerin farkında olma • Empati becerilerini geliştirme • İstemli olarak öz düzenleme • Dışsal ve durumsal isteklerin farkında olma ve bu isteklere uyma becerisini geliştirme • Sosyal ilke ve yaptırımların farkındalığında artış • Rahatlama, yardım etme ve paylaşma davranışları gösterme • Yasak olan şeyleri engelleme ve erteleme becerisi kazanma
3-6 yaş	• Kendi davranışlarını düzenleme • Yasaklanan şeylerden uzaklaşma, kuralları içselleştirme, kurallara uyma ve duyguları kontrol etme • İnsanları etkilemek için dili daha etkili bir şekilde kullanma • Standart içsel davranışlar • Akran ilişkilerinde kendini düzenleyebilme • Roller ve kurallarla dramatik oyun oynayabilme • Etkili iletişim stratejilerini daha iyi öğrenebilme ve bu stratejileri kullanabilme • Kişinin, kendisinin ve diğerlerinin duygularına ilişkin yorumlar yapabilmesi • Bilinçli olarak rahatlama, yardım etme ve paylaşma davranışlarını ortaya koyabilme • İnsanların nasıl hissettiklerini ve neden öyle hissettiklerini daha iyi anlayabilme • Antisosyal veya sosyal davranışları daha kararlı bir şekilde geliştirebilme

Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self regulation in young children. Profesorado, Revista de Currículum y Formación delProfesorado, 16(1), 15-33. Retrieved from https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2en.pdf

Risk altında yaşayan ve çevresindeki insanlar tarafından destek görmeyen çocuklar duygu düzenlemede problemler yaşamaktadırlar (Thompson & Calkins, 1996). Main (2000),

yaptığı araştırmanın sonucunda güvensiz bağlanan çocukların negatif duygu ve tehdit içermeyen kişilere abartılı korku ile ortaya çıkan bir duygusal ifade ve düzenleme örüntüsü gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Yine yapılan bazı araştırmalar da duyguları düzenleyememenin sağlıksız kişilik özelliklerinin oluşmasında ve bu özelliklerin devam etmesinde etkili olduğunu göstermiştir (Velotti & Garofalo, 2015; Stepp vd., 2014).

Duygu Düzenleme Güçlükleri

Duyguların müdahale edilebilir ve değiştirilebilir olması, kişilerin ortaya çıkan duyguları düzenleyebilmelerine imkân vermektedir. Fakat kişilerin hayatlarındaki en büyük zorluklardan biri de duygularını etkin bir şekilde yöneterek düzenleyebilmeleridir (Gross, 2002, s. 281). Duyguların uyumsuz bir şekilde düzenlendiği veya düzenlenemediği durumlarda, duygu düzenleme güçlüğü meydana gelmektedir (Şaşmaz, 2014, s. 13). Karataş, (2016) duygu düzenleme güçlüğünü; bir etkinin duyguları harekete geçirmesiyle kişinin ortaya çıkan duruma veya olaya yönelik doğru olan duyusal cevabı bulmada, onları düzene sokmada ve yönetmede zorluk çekmesi olarak ifade etmiştir. Gratz ve Roemer (2004) ise duygu düzenleme güçlüğünü, duyguların farkına varılamaması, anlaşılamaması ve kabul edilememesi, uygun olan duygu düzenleme stratejilerinin kullanılamaması, istenmedik duygularla karşı karşıya gelindiğinde dürtülerin yönetilememesi ve hedef odaklı davranışların sergilenememesi olarak ele almışlardır.

Duyguyu düzene sokmada güçlük yaşayan kişilerin duygularla ilgili bazı boyutları kontrol edemedikleri görülmektedir. Duygu düzenleme güçlüğünün alt boyutları şu şekilde ele alınabilmektedir (Gratz & Roemer, 2004, s. 47):

- Farkındalık: Karşı karşıya kalınan duygusal tepkilerin fark edilememesi ve bu duygulara yönelik farkındalığın olmamasıdır.
- Açıklık: Karşı karşıya kalınan duyguların anlaşılamamasıdır.
- Amaçlar: İstenmedik yönde duygular yaşanırken amaçlara uygun davranışlar sergilemede zorluklar yaşanmasıdır.
- Yöntem: Duygu düzenleme sürecinde etkili olan stratejilerden yararlanamama veya sınırlı bir şekilde yararlanabilmedir.
- Dürtü: İstenmedik yönde duygular yaşanırken dürtüleri kontrol edememedir.

- Reddetme: Duygusal tepkilerin kişi tarafından kabul edilmeyip reddedilmesidir.

Duygu düzenleme güçlüğünün gelişimi de duygu düzenleme becerileri gibi erken çocukluk döneminde gerçekleştiğinden (Hourigan, Goodman & Southam Gerow, 2011; Thomassin, Suveg, Davis, Lavner & Beach, 2015), duygu düzenlemede yaşanan güçlüklerin çocukluk çağında görülen davranışsal sorunlar ve uyum sorunları ile ilişkili olduğundan söz edilmektedir (Elberling vd., 2015). Yapılan çalışmalar, duygu düzenlemede meydana gelen güçlüğün, kaygıyı ve depresif duygu durumunu düzenleyememeye bağlı olarak içselleştirme bozukluklarını; öfkeyi düzenleyememeye bağlı olarak ise dışsallaştırma bozukluklarını meydana getirdiğini ortaya çıkarmıştır (Gross, 1998). Duygu düzenlemede güçlüklerin yaşanıyor olması, kişilerin duygularının işlevselliğinin azalmasına ve olumsuz duyguların devam etmesine sebep olmaktadır (Leahy, Tirch & Napolitano, 2011). Duygu düzenleme güçlüğü yaşayan kişiler, hangi duyguları hissettiklerini bilememekte, duygularını kabullenememekte ve anlayamamaktadırlar. Bu kişiler, istenmedik yönde duygularla karşı karşıya kaldıklarında dürtülerini kontrol etmede sorunlar yaşamakta ve duruma uygun düzenleme becerilerini kullanamamaktadırlar (Gratz & Roemer, 2004). Duyguların düzenlenmesinde yaşanan güçlük, kişilerin diğer kişilerle olan ilişkilerini negatif yönde etkilemekte ve işlevselliklerini azaltmaktadır. Kişilerde meydana gelen bu değişiklikler ise onların yaşam kalitelerini düşürebilmektedir. Duygu düzenleme güçlüğü, kişilerin yaşam kalitelerinin yanı sıra motivasyonlarının da düşmesine sebep olmakta, çevresindeki insanlarla olan sosyal bağlarını olumsuz etkilemekte ve üretme süreçlerini yavaşlatabilmektedir (Gross & Munoz, 1995). Duygu düzenlemede güçlük yaşayan kişiler, olumlu ya da olumsuz durumlara veya kişilere karşı aşırı ve yanlış tepkilerde bulunabilmektedirler. Bu kişilerde daha çok öfke krizleri, ağlamalar, saldırgan ya da pasif davranışlar görülebilmektedir (Akdemir, 2019, s. 14; Axelson vd., 2012; Davidson vd., 2000; Mayes, Waxmonsky, Calhoun & Bixler, 2015; McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin & Nolen-Hoeksama, 2011). Duygu düzenleme güçlüğünün, yıkıcı davranış bozuklukları ve sorunları başta olmak üzere kaygı bozuklukları, depresyon, bipolar bozukluk, duygu durum bozuklukları gibi birçok psikopatolojinin klinik görünümünde de var olduğundan bahsedilmektedir (Andreotti vd., 2013; Berking, Wirtz, Svaldi & Hofmann, 2014; Campbell-Sills & Barlow, 2007; Garnefski & Kraaij, 2006; Krieger, Leibenluft, Stringaris & Polanczyk, 2013; Mennin, Heimberg, Turk, & Fresco, 2005; McLaughlin, Mennin & Farach, 2007; Soenke, Hahn, Tull & Gratz, 2009; Tull, Barrett, McMillan & Roemer, 2007). Duygu düzenleme güçlüğü; zararlı madde kullanma, kendine zarar verme, intihar gibi davranışları

da beraberinde getirebilmektedir (Karagöz & Dağ, 2015; Koerner, 2012; Wong vd., 2013). Ayrıca duygu düzenleme güçlükleri; yeme bozukluklarına (Gupta, Rosenthal, Mancini, Cheavens & Lynch, 2008; Harrison, Sullivan, Tchanturia & Treasure; 2009; Svaldi, Griepenstroh, Tuschen Caffier & Ehring, 2012), obsesif kompulsif bozukluklara (Akan, 2014), sınır kişilik bozukluğuna (Niedtfeld vd., 2010) ve romantik ilişkide doyum sağlayamamaya (Akdur & Aslan, 2017) da sebep olabilmektedir.

Erken Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Duygu Düzenleme

Doğumuyla birlikte belleğine belirli durumları ve olayları kaydeden çocuk, bu olay veya durumlara karşı duygusal kodlamalar yapmakta ve kullanmak istediğinde bu kodlamaları ortaya çıkarmaktadır. Şematize edilen duygusal hafızalar vasıtasıyla davranışsal tepkiler meydana gelmektedir. Duygusal deneyimlerin meydana getirdiği söz konusu kodlamalar, kişilerin ileriki zamanlarda karşı karşıya gelecekleri bütün tecrübelerinde etkili olmaktadır. Yapılan kodlamalar ve kayıtlar, kişilerin duygusal deneyimlerini doğrudan etkilemektedir (Çeçen, 2002). Ayrıca bu kodlamalar, kayıtlar ve deneyimler, kişilerin duygusal gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Duygusal gelişim, bireyin duygularını anlamasını ve tanımasını, başkalarının duygularını anlamasını, davranışlarını yönetmesini ve kişiler arası ilişkilerini kapsamaktadır (Ogelman & Ecirli, 2015). Duygusal gelişimin temelleri erken çocukluk yıllarında atılmakta ve bu gelişim; çocukların sosyalleşmelerini, diğer kişilerle iletişimde bulunmalarını, kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerini sağlamaktadır. Yaşamın ilk yıllarında temelleri atılan fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişim alanları da çocuğun duygusal gereksinimlerinin karşılanması ve duygusal gelişimi ile ilişkilidir. Duygusal gelişim ile birlikte çocuk, duygularının farkına varmakta, onları tanımakta, yönetmekte ve yönlendirmektedir (Sille, 2016). Duygular, beklenmeyen bir anda ortaya çıktığında, kontrol edilemediğinde veya şiddetli bir şekilde kendini gösterdiğinde kişiler için olumsuz olabilmektedir (Gross, 2014). Duyguların ve duygusal gelişimin bir etkisi olarak bazı çocuklar sinirlenip şiddete başvurabilirken bazıları kaygılanıp reddedilmemek için kaçınma davranışı gösterebilmekte, diğer bir grup ise sürekli başkalarını memnun etmeye çalışabilmektedir (Pietrzak, Downey & Ayduk, 2005). Duygusal olarak iyi olma hâli ve uygun tepkileri ortaya koyabilme durumu, olumsuz duyguları düzenleme ile sağlanmaktadır (Larsen & Prizmic, 2004). Duygu düzenleme süreci, kişilerin duygusal durumlarını yönetebilmek ve kendisine veya çevresine uygun hâle getirebilmek için harcadıkları

çabalardan oluşmaktadır. Bir başka deyişle duygu düzenleme; ruh hâlleri, kaygı, stres, olumsuz ve olumlu etkiler dâhil olmak üzere duygularla alakalı tüm durumların yönetimidir (Yıldız, 2016). Duygu düzenleme süreçlerinde sadece istenmedik duygular değil pozitif duygular da düzenlenmektedir. Duygu düzenleme becerileri sayesinde kişiler, meydana gelen duygularını azaltabilmekte, arttırabilmekte veya sabit tutabilmektedirler (Işık & Turan, 2015). Gross (2002)'a göre duygu düzenlemedeki bozukluklar pek çok patoloji için ipucu vericidir. Bipolar bozukluk, anksiyete, depresyon gibi pek çok duygulanım bozukluğunda duygu düzenleme bozukluklarının etkili olduğu raporlanmıştır (Duy & Yıldız, 2014). Duyguları düzenlemenin; psikolojik iyi olma hâli, düşünsel, davranışsal ve duygusal bozukluklarla yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Garner & Estep, 2001; Trentacosta & Fine, 2010). Duygu düzenleme becerilerinde yaşanan güçlüklerin ve duygu düzenlemenin insan hayatındaki etkileri düşünüldüğünde duygu düzenlemenin ne şekilde ortaya çıktığını anlamak, kavramı somutlaştırmak bakımından oldukça önemlidir (Ataman, 2011). Bu bağlamda, özellikle erken çocukluk yıllarında temelleri atılan duygusal gelişim ve bununla birlikte duygu düzenlemenin gelişimi yaşlara göre aşağıdaki paragraflarda ele alınmıştır.

Bebekler, doğdukları andan itibaren çeşitli duygu durumlarını kelimelerle değil davranışları ile göstermeye başlamaktadırlar. Duygu durumları ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmamasına göre değişen bebekler, gereksinimleri giderilmediğinde ağlamakta ve ebeveynlerinin bu gereksinimlerini karşılamalarını sağlamaktadırlar. Gereksinimleri giderilen bebekler ise durumdan memnun olduklarını ifade etmek için gülümseyerek tepki vermekte ve bir nevi durumu pekiştirmektedirler (Yolcubal Bayrak, 2019, s. 17). Yaşamın ilk yıllarında memnun oldukları veya olmadıkları durumları mimikleri, jestleri, gülüşleri ve ağlamaları ile belli eden bebekler, aslında duygu durumlarını da bu şekilde ifade etmiş olurlar. Başlangıçta daha çok mutluluğa ve üzüntüye dayanan duygular, yaşın artması ile birlikte çeşitlenmekte ve daha özelleşmiş duygulara doğru bir gidişat sergilemektedir (Koçyiğit, Sezer & Yılmaz, 2015). Bebekler, duygusal yüz ifadelerini ayırt edebilmekte ve duygusal durumlarını otomatik olarak sergilemeye yatkın olmaktadırlar. Bebekler tarafından sergilenen bu duygusal tepkiler, büyük oranda bebeklerin kendi bakımlarını sağlayanlarla kurdukları duygusal iletişimden ve etkileşimden etkilenmektedir (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002). Bebeklerin duygusal yüz ifadelerini okuyabilmeleri, onların duyguları tanıma becerilerini kazandıklarını da göstermektedir. Duyguları tanıma, kişilerin duygusal iletileri okuyarak ve anlayarak karşıdakinin duygularını fark edebilmesidir. Duyguları tanıma becerisi geliştikçe duyguları anlama becerisi de gelişmeye başlamaktadır (Saltalı, 2010).

Başlarda ilkel davranışlarla sadece kendi duygularını iletebilen bebekler, zaman geçtikçe karşısındakinin duygularını da anlamaya başlamaktadırlar. Başkalarının duygularını anlamaya başlayan bebekler, bu duygulara dikkat etmeye ve hayatı tanımaya da başlamaktadırlar. Bebekler veya çocuklar, başkalarının tepkilerini ve davranışlarını gözlemledikçe jest-mimik ve ses tonu gibi sözel olmayan ipuçları ile duygu durumunu ayırt etmeyi öğrenmektedirler. En başlarda sadece ağlayarak gereksinimlerini giderebilen bebekler, edindiği tecrübeler sayesinde gülme, kızma, korkma gibi temel duyguları anlamaya ve kullanmaya başlamaktadırlar (Ulutaş & Ömeroğlu, 2007). Bebekler, doğumdan hemen sonra ilgi ve acıya karşı stres; ilk altı ay içinde sevinç, öfke, korku, şaşkınlık, üzüntü, utangaçlık; altıncı aydan itibaren ise yüz ifadesi ve ses tonundan dostluk veya kızgınlık tepkilerinde bulunabilmektedirler (Bayhan & Artan, 2011; Doğan & Şahin, 2007; Kandır, 2008; Kayılı, 2015). 8-12 aylar arasında ise bebekte ayrılık kaygısı oluşabilmekte ve bu durum da duygusal gelişim bakımından önemli bir etmen hâline gelebilmektedir (Whitebread & Basilio, 2012, s. 22). Yaşamının ilk günlerinde bebeklerin, duygularını şiddetli bir şekilde ifade ettikleri ve duygu durumlarının düzensiz olduğu görülmektedir (Doğan & Şahin, 2007). Deneyimin artması ile birlikte, bebeğin göstermiş olduğu duygu durumlarının (sevgi, korku, ilgi, yalnızlık, öfke gibi) sebepleri daha net anlaşılmaya başlanmaktadır (Türk, 2007). Duygu düzenleme becerileri de doğumdan itibaren duygusal becerilerin kazanılmaya başlaması ile birlikte gelişmektedir. Bebeklik döneminde gösterilen taklit etme, deneme-yanılma, koşullanma gibi öğrenme biçimleri, duygusal gelişimde de etkin bir rol oynamaktadır (Doğan & Şahin, 2007). Bu dönemde bebek, bazı uyaranlara karşı tepkiler vermektedir. Verilen bu tepkiler, davranışsal ve fizyolojik mekanizmalar tarafından kontrol edilmektedir (Fox & Calkins, 2003, s. 9). Bebek, sınırlı bir şekilde de olsa kendi duygu düzenleme mekanizmasını oluşturmaya başlamıştır (Rothbart, Ziaie & O'Boyle, 1992). Bebeğin, olumsuz duyguları azaltmak ve olumlu duyguların devam etmesini sağlamak adına gösterdiği davranış ve duygular, onun sınırlı olan duygu düzenleme mekanizmalarını meydana getirdiğini göstermektedir (Cole, Michel & Teti, 1994, s. 92). Örneğin, bebeklik döneminin yaklaşık altıncı ayından itibaren bebeğin, bakımını sağlayan kişilerden ayrıldığında veya bir yabancı gördüğünde ortaya koyduğu korku duygusunu ebeveynlerine daha çok yaklaşarak ya da yüzünü yabancının olmadığı yöne çevirerek azaltmaya çalışması, onun duygularını düzenlemeye başladığını göstermektedir (Berk, 2013; Campos, 2005; Kagan, 2010; Kail, 2004). Yine bebeğin ağlama, emme gibi davranışlarda bulunması da onun duygu düzenleme davranışlarının olduğunu göstermektedir (Thompson,

1994). Bebeklerin duygu düzenleme becerileri sınırlı olsa da ebeveynlerin bebeklerinin ihtiyaçlarını karşılamaları ve onlarla sağlıklı ilişkiler içinde olmaları, bebeklerin duygularını düzenleyebilmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Akbaba, 2017; Gross & Thompson, 2007; Koçyiğit vd., 2015). Bebekler, doğuştan bazı becerilerle dünyaya gelseler de bazı becerileri sonradan edinmektedirler. Doğduktan sonra edinilen becerilerde, bağlanılan kişi ile kurulan iletişim etkili olmaktadır. Bebeğin deneyimlemiş olduğu istenmedik duygular bağlanma figürünün yardımı ile yok olabilmekte, bu sayede de duyguları tanımaya yönelik beceriler ve problem çözme becerileri kazanılmaktadır (Aydın, 2018). Özellikle ilk birkaç yılda çocuklarının duygu düzenleme becerilerinden daha fazla sorumlu olan anne-babalar, çocuklarının duygusal gereksinimlerini tutarlı bir şekilde ve zamanında karşılayarak, onlara bakım vererek, şefkat ve sevgi göstererek onların güvenli bağlanmalarına katkıda bulunmuş olurlar (Morris vd., 2007). Annelerine güvenli bir şekilde bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin, güvenli bağlanamayan çocuklara kıyasla daha gelişmiş olduğu, bu çocukların negatif ve değişken duygularının daha az olduğu alandaki araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Roque, Veríssimo, Fernandes & Rebelo, 2013; Goodall, Trejnowska & Darling, 2012). Bebeklik dönemindeki anne ile bebek arasındaki ilişkinin niteliği, okul öncesi dönemdeki duygu düzenleme becerilerini de etkilemektedir. Bebeklerin annelerine bağlanma şekillerinin sonuçları, onların sonraki gelişim dönemlerinde görülmektedir (Kelly, Slade & Grienenberger, 2005). Bebeğin, gereksinimlerini gideren kişiyi gördüğünde ya da o kişinin sesini duyduğunda rahatlaması ve annesinin kalp atışlarını hissettiğinde sakinleşmesi, bakımını sağlayan kişilerin bebeklerin duygularını düzenleyebilmelerinde etkili olduklarını göstermektedir (Dağgül, 2016). Bir yaşına doğru bebekler, duygusal tepkileri başlatma, düzenleme, sürdürme veya bitirme gibi birtakım becerileri göstermeye başlamaktadırlar. Bu dönemde görülmeye başlayan duyguları kontrol edebilme becerileri, öz düzenleme becerileri bakımından da önemli bir geçiş sürecini temsil etmektedir (Kopp, 1982, s. 204). Bu dönemdeki bebeklerin, öz-düzenleme süreçlerinde sosyal referanslarından da yararlanmaya başladıkları görülmektedir. Örneğin korku veren bir olayla karşı karşıya kalan bebek, ebeveynlerinden aldığı ipuçları ve deneyimleri sayesinde nasıl tepki vereceğini belirlemektedir. Sıfır-bir yaş arasındaki bebeklerde duygu düzenleme gelişimine bakıldığında bu dönemdeki bebeklerin, dikkatlerini nesnelere, insanlara ve olaylara odaklayarak çevresindeki olup bitenleri anlamaya, fiziki ve sosyal çevredeki değişmeleri inceleyerek katılmaya ve değişimlerin sıklıklarını tahmin etmeye çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca bu dönemdeki bebek, cansız varlıklar ve insanlar ile etkileşim sıklığını artırarak kendi

eylemlerinin sonuçlarını da fark etmeye başlamaktadır (Whitebread & Basilio, 2012). Özetle duygu düzenleme becerisinin sağlıklı bir şekilde kazanılmasında yaşamın ilk yılı oldukça önemlidir (Özmert, 2005). Duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde, bebeğin mizacının ve genlerinin yanı sıra kendisiyle ilgilenen kişi veya kişiler ile kurduğu ilişki ve bağlanma stili de etkili olmaktadır (Kostiuk, 2011). 3.-12. aylar arasındaki bebeklerin duygusal tepkilerinin daha çok ben ağırlıklı olduğu (Dağgül, 2016), birinci yılın sonlarına doğru ise bebeklerin kendi duygu düzenleme sistemlerini oluşturmaya başladıkları görülmektedir (Işık & Turan, 2015). Bir yaşına doğru bilişsel gelişimlerinde meydana gelen ilerlemelerle orantılı olarak bebeklerin, duygu düzenleme süreçlerinde de aktif olmaya başladıkları görülmektedir (Kopp, 1982). Bebeklerin duygusal süreçlerde aktif olmaya başlamaları, duygularını yönetmek için stratejiler kullanmaya başlamalarını da sağlamaktadır (Calkins & Fox, 2002).

Bir-iki yaşları arasında çocuklar, bilişsel alandaki gelişimler ve artan sosyal etkileşimler sayesinde duyguları daha iyi tanımakta ve anlamlandırmaktadırlar. Bunun yanı sıra bu yaş aralığındaki çocuklar, sözcük dağarcığındaki artış ve dil gelişiminde görülen ilerlemeler ile birlikte duygularını sözel olarak anlatmaya, duygular hakkında konuşmaya ve diğerlerinin duygusal iletilerine uygun bir şekilde tepkide bulunmaya başlamaktadırlar (Berk, 2013; Kail, 2004). Bir yaşından sonra çocuklar, rutinleri sevmeye ve değişimlere tepki göstermeye başlamaktadırlar. Bu dönemdeki çocuklar, seçimler yapmakta, amacına yönelik davranışlarda bulunarak bu davranışlardaki hataları fark etmekte ve davranışlarını düzeltmeye başlamaktadırlar (Yılmaz, 2019, s. 24). Örneğin bir-iki yaşlarında olan bir çocuk, istemediği bir durum olduğunda veya istemediği bir olay yaşadığında tepinme, ağlama, bağırma gibi tepkiler göstermektedir. Bu davranışlar, çocuğun kızgınlık duygusunu ne yoğunlukta ve sıklıkta sergileyebileceği veya sergileyemeyeceğini öğrenmesi bakımından son derece önemlidir (Kibar, 2008). Bu dönemdeki çocuklar, göstermiş oldukları davranışlar sonucunda aldıkları tepkiler aracılığıyla hataları fark etmekte ve hatalarını düzelmek için bir yol izlemektedirler. İki yaş seviyesine geldiğinde çocuk, ailesindeki bireylerle vakit geçirmekten hoşlanmakta, buna karşın seçim yapabilme gücünü anlamasıyla birlikte giyinme, yeme gibi konularda kendi istediğini yapmak için ailedeki kişilerle zıtlaşmaktadırlar. Bu yaşlardaki çocuklar, benmerkezci düşünce yapılarından ve özerkleşme isteklerinden dolayı anne-babalarından gelen yardımı geri çevirmekte, kısıtlandıklarında ise inatlaşmakta ve sinirlenmektedirler (Aydın, 2000). Ayrıca çocuklarda, 18-24 aylar içinde empati, utanma, kıskançlık gibi duygular; 30-36 ay içinde ise gurur, suçluluk, utanç gibi duygular da görülmeye başlanmaktadır (Kandır, 2008). Yine 2 yaşına gelene kadar çocuklar,

ebeveynleri ya da alıştıkları başka yetişkinler yanlarından gittiğinde korku tepkisi göstermektedirler. Yaşamın ilk ayında insanları ayırt edemeyen ve herkese rahatlıkla giden bebek, ikili yaşlarda insanları ve nesneleri ayırt edebilmekte; genel olarak gürültüden, tanımadıklarından, karanlıktan, yüksekten ve yabancı olan her şeyden korkmaya başlamaktadırlar (Doğan & Şahin, 2007; Kayılı, 2015). Pasif duygu düzenlemeden aktif duygu düzenlemeye geçiş süreci de ikili yaşlarda meydana gelmektedir (Rothbart vd., 1992). Bebeklik döneminden sonra çocuğun gelişimindeki hızlanma ile birlikte, duygusal tepkilerde de çeşitlenmeler ve gelişmeler görülmeye başlamaktadır. Bu çeşitlenme ve gelişmelerle birlikte, duyguları ifade etme yollarında da artış meydana gelmektedir. Bu dönemde duygular, çocuklar tarafından daha iyi anlamlandırılmakta ve daha iyi ifade edilmektedir (Durmuşoğlu Saltalı & Deniz, 2010). Bir yaşından itibaren çocuklar, üst düzey duyguları anlayıp deneyimleyebilmektedirler. Örneğin bu dönemdeki çocuklar, bir işi başardıklarında sevinebilir, hata yaptıklarında ise utanıp üzülebilirler. Bu dönemdeki çocuklar da bebeklik döneminde olduğu gibi duygu düzenleme bakımından yetişkinlerden tam anlamıyla kopamamaktadırlar (Dağgül, 2016). Bu dönemdeki çocuklar, duygu düzenleme konusunda her ne kadar ebeveynlerinden kopamasalar da özellikle yoğun olumsuz duygularla baş etme konusunda kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu dönemdeki çocukların diğer insanlara daha az bağımlı olmalarının sebebi de budur. Geliştirilen bu özellik sayesinde çocuklar, herhangi bir şeyden korktuklarında annelerine veya babalarına koşmak yerine bu korkuyla veya durumla baş edebilmek için yeni bir yöntem planlamaktadırlar (Berk, 2013; Kail, 2004).

Çocukların zihinsel gelişim açısından olgunlaşmaları ile birlikte duygusal gelişimlerinde de ilerlemeler görülmektedir. Örneğin, hatırlama-unutma ve hayal gücü gibi zihinsel işlevlerin gelişimi duygusal tepkileri etkilemektedir. Yine iç salgı bezlerindeki değişim ve gelişim duygusal davranışların temelini oluşturmaktadır. Olgunlaşmanın yanı sıra öğrenme de duygusal gelişimi etkilemektedir (Costello, Erkanli & Angold, 2006; Türk, 2007). Olgunlaşmayla ve öğrenmeye olan merakla birlikte üç yaşlarına gelen çocuklarda bir takım değişiklikler meydana gelmektedir. Örneğin, 3-4 yaşlarındaki çocuklarda abartılı olarak ağlama, tepinme, öfke nöbetleri geçirme gibi olumsuz duygu ifadelerinde azalmalar meydana gelmektedir. Ayrıca bu yaşlarda çocuk, akranları ile kurduğu bağı güçlendirme, kaygı, stres, korku, hayal kırıklıkları, yalnız kalma gibi durumlarla baş edebilme gibi birtakım becerileri de kazanmaktadır. Çocukların sosyal yaşamlarında görülen bu değişimler, onların duygu ile ilgili yeni şeyler deneyimlemelerine fırsat vermektedir (Cole

vd., 1994, s. 94). Üç yaşına gelene kadar daha çok aile bireyleri ile birlikte olan ve vakit geçiren çocuk, üç yaşlarında kendi akranlarıyla daha çok bir arada bulunmaktadır. İki yaş civarlarında benmerkezci düşünce yapısı sebebiyle isteklerinin hemen yerine gelmesini isteyen çocuk, üç yaş civarında akranlarıyla olan etkileşiminin artması ve benmerkezci düşüncenin azalması ile birlikte bazı kurallara uymayı, paylaşmayı ve sabretmeyi yavaş yavaş öğrenmeye başlamaktadır (Oktay, 1998). Dört yaş civarında ise çocuk, bireysel oyunlar yerine grup oyunlarını daha çok tercih etmekte fakat oyun esnasında arkadaşının isteklerine uyma, sıra bekleme gibi becerilerde hâlâ zorlanabilmektedir (Oktay, 1998). Yine üç yaş itibariyle çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını anlamaya yönelik becerilerinde gelişmeler görülmektedir (Bak, 2011). Okul öncesi dönemde çocuklar, duygularını kontrol edebilmek için sık sık duyguları ile ilgili konuşmakta (Berk, 2013), dil ve bilişsel gelişimdeki ilerlemenin etkisiyle de duygularını davranışlardan çok sözel olarak ifade etmektedirler (Işık & Turan, 2015). 3 yaş civarında çocuklar, duygularının sebeplerini, sonuçlarını ve davranışsal ipuçlarını anlamakta; 4-5 yaşlarından itibaren ise çoğu temel duyguyu doğru bir şekilde değerlendirip duygusal ifadeleri kullanmaya başlamaktadırlar (Atay, 2007). Yine bu dönemde çocuklar, dil becerilerindeki gelişmelerle de paralel olarak duygularını doğru bir şekilde ifade etmeyi, çevresinden gelen yönergeleri alabilmeyi ve çevresindeki kişileri de etkilemeyi öğrenmektedirler (Zaferoğlu, 2018). 4-5 yaşına gelen çocuklar, karşısındaki kişilerin duygularının sebepleri ile ilgili fikirler de üretmektedirler (Bayhan & Artan, 2011).Okul öncesi dönemde çocuklar, ailesi dışındaki kişilerle daha fazla etkileşim ve iletişim içine girmeye başlamakta ve sosyal bakımdan çevrelerini genişletmektedirler. Bu dönemde çocuklar, duygusal bakımdan dikkat çekici olan durumlara yönelme, onlardan uzaklaşma veya onları kendilerine göre değiştirmeye çalışma çabalarına girmektedirler. Bu bağlamda bu dönemdeki çocuklar, duygu değişim becerileri bakımından da daha üretken olmaktadırlar (Şahin Demirkapı, 2013). 5 yaşlarındaki çocuklar, çeşitli duyguları içinde barındıran duygusal deneyimleri anlamakta, kendilerinin ve diğer kişilerin duygu durumlarını ayırt etmekte, empati kurmakta ve duygusal iletişimin sosyal ilişkilerin bir parçası olduğunu anlamaktadırlar (Denham, 2007). Tüm bu beceriler sayesinde çocuklar, kardeşini koruma, ağlayan, üzülen bir arkadaşını teselli etme ve arkadaşlarına yardımcı olma gibi davranışları sergilemektedirler. Olgunlaşmanın da etkisiyle bu yaşlardaki çocuklar, daha uyumlu ve dengeli olmakta, arkadaşlarıyla iş birliği yapmaktadırlar. Yine bu yaşlardaki çocuklar, kurallı ve büyük gruplarla oynanan oyunları oynamakta, genel olarak inatçılık davranışı göstermemektedirler. Altı yaşına geldiklerinde ise çocuklar, yine birtakım inatçılık

tepkilerini göstermeye başlamakta ve kurallara uyma konusunda gönülsüz davranmaktadırlar. Göstermiş oldukları bu tepkiler veya davranışlar sonucunda aile veya okul tarafından bazı yaptırımlarla karşı karşıya kalan çocuklar, bu vesileyle doğru veya yanlış davranışları öğrenmektedirler. Fakat altı yaşın sonlarına doğru çocuklar, yaptırımlardan veya cezalardan bağımsız olarak kuralları içselleştirmekte ve bu kurallara uyum göstermeye istekli olmaktadırlar (Yavuzer, 2005). Yine 2-3 yaş dolaylarında başlayan ve 6 yaşına doğru en yüksek seviyeye ulaşan sorgulama, bu dönem çocuklarının en belirgin özelliklerindendir. Çocuklar, sorularına karşı yetişkinlerden doyurucu cevaplar alamadıklarında öğrenmeye karşı olan meraklarını yitirebilmekte ve olumsuz duyguları pekişerek agresifleşebilmektedirler. Bu tip sorunlar yaşandığında ebeveynlerin çocuklarını susturmaları veya terslemeleri, çocukta sevilmediği hissini yaratmaktadır (Costello vd., 2006). Bakımını üstlenen kişinin çocuğa çözüm önerisi sunması, çocuğun olumlu tepkiler ortaya koymasını sağlamaktadır (Şahin Demirkapı, 2013). Yine bu dönemde ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri davranışlar, çocukların duygusal gelişimlerini şekillendirmektedir (Bariola, Hughes & Gullone, 2012). Ebeveynler ile çocuk arasındaki bağın niteliği, çocukların duygu durumlarını, duygusal tepkilerini ve sosyal ilişkilerini etkilemektedir. Bu dönemde bakım veren kişiler tutumlarıyla, davranışlarıyla ve sözel iletişim yollarıyla çocukların duygusal tepkilerini yönlendirmektedir. Dilin gelişimi ile birlikte çocuklarda meydana gelen duygusal nöbetlerde azalmalar görülse de çocukların çevrelerinde gördükleri şeyleri veya kişileri taklit etmeleri, onların duygusal nöbetler geçirmelerine neden olmaktadır (Özmen, 2004). Bu bağlamda ebeveynler tarafından sergilenen kabul tutumları, çocuğun olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesine; ebeveynlerin ret tutumları ise çocuğun sosyal etkileşimlerinde problemler yaşamasına sebep olmaktadır (Rohner & Britner, 2002). Kısacası bu dönemde, çocuklarda meydana gelen duygusal gelişim ile birlikte onların gerçekleştirebilecekleri çeşitli duygusal gelişim temelli durumlar ortaya çıkmaktadır. Çocuğun; kendini tehlikelerden koruyabilmesi, çevresindeki insanlarla zaman geçirebilmesi, bazı durumlarda bu insanları tolere edebilmesi, duygularıyla baş edebilmesi, gerekli olduğunda yalnız kalabilmesi, kaygının üstesinden gelebilmesi, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve öğrenmeye karşı istekli olması beklenen duygusal temelli gelişimlerdir (Ogelman & Ecirli, 2015). Okul öncesi dönem çocuklarından beklenen duygusal temelli bu gelişimlerin sağlıklı bir şekilde edinilememesi veya sergilenememesi, çocukların başta duygusal gelişimleri olmak üzere fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Okul öncesi dönemde görülen duygusal becerilerdeki gelişim ile

birlikte duygu düzenleme becerilerinde de ilerlemeler meydana gelmektedir. Çocuklar, bu dönemden itibaren tam anlamıyla düzenleme sürecine girmektedirler. Okul öncesi dönem itibariyle çocuklar, yetişkin desteği olmadan ya da yetişkin desteğinden çok az yararlanarak sosyal etkileşime girmeye ve duygularını sosyal ilişkilerinde de ifade etmeye başlamaktadırlar (Dağgül, 2016). Çocukların akranlarıyla daha fazla vakit geçirmeye başlamaları, onların kendi duyguları ve başkalarının duyguları ile ilgili daha fazla fikir sahibi olmalarını, duygu düzenleme becerilerini amaçlı bir şekilde kullanmalarını ve duygu düzenleme sürecinde daha aktif bir rol oynamalarını sağlamaktadır (Cole vd., 2004; Cole vd., 1994). Bu dönemde çocuklar, etrafındaki dikkat çekebilecek duygusal uyaranlara yaklaşma, uzaklaşma ya da bu uyaranları değiştirme imkânına sahip olduklarını anladıklarında, duygu düzenleme açısından da daha özerk bir hâle gelmektedirler (Şahin Demirkapı, 2013, s. 33). Bu dönemdeki çocuklar, bazen istendik yönde sonuçlar doğuran bazen de istenmedik olaylara sebep olan duygulara odaklanarak duygu düzenlemede dikkat işlevini de kullanmaya başlamaktadırlar (Gross & Thompson, 2007). Okul öncesi dönemde çocuklar, yetişkin desteği ile duyguların nedenleri ve sonuçları ile ilgili birtakım yorumlamalarda bulunmaya başlamaktadırlar (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Yine bu dönemde, anne ile çocuk arasındaki ilişkinin niteliği ve annenin çocuk yetiştirme tutumları, çocuğun duyusal becerilerinin gelişimini etkilediği gibi duygu düzenleme becerilerini de etkilemektedir (Yağmurlu & Altan, 2010). Duyguların gelişmesinde, çocukların sevgi, barınma ve beslenme gibi gereksinimlerinin ebeveynleri ya da bakımını sağlayan kişi veya kişiler tarafından karşılanıp karşılanmaması, hatta karşılanma biçimi dahi etkili olmaktadır. Bu sebeple çocukların çeşitli güdülerinin ve ihtiyaçlarının sağlıklı bir şekilde doyurulması oldukça önemlidir (Costello vd., 2006; Kandır & Alpan, 2008). Ebeveynlerin, çocuklarını duygularını ifade etmeleri için teşvik etmeleri ve çocuklarının ihtiyaçlarının bilincinde olup bu ihtiyaçları gidermeye çalışmaları, çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Şaşmaz, 2014). Bunun tam tersi olarak ebeveynlerin çocuklarının duygularını onaylamamaları, çocukların sosyo-duygusal problemler ve duygusal uyarılmayı düzenlemede zorluklar yaşamalarıyla yakından ilişkilidir (Adrian, Zeman, Erdley, Lisa & Sim, 2011). Ayrıca çocukların ihtiyaçlarının giderilmemesi, kişilikte çatışmayı ve engellemeyi de ortaya çıkarmakta, bu durumlar ise çocukta öfke, endişe, yılgınlık gibi olumsuz ruh hâllerinin meydana gelmesine sebep olmaktadır. Duygusal ihtiyaçları doyurulmuş ve doyurulmamış çocuklar arasında gelişimleri bakımından farklılıklar görülmektedir (Costello vd., 2006; Kandır & Alpan, 2008). Örneğin ebeveyn

reddinin, kaygılı ve güvensiz bağlanmaya sebebiyet vererek diğer ruhsal hastalıkların yanı sıra sınırda kişilik bozukluğunun meydana gelmesine de zemin hazırladığına dikkat çekilmektedir (Eng, Heimberg, Hart & Liebowitz, 2001; McCarty, 2005). Bu sebeple ebeveyn kabul-reddinin veya tutumlarının çocukların uyumlu ve uyumsuz duygu düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Rutherford, Wallace, Laurent & Mayes, 2015). Bu dönemde çocuklar, gelişimsel olarak edindikleri davranışları sergilemenin yanı sıra, daha erken dönemlerde bakım veren kişiyle aralarında meydana gelen bağlanma türünün sonuçlarını da ortaya koymaktadırlar. Bazı çalışmalar, çocukların bakımlarını sağlayan kişi veya kişilerden model alma yoluyla kazandıkları duygu düzenleme becerilerini ve stratejilerini okul öncesi dönemde sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Bu dönemde, duygusal tepkiselliğin azalması duygu düzenlemeyle ilgili meydana gelen diğer bir değişimdir. Bu dönemde çocuklar, duygularını daha iyi seviyede kontrol altına almakta ve duygusal açıdan ifadelerini düzenleyebilme becerilerini kazanmaktadırlar (Işık Uslu, 2016, s. 10-11). Bu dönemde meydana gelen dil becerilerindeki gelişim de çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmektedir (Thompson, 1994). Bu dönemde çocuklar hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını tanımlamak, bu duyguları diğer insanlarla paylaşmak ve duygu düzenleme becerilerini edinebilmek için dili aktif bir şekilde kullanmaktadırlar (Kopp, 1989, s. 349). Yine bu dönemde çocuk, rahatsızlık verici durumları olumlu durumlara dönüştürebilme gücüne sahiptir (Thompson, 1994). Bu bağlamda çocuklar; hedef değiştirme, kendi kendine konuşma, duyuşsal girdiyi kısıtlama gibi bazı duygu düzenleme stratejilerinden yararlanmaktadırlar (Berk, 2013). Okul öncesi dönemde çocukların hayata dair edindikleri deneyimler ve sosyal ilişkiler, onların duygularını sağlıklı bir şekilde ifade etmelerini, duygu düzenleme stratejilerini kazanmalarını, duygu durumlarında meydana gelen sonuçları öğrenmelerini, başkalarının ve kendilerinin duygularını anlamalarını sağlamaktadır (Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017, s. 445). Bu dönemdeki çocuklar, çevrelerindeki kişilerin duygularını anlayıp başarılı bir şekilde yönetebildiklerini gözlemledikleri zaman duygu düzenlemenin olabileceğini de öğrenmektedirler (Campos, Campos & Barrett, 1989). Okul öncesi dönemindeki çocuklarda görülen duygu düzenleme becerileri, çocukların gerçek durumlar karşısında ve oyunlar sırasında verdikleri tepkiler ile anlaşılabilmektedir. Bu dönemde çocukların sosyal yapı içerisine katılmaları ve çevrelerinin genişlemesi ile birlikte görülen duygu düzenleme becerilerindeki artışların, ilerleyen zamanlarda onlara çok yararlı alışkanlıklar kazandıracağı düşünülmektedir (Cole vd., 1994). Duygu düzenleme becerilerini aktif olarak kullanan

çocukların, öfke patlamaları gibi istenmeyen duygusal davranışları da daha az sergiledikleri bilinmektedir (Berk, 2013). Okul öncesi dönemde görülen duygu düzenleme becerilerindeki eksiklikler, duygu düzenleme ile ilgili olumsuzluklar ve başarısızlıklar, sosyal ilişkilerin ve okula uyum sürecinin problemli bir şekilde geçmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem, duygu düzenleme becerilerinin kazanılmasında kritik bir dönem olarak ele alınmaktadır (Calkins & Hill, 2007).

Akran İlişkileri

İnsanlar, hayatlarının ilk yıllarından itibaren varlıklarını devam ettirebilmek için sosyal ilişki ağlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Bireyler; kendileriyle, aile üyeleriyle, arkadaşlarıyla ve ait olduğu toplumla kurduğu ilişkiler neticesinde sağlıklı bir gelişim göstermektedirler (Atış Akyol, 2015, s. 31). Gelişim süreci içerisinde insanlar için "arkadaşlık" önemli bir yer tutmaktadır. Arkadaşlık, kişinin zihinsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimini etkileyen, uyum sürecinde oldukça önemli bir yeri olan unsurdur. Arkadaşlık; benzer davranışlar sergileyen, birbirinin gelişimine katkı sağlayan, güven duyulan ve yardımlaşılan kişiler arasındaki uzun süreçli, karşılıklı ve gönüllü bir ilişkiyi temsil etmektedir. "Akran" ise meslek, yaş, toplumsal durum vb. bakımlardan birbirine denk olan insanlardan her biri olarak ifade edilmektedir (Beyazkürk, 2007). Bir başka deyişle akran kavramı, aynı yaş ya da gelişim düzeyinde olan, birbirine yakın becerileri ortaya koyan, benzer istekleri ve ilgileri olan kişileri tanımlamak için kullanılmaktadır (Santrock, 2004). Gelişim düzeyi, yaş, meslek gibi özellikler bakımından birbirlerine yakın olan kişilerin daha çok bir arada bulundukları düşünüldüğünde de akranlar arasında kurulan arkadaşlıkların ve ilişkilerin oldukça önemli ve yaşamı şekillendirici olduğu görülmektedir. Bebeklerin, sosyal tepkimelerin gelişmeye ve görülmeye başlamasıyla birlikte birbirleriyle etkileşimli bir şekilde ilişkiye geçmeleri, yaşamın ilk yıllarından itibaren akran ilişkilerinin başladığını göstermektedir (Beyazkürk, 2007). "Akran ilişkileri", aynı gelişim seviyesinde veya yaşta olan, değer, geçmiş, sosyal bağlam ve yaşantı bakımından benzerlik gösteren bireyler arasındaki süregelen karşılıklı etkileşimlerin tümü olarak ele alınmaktadır (Gülay, 2009a). Tanımlamalardan da anlaşılabileceği üzere arkadaşlığın, akranlığın ve akran ilişkilerinin birbirleriyle iç içe olan ve birbirlerini etkileyen, yaşamın ilk yıllarından itibaren insan hayatını şekillendiren kavramlar olduğu görülmektedir.

Rodkin ve Hodges (2003)'e göre akran ilişkileri, dikey ve yatay olmak üzere iki yapıda meydana gelmektedir. Dikey yapı, sosyal konum ve sosyal güç öğelerinden oluşmaktadır. Sosyal güç, çocuğun akranları arasındaki üstünlüğünün herkes tarafından kabul görmüş bir otorite tarafından teyit edilmesidir. Sosyal konum ise çocuğun akranları arasında sevilme seviyesi ile ilişkilidir. Yatay yapı, aynı anda birden fazla sosyal ilişkiyi (akran grupları, arkadaşlık vb.) ve bu sosyal ilişkilerin yaşandığı yerleri (sınıf, okul vb.) kapsamaktadır. Yatay yapıda, sorunlu davranışlar sergileyen ve problemli çocuklar olarak adlandırılan çocuklar ile sorunlu davranışlar sergilemeyen çocuklar bulunmaktadır. Örneğin bu yapıda çocuk; zorbalık, saldırganlık, itme, kavga gibi davranışların fazla olduğu yerlerde bu davranışları sergileyen çocukları popüler olarak görürken, olumlu davranışların fazla olduğu ortamlarda prososyal davranışları sergileyen çocukları daha popüler olarak görmektedir. Yatay yapı, çocukların sosyal statüleri ve akran grubunun genel yapısı ile şekil almaktadır. Akran ilişkilerini meydana getiren dikey yapıdaki sosyal etki ve sosyal konum, yatay yapıyı meydana getiren çoklu ilişkileri etkilemektedir. Bu bağlamda, yatay ve dikey yapıdaki durumlar ve ilişkiler, birbirlerinden farklı özellikler taşımasına rağmen birbirlerini tamamlamaktadırlar.

Çocukların akran ilişkileri, ilk olarak birebir oyunlarla kendini göstermekte; daha sonralarında ise küçük ve büyük gruplarla oynanan oyunlarla veya yapılan etkinliklerle pekişmektedir (Gülay, 2011). Çetin, Bilbay ve Kaymak (2002)'a göre ise akran ilişkileri dört evreden meydana gelmektedir. İlk evre, bağımsızlık evresini oluşturmaktadır. Bu evrede çocuk, akran grubu ile etkileşime girmeden oyun oynamaktadır. İkinci evre ise paralellik evresidir. Bu evrede çocuk, oyununu oynarken veya etkinliğini yaparken birden fazla kişi ile bir arada olmasına rağmen bu kişiler ile herhangi bir etkileşimde bulunmamaktadır. Üçüncü evre ise tamamlayıcı evredir. Tamamlayıcı evrede çocuk, akran grubu ile aralarında etkileşim varmış gibi görünse de oyunlarını veya etkinliklerini akran grubundan bağımsız bir şekilde oynamakta veya yapmaktadır. Dördüncü evre olan etkileşimci evrede ise çocuk, akranlarıyla etkileşim kurarak rollerini devam ettirmektedir (Çetin vd., 2002). Akran ilişkilerindeki bu gidişatın sağlıklı olması, ilerleyen zamanlarda kurulacak olan iletişimin etkili olmasını sağlamaktadır. Çocuklar, akranlarıyla etkileşime geçtikçe sosyalleşmekte, toplumla kaynaşarak uyum içinde olmayı öğrenmekte ve kendi benliklerini algılayıp kendileriyle ilgili algılarını şekillendirmektedirler (Manaster & Jobe, 2012; Gülay, 2011). Çocuklar, akranlarıyla olan etkileşimlerinde hem bu ilişkiden faydalanmakta hem de bu ilişkiye katkı sağlamaktadırlar. Yani akran ilişkilerinde karşılıklı bir etkileşim

bulunmaktadır. Çocuk, akranları ile kurduğu bu ilişkiden fayda sağlayabildiği gibi zarar da görebilmektedir (Önder, 2016, s. 19). Hay, Payne ve Chadwick (2004)'e göre akran ilişkileri, başlangıç ve problemli ilişkiler olmak üzere iki aşamadan meydana gelmektedir. Başlangıç aşaması, erken çocukluk dönemini kapsamakta ve kritik becerilerin pekiştirildiği aşamayı temsil etmektedir. Problemli ilişkiler aşaması ise akran grupları arasında yaşanan sorunlu ilişkileri ifade etmektedir. Bahsi geçen bu problemli ilişkiler, okul öncesi dönemde meydana gelen akran ilişkilerindeki başarısızlıklardan, dışlanma, oyunlara ve gruplara dâhil edilmeme gibi olumsuz akran deneyimlerden dolayı ortaya çıkmaktadır.

Çocuk için olumlu veya olumsuz sonuçlar doğursa da çocuğun sosyal yönden çevresine uyum sağlamasıı için arkadaş edinmesi ve arkadaş gruplarına dâhil olması gerekmektedir. Akran ilişkileri, çocuklara yeni davranışlar ve beceriler kazanmaları bakımından çeşitli ortamlar sağlamakta, zihinsel ve duygusal yönden onları desteklemekte, onlara kendi haklarına sahip çıkmayı, sorumluluk almayı ve başkalarına karşı saygılı olmayı öğretmektedir. Akran ilişkileri sayesinde öğrenilenlerin tümü, çocuğun toplumsal yaşamın kurallarına uygun davranışlar göstermesini sağlamaktadır (Topaloğlu, 2013). Akran ilişkileri, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak sağlıklı bir şekilde gelişmelerini sağlamakta, yaşam için gerekli olan bilgileri değerlendirmelerine fırsat vermekte, güven duygularını geliştirmekte ve pekiştirmektedir (Erwin, 2000). Akranlar, eğlence ve dostluk sağlamakta, problemleri çözmede, duygusal olarak destek sağlamada ve kişisel kabulde birbirlerine yardımcı olmaktadırlar. Bunun yanı sıra akranlar ve akran ilişkileri, çocukların kimlik gelişiminde de oldukça etkilidir (Wentzel, 2009). Okul öncesi dönemde çocuklar, akranlarınca kabul edilmek için çeşitli etkileşimlerde bulunmaktadırlar. Bu etkileşimler sırasında edinilmiş olan beceriler, akran ilişkilerinin devamlılığını ve çocuğun daha uyumlu olmasını sağlamaktadır. Bu etkileşimler yaşanırken akranlar ile yaşanan sorunların çözümüne ilişkin davranışlar da üretilmektedir. Bu davranışların olumlu veya olumsuz olması, çocukların sosyal yeterliliklerine ve akran kabulüne etki edebilmektedir. Çocukların akranları ile ilişkilerinin sorunlu, olumsuz ve başarısız olması, onların ileriki yıllarda sosyal açıdan uyum sorunu çekmelerine sebep olabilmektedir. Çocuklar, akranları ile sağlıklı etkileşimlerde bulundukça ve istendik yönde ilişkiler kurdukça mutlu olmaktadırlar. Ayrıca çocukların, akranları ile geçirdikleri zaman arttıkça akran ilişkileri de gelişmektedir (Hay, 2006; Walker, 2004; Brown, Odom & Conray, 2001).

Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi

Akran ilişkileri, olumlu ve olumsuz davranış biçimlerini kapsayan çok yönlü bir ilişkiyi ifade etmektedir. Akran ilişkileri, toplumdaki diğer sosyal ilişkilerle de etkileşim içindedir (Rodkin & Hodges, 2003, s. 384). Çocuklar, daha önceleri de akranlarıyla bir arada olup etkileşim kursalar da çok sayıdaki akranlarıyla ilk kez okula başladıkları zaman bir arada bulunmaktadırlar. Çocukların büyük gruplar hâlindeki akranlarıyla ilk kez ilişkilerde bulunacağı yer olması bakımından okul öncesi eğitim kurumları; akran ilişkilerinin inşa edileceği ilk zamanlar olması bakımından da okul öncesi dönem oldukça önemlidir (Hartup, 2009). Bu bağlamda, çocukların hayatlarını şekillendiren akran ilişkilerinin hem kritik bir dönem olan okul öncesi dönemde hem de daha önceki yıllarda nasıl geliştiği ile ilgili bilgilere aşağıdaki paragraflarda yer verilmiştir.

Yaşamın ilk yılları çocuğun gelişimi bakımından oldukça önemlidir. Doğumdan ilk üç aya kadar geçen süreç, bebeğin nesneleri veya uzuvlarını ağzına alarak çevresini tanımaya çalıştığı dönemdir. Altı aylık bir bebek, bakımını gerçekleştiren kişilerden ilgi bekleyen ve çevresine ilgi gösteren bir aile üyesidir. Bu yeni aile üyesinin akranlarıyla olan etkileşimi, yaşamının 6.-12. ayları arasında artmaktadır (Topaloğlu, 2013). Bu dönemde bebeğin, bir başka bebeğin ağlamasını duyarak ağlamaya başlaması, ilk akran etkileşimi olarak ifade edilmektedir (Chadwick, Hay & Payne, 2004, s. 86; Eckerman & Peterman, 2004). Bebekler, akranlarını genellikle 6 aylıkken fark etmeye başlamaktadırlar. Altıncı aydan itibaren bebeklerin, diğer bebeklere ve çocuklara karşı olan ilgileri giderek artmaktadır (Çağdaş, 2013). Altı aylık bir bebeğin, diğer bir bebeğin ona bakmasıyla veya dokunmasıyla birlikte akranına gülümsediği ve onunla ilişki kurduğu gözlemlenmektedir (Eckerman & Peterman, 2004). Yine altı ay civarındaki bir bebeğin, kendisi ile ten temasında bulunan bir diğer bebeğe aynı şekilde karşılık verebildiği de görülebilmektedir. Ağlama, gülümseme, tensel temaslarda bulunma ile kurulan ilk akran ilişkilerinin sonucunda bebekler, çevresindekilerin farkına vararak dikkatini yoğunlaştırma eyleminin temellerini atmaktadırlar. Bu temeller, bebeğin ileri dönemlerdeki akran ilişkilerine zemin oluşturmaktadır (Hay, Caplan & Nash, 2009; Erwin, 1994). Bebeklerin akranları ile olan ilişkilerinde sekizinci aydan itibaren bazı gerginlikler gözlenmektedir. Yine sekiz ay civarında bebekler, tanıdığı ve tanımadığı kişileri ayırt ederek onlara farklı tepkiler vermektedirler. Dokuz aylık bir bebek, adını bilmekte, adı söylendiğinde tepki vermekte, "hayır" kelimesini anlamakta ve uygun zamanlarda kendisinden beklenen hareketleri yapmaya başlamaktadır (Topaloğlu, 2013). Bebekler, 9.-

13. aylar arasında oyuncaklara tepkiler vermektedirler. Bu aylardaki bebekler, birden fazla bebekle aynı ortamda ise tek olan oyuncağı almak için birbirleriyle çatışmaya girebilmekte, birbirlerine vurabilmekte veya birbirlerini ısırabilmektedirler. On iki aylık bebekler, başka bir bebekle aynı yerde bulunduklarında göz teması kurarak karşısındakini keşfetmeye başlamaktadırlar. Bu dönemde kurulan göz temasları veya etkileşimler genellikle kısa sürmekte, bu süre birkaç saniyeden birkaç dakikaya kadar uzayabilmektedir (Gülay, 2008; Önder, 2016, s. 29; Uluyurt, 2012). Bir yaş itibariyle bebekler, yanlarında ağlayan bir çocuk gördüklerinde istemli olarak ağlayarak veya homurdanarak yanlarındaki çocuğu kendilerinden uzaklaştırmaya ve ilgileri kendi üzerlerine toplamaya çalışabilmektedirler (Bayhan ve Artan, 2011).

Yürümeye başlamaları ile birlikte bebekler, çevrelerini ve çevresindeki diğer insanları daha iyi tanımaya ve tanıdıkları kişilere daha fazla tepkiler vermeye başlamaktadırlar (Topaloğlu, 2013). Bir yaş civarındaki çocuklar, başka çocuklarla aynı ortamda olduklarında onlarla kavga ederek, onlara vurarak veya onları ısırarak etkileşime geçemektedirler (Çetin vd., 2002). Çocukların akranları ile olan etkileşimleri arttıkça akranlarına karşı olan ilgilerinde de artış meydana gelmektedir. Bir yaşın sonlarına doğru çocuklar, diğer kişilere ve çocuklara karşı daha duyarlı hâle gelmektedirler. İki yaş civarındaki çocuklar, bir yaşındaki çocuklara kıyasla daha paylaşımcı olmaktadırlar. Yine iki yaş itibariyle çocukların, akranları arasından seçim yapmaya başladıkları da görülmektedir. Bu yaştaki çocukların, akran seçimlerinde hemcinslerini tercih ettikleri, hemcins akranları ile oyuncaklarını daha fazla paylaştıkları ve hemcinslerinin isteklerine yönelik davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Gülay, 2008; Hay vd., 2004). Çocukların aynı cinsiyetten akranları ile etkileşim kurma eğilimleri ilkokul çağına kadar artış göstererek devam etmektedir (Schrepferman, Eby, Snyder & Stropes, 2006). Bir yaşında daha çok çekişmenin hâkim olduğu akran ilişkilerinde, on dördüncü ve on sekizinci aylar arasında rekabetin olmadığı ortamlarda olumlu duygular hâkim olmaktadır. Bu aylardaki çocuklar, oyuncağı veya nesneyi almak için rekabete girmek yerine, farklı oyuncak veya nesnelerle arkadaşları ile birlikte oynamaktadırlar (Gülay, 2008; Hay vd., 2004; Santrock, 2015; Yavuzer, 2016). Dil gelişimindeki ilerlemelerle birlikte iki yaştan sonra çocuklar, duygularını karşısındaki kişilere daha kolay bir şekilde ifade etmeye başlamaktadırlar. Çocukların, yaşlarının ilerlemesi ile birlikte karşısındaki kişilerin duygularının nedenini de tahmin etmeye başladıkları görülmektedir. İki yaş çocuğu, aynı yerde bulunduğu diğer çocuklara ilgi duysa da onları devamlı oyun oynayabileceği arkadaşları olarak görmemektedir (Aral, Can Yaşar & Kandır, 2002, s. 48). 2 yaş civarındaki

çocuklar akranlarıyla daha çok ilgilenmeye başlasalar da bu yaştaki çocukların ilişkileri daha çok alma yönündedir. Yine bu yaşlardaki çocukların oyunlarının paralel oyun şeklinde olduğu görülmektedir (Yavuzer, 2016).

İki buçuk yaş civarında, ikili yaşların başında görülen isyan ve başkaldırma davranışlarında azalmalar meydana gelmektedir. Bu durum, çocuğun sosyal ilişkilerinin daha dengeli ve olumlu yönde olmasını sağlamaktadır. 3 yaş civarındaki çocuklar, gruplar hâlinde oyun oynamaya veya etkinlikler yapmaya, oynarlarken veya etkinlik yaparlarken birbirleriyle konuşmaya, grup içinde oynamaya ve yapmak istediklerini seçmeye başlamaktadırlar. 3 yaş civarındaki çocuklar birbirlerini seyretmeye de başlamaktadırlar (Yavuzer, 2016). Yaşamın ilk üç yılında daha çok gözlemlenen nesneleri paylaşamama davranışında zaman geçtikçe azalma görülmeye başlanmaktadır. Çocuklar, iki yaşın sonlarında-üç yaşın başlarında akran ilişkilerinde pozitif yönde gelişimler göstererek sosyal bakımdan yeterliliklerinin arttığı bir döneme girmektedirler. İlk iki yılda aynı ortamda bulunan çocuklar arasında ikişerli gruplaşmalar görülürken üç yaş itibariyle oluşturulan gruplardaki kişi sayısı daha fazla olabilmektedir (Berk, 2013). Çocukların üç yaşındayken kurdukları akran ilişkileri, ileriki zamanlarda meydana gelecek olan akran ilişkilerinin de temelini oluşturmaktadır. Çocukların bir kısmı bu yaşta istenmeyen yönde davranışlar ortaya koyarak saldırganlaşırken bir kısmı da istendik yönde davranışlar ortaya koyarak daha fazla sosyalleşmektedir. Olumlu davranışlar sergileyen çocuklar, akranları ile paylaşımlarda bulunarak işbirliği yapmakta ve sevgi dolu bir yaklaşım ortaya koymaktadırlar (Berk, 2013; Gülay, 2008; Uluyurt, 2012; Hay vd., 2009; Yavuzer, 2002, s. 50). Bu bağlamda, üç yaş civarında gösterilen saldırganlık davranışı akran kabulü için belirleyici bir etmen olarak görülmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar, saldırganlığa bağlı olarak herhangi bir akranının sevilip sevilmemesi ile ilgili yargılarda ve yorumlamalarda bulunmaktadırlar (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000). Üç yaşta çocuklar, akranlarıyla olan ilişkilerinde kalıcı ve kendilerine has yöntemler geliştirmeye başlamaktadırlar (Önder, 2016, s. 29; Yavuzer, 2002, s. 50). İki yaş civarlarındaki akran ilişkilerinde görülmeye başlayan hemcinslerini tercih etme durumunda üç yaş itibariyle daha da artış görülmektedir (Schrepferman vd., 2006). Bu yaştaki çocuklar, arkadaşlarıyla daha fazla birlikte olmak isteseler de aynı oyunu oynamak yerine aynı ortamda farklı oyunları oynama eğilimindedirler. Yine üç yaş civarındaki çocuklar, akranlarıyla ilişki kurmada çok fazla zorlanmasalar da ilişkiyi sürdürme konusunda başarılı olamamaktadırlar (Kandır, 2004).

Üç yaşın sonlarına doğru ve dört yaşın başlarında çocukların grup oyunlarını tercih ettikleri, gruplarına istekleri doğrultusunda arkadaş seçtikleri ve oyunlar sırasında karşılıklı olarak konuştukları görülmektedir (Yavuzer, 2016). Dört yaşta, önceki yaşlara kıyasla daha uyumlu davranışlar ve daha uzun süreli etkileşimler görülmektedir (Aral & Baran, 2012; Çakmaklı, 1996). Bu yaş grubundaki çocukların, akran ilişkilerinde genellikle daha uyumlu oldukları görülse de saldırgan davranışlar karşısında verdikleri tepkilerin üç yaşındaki çocuklara göre daha yoğun olduğu görülmektedir. Dört yaş çocukları, akranlarını tercih etmede ve seçmede üç yaşlarındaki gibi saldırganlık durumunu önemsememekte, arkadaş olarak saldırgan olsalar bile sosyal yönden aktif olan kişileri seçmektedirler (Johnson vd., 2000; Erwin, 1994). Dört yaş civarında zenginleşen akran ilişkileri ile birlikte çocuklar, reddedilme ve kabul edilme deneyimlerini de yaşamaktadırlar. Reddedilme veya kabul edilme durumları, çocukların akranları ile olan ilişkilerin başlatılmasına ve sürdürülmesine ilişkin sahip oldukları becerilerin gelişmesini sağlamaktadır (Arslan, 2015; Gülay, 2009a). Dört yaş civarlarında yaşanan reddedilme ve kabul edilme gibi durumlardan sonra oluşturulan gruplardaki arkadaş sayılarında da artış görülmeye başlamaktadır (Smith, Cowie & Blades, 2005; Yavuzer, 2002, s. 42). Yine çocukların birlikte oyun oynama ve etkinlik yapma sürelerinde de dört yaşından itibaren artış görülmeye başlamaktadır. İşbirliği becerilerini ve davranışlarını akranlara uygun olarak düzenleme de yine bu yaş grubundaki çocuklarda gözlemlenmeye başlanmaktadır (Çetin vd., 2002). Dört yaşından itibaren çocuklar, kuralları öğrenmekte ve bu kurallara uymaktadırlar (Kandır, 2004).

Akranlar arası tercih ve popülerlik dört-beş yaşlarında görülmeye başlanmaktadır. Popüler çocukların belirlenmesinde prososyal ve olumlu davranışların çokluğuna bakılırken reddedilme durumunda ise asosyal ve olumsuz davranışların çokluğuna bakılmaktadır (Aral & Baran, 2012). Popüler olan çocukların daha çok arkadaşa sahip oldukları, akranları tarafından reddedilen çocukların ise daha yalnız kaldıkları gözlemlenmektedir. Beş yaşındaki çocuk, oyunları veya etkinlikleri bireysel oynamak veya yapmak yerine akranları ile birlikte olmayı ve onlarla dostane ilişkiler kurmayı tercih etmektedir. Bu durum, çocuğun akran ilişkilerine ve sosyal gelişimine olumlu yönde katkılar sağlamaktadır (Orçan, 2012). Beş yaş civarlarındaki bir çocuğun, akranlarıyla yaptığı bir etkinliği veya oynadığı bir oyunu ertesi gün devam ettirebilme becerisine de sahip olduğu görülmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar, daha çok grup oyunlarını tercih etmekte ve akranları ile daha çok vakit geçirmeye başladıkları için akranlarının duygularını anlamaya, paylaşmaya, sıra beklemeye ve işbirliği yapmaya başlamaktadırlar (Cirhinlioğlu, 2001; Salı, 2014). Okul öncesi dönemde çocuklar,

sosyal çevreleriyle sık sık temasta bulunarak zihinlerini zenginleştirmektedirler. Bunun yanı sıra bu dönemdeki çocuklar, birbirlerine duygusal bakımdan destek olmaktadırlar. Akranların birbirlerini desteklemeleri; onların stresli anlarla veya durumlarla baş edebilmelerini, zorba veya mağdur olmamalarını ve akademik performanslarının artmasını sağlamaktadır. Ayrıca çocuğun akranları ile kurmuş olduğu olumlu ilişkiler, onun yalnızlık duygusundan kurtulmasını da sağlamaktadır. Akranları ile ilişkiler kuran çocuklar, sosyal davranışları öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Sağlıklı akran ilişkileri sayesinde çocukların; sosyal kontrolleri, öz düzenleme becerileri, sosyal değerler ve kurallarla ilgili farkındalıkları gelişmektedir (Önder, 2016, s. 29). Beş-altı yaş grubundaki çocuklar, akranları ile ilişkilerinde daha dengeli olsalar da bazı zamanlarda çeşitli sorunlar ve çatışmalar yaşayabilmekte, bu gibi durumlarda da saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler. Saldırgan davranışlarının çevresi tarafından onaylanmadığını gören çocuk, davranışını sürdürmek yerine davranışları ile ilgili çözümler aramaya başlamaktadır. Bu davranış, 5-6 yaşlarındaki çocukların başkalarının görüşlerine önem verdiklerini göstermektedir (Kandır, 2004).

Altı yaşına basan çocukların, sosyal sorunlarla karşı karşıya kaldıklarında çeşitli sosyal davranışlara başvurdukları ve sözel tartışmalara girdikleri görülebilmektedir. Bu durum, çocuğun akran ilişkilerine yönelik çeşitli yöntemler geliştirdiğini göstermektedir (Johnson vd., 2000; Erwin, 1994; Kasten, 2017). Altı yaşından itibaren çocukların, daha çok dost canlısı ve paylaşımcı oldukları görülmesine karşın; birbirleriyle rekabete girerek uyuşmazlıklar, çatışmalar ve kavgalar yaşadıkları da görülmektedir (Berk, 2003; Beyazkürk vd., 2007; Erwin, 1994; Johnson vd., 2000; Kasten, 2017). Altı yaş döneminde, çocukların sözel ifade becerilerinde de artış gözlemlenmektedir. Altı yaşındaki çocuklar, akranlarını daha çok dinlemeye ve bir konu ile ilgili olan görüşlerini karşı tarafa daha çok aktarmaya başlamaktadırlar (Salı, 2014). Yaşın artması ile birlikte bu çocuklar, akran ilişkilerinde duygusal destek görme, güven, sadık kalma gibi birtakım özellikler aramaya başlamaktadırlar (Boyd & Bee, 2006). Okul öncesi dönemde çocukların, arkadaşlığın özel olduğuna ilişkin anlayışları gelişmiş fakat arkadaşlık hakkındaki fikirleri hâlâ olgunlaşmamıştır. Bu dönemde akran ilişkileri, karşılıklı güvene dayalı, dayanıklı ve uzun süreli bir özelliğe sahip değildir (Santrock, 2015).

Kısacası, akran ilişkilerinin gelişimi incelendiğinde yaşın artması ile birlikte çocukların akran ilişkilerinde daha yetkin olmaya başladıkları gözlemlenmektedir. Yaşın artmasıyla

birlikte gelişim alanlarında görülen olgunlaşma, çocukların sosyal etkileşimlerinde ve akran ilişkilerinde gözlemlenmektedir. Bu sebeple özellikle okul öncesi dönem, akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı ve bu alandaki becerilerin kazanıldığı dönem olması bakımından büyük önem taşımaktadır (Gülay, 2008).

Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Önemi

Çeşitli sebeplerden dolayı çocuk ile ebeveynlerin fiziksel olarak uzak kalıyor olmaları, anne-babanın çalışma saatlerinin uzun olması, istenmedik yönde gelişen ebeveyn tutumları, stres, çocuğun okula başlaması gibi faktörler ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkisini azaltabilmektedir. Bu durum, arkadaşların çocuklar üzerindeki etkisini artırmakta ve akran ilişkilerini daha da önemli hâle getirmektedir (Chow, 2008, s. 1). Erken dönemlerdeki akran ilişkilerinin niteliği, çocuğun hayatı boyunca yaşayacağı ilişkileri etkisi altına alabilmektedir. Bu sebeple akran ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde kurulması çocuğun gelişimi ve yaşamı için oldukça önemlidir.

Çocukların, kendilerinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya başlamaları ile birlikte akranlarıyla iletişim kurma becerilerinde de hızlı bir artış gözlemlenmektedir. Akranlar, çocuklar için çok önemli öğrenme fırsatları sunmaktadır. Çocukların birbirleriyle etkileşime girmeleri ile birlikte, sosyal duygusal gelişim açısından önemli sonuçlar ortaya çıkaran ilk arkadaşlıklar da görülmeye başlanmaktadır. Okul öncesi çocuklarının yeni arkadaşlar edinmeleri ve akranlarınca kabul edilmeleri, çocukların öğrenme görevlerini yerine getirmelerinde, oyunlara ve aktivitelere katılımlarında önemli bir etkiye sahiptir (Salı, 2014). Okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkileri, çocukların başarılı sosyal etkileşimlerde bulunmalarını ve sosyal gelişimle alakalı birçok gereksinimlerini gidermelerini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra akranlar; rekabet, destek, eleştiri ve düzen kaynağı olabilmeleri bakımından da olukça önemlidirler (Çetin vd., 2002; Lindsey, 2002, s. 145-150). Bahsi geçen akran tutumları, çocukların olumlu ya da olumsuz akran ilişkileri yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu ilişkiler, çocukların duygusal ve sosyal yönden zayıflamalarını veya güçlenmelerini sağlamaktadır (Sphendi Şirin, 2019). Bu sebeple okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkileri, çocukların çevrelerini anlamaları ve çevrelerine uyum sağlamaları bakımından önemli bir basamaktır (Aydın, 2005).

Akran ilişkileri, çocukların sosyal gelişimlerinin önemli ve vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemde kurulan olumlu akran ilişkileri, hayat boyunca bireyin

sosyal yeterliğini ve sosyal kabulünü etkileyebilmektedir (Hartup, 2009; Ladd, 2009; Walker, 2004). Akran ilişkileri sayesinde çocuklar, özellikle sözel becerileri (teşekkür etme, iltifat etme, özür dileme vb.) kullanma fırsatı yakalamakla birlikte paylaşma, yardım isteme, yardım etme, soru sorma, başkalarının ve kendisinin haklarına saygı gösterme, çeşitli organizasyonlar yapma, eylemlerinin sonuçlarını kabullenme gibi pek çok sosyal beceriyi öğrenmektedirler (Erten, 2012). Bunun yanı sıra akran ilişkileri, çocukların karşılarına çıkan zorluklarla başa çıkabilme, problemlerini çözebilme, kişiler arası ilişkilerle alakalı beceri ve bilgileri kazanabilme becerilerine yardımcı olmaktadır (Beyazkürk vd., 2007). Ayrıca akranlar, çocukların okula uyumlarını, güdülenmelerini, başarıya karşı olan tutum ve inançlarını da olumlu yönde etkilemektedirler (Ryan, 2001; Ryan, 2011; Wentzel, Bary & Caldwell, 2004). Akran ilişkilerinin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinden biri de çocukların cinsiyet rolleri, zekâ, cesaret gibi özellikleri algılayışlarının akranları sayesinde kolay olmasıdır (Ülgen & Fidan, 2003). Çocukların akranlarıyla olan ilişkileri, onların toplumsallaşmalarını ve bireyselleşmelerini sağlamaktadır. Çocukların akran ilişkilerinde kendilerini değerli ve önemli hissetmeleri, onların sosyal gelişimlerine olumlu yönde etki etmektedir (Olcay, 2008). Akran ilişkilerinin, psikolojik sağlık açısından da önemli bir belirleyici olduğu düşünülmektedir (Denham vd., 2003). Yine çocukların sosyal çevrelerine, bulundukları topluma ve okula uyumlarında da akranları ile olan ilişkileri etkili olmaktadır (Mendez, Fantuzzo & Cicchetti, 2002; Szewczyk Sokolowski, Bost & Wainwright, 2005). Akranlarla kurulan ilişkiler sayesinde yakın ilişkiler geliştirilmekte, bu yakın ilişkiler sayesinde ise çocuğun arkadaş sayısı artmakta, okula ve diğer çocuklara uyumu kolaylaşmaktadır (Schrepferman vd., 2006). Akranların en önemli işlevlerinden birisi de çocuğa dünya hakkında bilgi vermek ve karşılaştırma imkânı sunmaktır. Çocuklar, kendilerine ve becerilerine yönelik geri dönütleri akranlarından almaktadırlar. Çocuklar, yaptıkları birçok şeyi akranlarının yaptıkları ile karşılaştırarak kendilerini değerlendirme fırsatı bulmaktadırlar (Gürleyik, 2018, s. 19). Akran grupları sayesinde çocuklar, grup kuralları ile yaşamayı öğrenmekte ve toplumsal kurallar ile ilgili de farkındalık kazanmaktadırlar. Akranları sayesinde çocuklar, kendilerine verilmiş olan rollerin gerektirdiklerini yerine getirmeye çalışmakta, böylelikle farklı rolleri ve sorumlulukları da öğrenmektedirler. Çocuklar, akranlarıyla ilişki hâlindeyken kişisel isteklerini ve arzularını sosyal ortamlar içerisinde nasıl ifade edeceklerini de deneyimlemiş olmaktadırlar (Bradley, 2001). Erken çocukluk döneminde akran ilişkileri sayesinde öğrenilen beceriler (yardımlaşma, uyum sağlama, paylaşma, işbirliği yapma, iletişim kurma vb.), çocuğun

gelecek yaşamındaki psikososyal uyumunu da etkilemektedir. Bire bir ya da grup şeklinde kurulan akran ilişkileriyle çocuklar, kişilerarası ilişkilerde kullanılan sosyal kuralları ve süreçleri öğrenmektedirler (Tremblay & Peters, 2014). Akranlarla kurulan ilişkilerin; akademik anlamda hazırbulunuşluğun (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996), başarma ve akademik güdülenmenin (Mendez vd., 2002; Doll vd., 2003) belirleyicilerinden olduğu ifade edilmektedir. Crossman (2009), okul öncesi dönemde görülen akran ilişkilerinin çocuklara birçok şeyi öğrettiğini ileri sürmektedir. Bunlar; iletişim becerilerini geliştirme (sorular sorma, ne istediklerini ve hissettiklerini ifade etme, davet etme vb.), çatışma çözme becerisini destekleme, kendi duygularını tanıma ve dinlemeye yardımcı olma becerisi olarak ele alınmıştır (Crossman, 2009, s. 2). Ayrıca akranlarla pozitif yönde ilişkiler kurabilmenin, psikolojik uyumluluğun ve hayat boyunca faydalanılacak olan sosyal iletişimin oldukça önemli bir unsuru olduğu da belirtilmektedir (Szewczyk Sokolowski vd., 2005).

Çocukların bazıları akranlarıyla olumlu, istendik yönde ve tatmin edici ilişkiler kurabilmelerine rağmen, bazı çocuklar için akran ilişkileri zorluklarla doludur. Erken dönemlerde kurulan olumlu akran ilişkileri, çocuğun okul boyunca hatta hayatı boyunca sosyal yeterlilik ve kabulüyle alakalı hâle gelmiştir. İstenmedik yönde gelişen ve çocuk için olumsuzlukları barındıran akran ilişkileri, ilerleyen zamanlarda madde bağımlılığı, okulu bırakma, suça yönelme, sağlık sorunları gibi birçok olumsuzluğu beraberinde getirmektedir (Walker, 2004). Akran ilişkileri sağlıklı bir şekilde gelişmediği ve ilerlemediği için akran ilişkilerinde saldırgan ve içe kapanık olan çocuklar, risk altında görülmektedirler. Akranları tarafından kabul görmeyen ve bu sebeple de kendini yalnız hisseden içe kapanık çocuklar, depresyon ve anksiyete; akranlarına karşı saldırgan olan çocuklar ise okulu bırakma ve suç işleme gibi bir dizi problemli davranışlar sergileyebilmektedirler (Santrock, 2015). Akranlarıyla olumlu ilişkiler kuramamış olan çocuklar, içe dönük davranış problemleri de yaşayabilmektedirler (Prinstein vd., 2005). Çocukların akran ilişkilerinde korku ve kaygı yaşamaları, onların kendilerini önemsiz ve değersiz hissetmelerine neden olabilmektedir (Olcay, 2008).

Sonuç olarak özellikle okul öncesi dönemde görülen akran ilişkilerinin niteliği, çocuğun hem şimdiki hem de ileriki yaşantısı açısından büyük önem arz etmektedir. Yukarıda da bahsedildiği gibi akran ilişkilerinin olumlu veya olumsuz olması, özellikle erken dönemlerde çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde kısa ve uzun süreli etkiler yaratmaktadır. Akranlarla kurulan ilk ilişkiler, çok küçük yaşlarda çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına

gitmeleriyle başlamakta ve çocukluk yılları boyunca karmaşıklaşarak devam etmektedir. Akran ilişkilerinin işlevleri yaşın artması ile birlikte değişse de akran ilişkileri kişinin hayatındaki önemini aynı şekilde devam ettirmektedir (Önder, 2016, s. 29-30; Sönmez, 2019, s. 16; Yeğen, 2019, s. 14).

Akran İlişkilerini Şekillendiren Etmenler

Okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkilerinin şekillenmesinde etkili olan birçok etmenden bahsetmek mümkündür. Bu etmenler, akran ilişkilerini bağımsız bir şekilde şekillendirebildiği gibi birbirleri ile etkileşim içine girerek farklı şekillerde de etkileyebilmektedir. Mizaç, utangaçlık, sosyal çekingenlik, bilişsel yeterlilik, aşırı hareketlilik, dil, fiziksel görünüm, cinsiyet, sosyal kaygı, kendilik algısı gibi bireysel farklılıkların, ailevi özelliklerin, oyunun, kültürün ve okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların akran ilişkilerini şekillendiren en önemli etmenlerden olduğu görülmektedir (Gülay, 2010; Manaster & Jobe, 2012, s. 14).

Mizaç; kişinin dikkatini, duygularını ve duygusal tepkilerini düzenlemede onu diğer kişilerden ayıran farklılıkları olarak ifade edilmektedir (Berk, 2012: 260; Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Bunun yanı sıra mizaç, bireyin sosyal gelişim süreçlerinin farkına varması olarak da ele alınmaktadır (Wilson, 2006). Mizaç, çocuğun ev hayatı ile sosyal ortamı arasındaki köprü olması sebebiyle çocuğun sosyal ilişkileri üzerinde etkili olmaktadır (Szewczyk Sokolowski vd., 2005). Çocuğun ne tür bir mizaca sahip olduğu onun sosyal, duygusal ve kişisel gelişimini etkilediği gibi (Berdan, Keane & Calkins, 2008; David, 2007) okul, aile, çevre ve akranlarıyla olan hayatına ne derecede uyum sağlayacağını da etkilemektedir (Prior, Sanson, Smart & Oberklaid, 2000; Walker, Berthelsen & Irwing, 2001). Mizaç olarak yumuşak (duyarlı, uyumlu, güler yüzlü, olumlu vb.) olan çocukların akran ilişkilerinin daha sağlıklı ve uzun süreli olduğu, zor mizaçlı (öfkeli, olumsuz, kızgın, uyumsuz vb.) olarak görülen çocukların ise akran ilişkilerinde daha başarısız oldukları ifade edilmektedir. Olumsuz duygulara sahip olan çocuklar, akranları tarafından kabul görmemekte; olumlu duygulara sahip olan çocuklar ise akranları tarafından benimsenmekte ve kabul görmektedirler (David, 2004; Fabes vd., 2002; Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2006).

Utangaçlık, sosyal durumlara karşı kaçınmalı ve kaygılı tepkiler vermek olarak tanımlanmaktadır (Rubin, Burgess & Coplan, 2004). Utangaç çocuklar, yalnız kalmayı

tercih etmekte ve akranlarıyla ilişki kurmakta zorluk çekmektedirler (Karabulut, 2016, s. 28). Yine utangaç olan çocukların, akranları başta olmak üzere öğretmenlerine karşı da mesafeli davrandıkları gözlemlenmektedir (Rydell, Bohlin & Thorell, 2005). Bu mesafe; utangaç olan çocukların akranlarından uzak durmalarına, akranlarıyla ilişki kurmaktan kaçınmalarına, akranları tarafından reddedilmelerine ve yalnız kalabilmelerine sebep olabilmektedir (Karabulut, 2016, s. 28). Bu bağlamda, okul öncesi dönemde utangaç tavırlar ve davranışlar sergileyen çocukların, ilerleyen yıllarda sosyal kaygı, depresyon gibi problemler yaşama ihtimallerinin diğer çocuklara kıyasla daha fazla olduğu belirtilmektedir (Miller & Coll, 2007).

Çocukların, akranları ile etkileşim kuramamaları ve iletişime geçememeleri "sosyal çekingenlik" kavramı ile ifade edilmektedir (Hart vd., 2000). Bir başka ifadeyle sosyal çekingenlik, çocukların akranları ile yeteri kadar ve olması gereken sıklıkta etkileşimde bulunmamaları durumudur (Armer, 2003). Çocukların utangaç olmaları, diğer çocuklarla iletişime geçmekten kaygı duymaları, tek başına kalmayı veya oynamayı sevmeleri, akranları tarafından reddedilmeleri sosyal çekingenliğe neden olabilmektedir (Asendorpf, 1991; Hart vd., 2000). Bu bağlamda, sosyal yönden çekingen olan çocukların problem çözme becerileri, empati becerileri ve benlik algıları düşük düzeyde olmaktadır. Tüm bu faktörler ise sosyal açıdan çekingen olan çocukların akran gruplarında etkin olamamalarına ve sağlıklı akran ilişkileri geliştirememelerine sebep olmaktadır (Chang vd., 2005, s. 48; Christensen, Young & Marchant. 2007, s. 81-103).

Çocukların akran ilişkileri üzerinde etkili olan bir diğer etmen ise bilişsel (zihinsel) yeterliliktir. Bilişsel açıdan yetersiz olan çocuklar, genellikle aşırı hareketlilik göstermekte ve saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Yine çocuklarda görülen bilişsel yetersizlikler, onların yüksek düzeyde kaygı yaşamalarına ve öfke nöbetleri geçirmelerine sebep olabilmektedir. Bilişsel yönden yetersiz olan çocuklar, göstermiş oldukları davranışlar sebebiyle sosyal ilişkilerinde problemler yaşamakta ve akranları tarafından daha az kabul görmektedirler. Bu çocuklar, sosyal becerilerindeki yetersizliklerden dolayı akranları ile etkileşime geçmekte ve birlikte zaman geçirmekte zorluklar yaşarken, bilişsel açıdan normal gelişim gösteren çocuklar, akranları ile ilişkilerinde iletişim becerilerini etkili ve aktif bir şekilde kullanmaktadırlar (Avcıoğlu, 2012; Honeyman, 2007).

Bilişsel yönden yetersiz olma durumu gibi aşırı hareketli olma durumu da akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Aşırı hareketlilik kavramı, gelişimsel bakımdan

anormal bir şekilde dikkatsiz olan ve yerinde duramayan kişilerin davranışlarını ifade etmek için kullanılmaktadır. Aşırı hareketli olan çocukların, yerinde duramayıp sürekli gezindikleri ve kıpırdandıkları, kişisel eşyalarını sürekli olarak kaybettikleri, dikkatlerini toplayamadıkları, grup oyunlarına uyum sağlayamadıkları ve dinleme becerinde yetersiz oldukları görülmektedir (Yavuzer, 2016; Keown, 2000). Aşırı hareketli çocuklar, akranlarıyla ya da çevrelerinde bulunan diğer insanlarla uyum sorunları yaşayabilmektedirler. Bu çocuklarda aşırı hareketliliğin yanı sıra saldırganlık, dikkatsizlik, sabırsızlık, öfkeli olma gibi davranışlar ve yoğun duygu durumları da görülebilmektedir (Bierman, 2005; Ercan & Aydın, 2000). Aşırı hareketli olma durumu, çocuklarda görülen düşük seviyedeki benlik saygısına, akran ilişkilerindeki sorunlara, yüksek seviyedeki kaygıya, yalan söyleme davranışına ve sosyal becerilerdeki yetersizliklere neden olabilmektedir (Gülay, 2008; Keown, 2000; Yavuzer, 2016).

Çocukların akranları ile kuracakları ilişkilerin niteliğini etkileyen bir diğer unsur da dildir. Dil, çocukların çevrelerini tanımalarını, çevresindekilerle iletişim kurmalarını ve bu iletişimi sürdürmelerini sağlaması bakımından oldukça önemlidir (Topaloğlu Özdemir, 2013). Çocuklar, dil vasıtasıyla dış dünya ile bağ kurmakta; arzu, istek, tepki, duygu ve düşüncelerini ifade etmektedirler. Dil becerilerinde meydana gelen gelişmeler sayesinde, çocukların sosyal becerileri gelişmekte ve diğer kişilerle kurdukları iletişimler düzene girmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların dil becerilerinde görülen eksiklikler, depresyon ve kaygı gibi olumsuz duygular ile alakalı görülmekte, bu duyguların ise akran ilişkilerini zedeleyeceği düşünülmektedir. Dil sorunları, çocukların akranlarından uzaklaşmalarına ve zaman içinde dışlanmalarına sebep olmaktadır. Dil becerileri gelişmiş olan çocuklar, akranlarına karşı kendilerini yakın hissetmekte, sosyal sorunları çözebilmekte ve akranları tarafından daha fazla kabul edilmektedirler (Erten, 2012; Hay vd., 2004; McCabe & Marshall, 2006; Topaloğlu Özdemir, 2013).

Fiziksel özellikler, çocukların akran ilişkilerini şekillendiren bir diğer bireysel farklılıktır. Fiziksel olarak çekici ve hoş olma durumu, çocukların akran ilişkilerini iki sebepten dolayı etkilemektedir. Birincisi, fiziksel özellikler sınırları tanımlanabilir ve gözle görülebilirdir. İkinci olarak ise çocuklar, karşısındakinin çekiciliğinin ve görünüşünün farkına varabilmektedirler. Bu iki durum, çocuğun fiziksel görünüş bakımından akran ilişkilerini şekillendirmesine neden olmaktadır. Bu söylenenleri destekler nitelikte, okul öncesi ve ilköğretim dönemi çocukları ile yapılan araştırmaların sonucunda da fiziksel olarak çekici

olan çocukların daha olumlu, daha sosyal ve daha az saldırgan oldukları ortaya çıkmıştır (Erwin, 1993). Saçları uzun, renkli gözlü, gözlüksüz, normal kiloda ve bedende olan çocukların, akranları ile olan ilişkilerinde daha rahat oldukları ve akranları tarafından daha çok sevildikleri ifade edilmektedir. Akranları tarafından daha çok sevilen ve ilgi gören, fiziksel olarak çekici sayılabilecek olan çocukların öz güvenlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın kısa saçlı, gözlüklü, kilolu, bedensel engeli olan ve dişleri bozuk olan çocuklar, akranları tarafından çekici olarak görülmemekte ve dışlanmaktadırlar. Bu durum, fiziksel olarak çekici görülmeyen çocukların özgüvenlerini kırmakta ve akran ilişkilerinde geri kalmalarına sebep olmaktadır. Bu da çocukların daha çekinik, içine kapanık ve/veya saldırgan olmalarına yol açabilmektedir (Karabulut, 2016, s. 31).

Akran ilişkilerini etkileyen bir diğer etmen ise cinsiyettir. İlk başlarda anne-babalar, çocuklarının cinsiyetlerine uygun rolleri kazanmalarını sağlarken ilerleyen zamanlarda bu görevi akranlar üstlenmektedirler. Akranlar, erkeksi ve kadınsı davranışlarına göre tepkiler vererek birbirlerine model olmaktadırlar. Çocukların genellikle karşı cins akranlarını değersiz görüp onlardan uzak durmaya çalışmaları, toplumda görülen cinsiyet rollerine uygun davranışları kazanmalarını ve kendi cinsiyet kimlikleri ile farklı sosyalleşme süreçlerine girmelerini sağlamaktadır (Önder, 2005). Çocuklar, bulundukları toplumun kültürlerine uygun olan cinsiyet rollerini sergilediklerinde akranları tarafından ödüllendirilmekte veya desteklenmekte, cinsiyetleri kıstas alarak akran gruplarına girmektedirler. Ayrıca çocukların cinsiyetleri, akran gruplarının büyüklüğünü ve etkileşimini de etkilemektedir (Santrock, 2015). Çocukların, iki yaşına gelene kadar akran seçiminde cinsiyeti önemsemedikleri görülmektedir. Üç-dört yaşlarındaki çocuklar ise akran gruplarını oluştururlarken tercihlerini hemcinslerinden yana kullanmaktadırlar. Dört-on iki yaşlarında olan çocukların akran seçimlerinde ise hemcinslerine yönelmede belirgin bir artış gözlemlenmektedir (Manaster & Jobe, 2012, s. 15). Okul öncesi dönemde erkek çocukların, kız çocuklara göre daha çok grup oyunlarını tercih ettikleri ve bu gruplardaki kişi sayılarının kızlarınkine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Kız çocukların oluşturdukları gruplardaki akran ilişkilerinde ise işbirliğinin olduğu görülmekte ve kişiler arası hedefler göze çarpmaktadır. Grup içinde popüler ve/veya lider olmaya çalışan erkek çocukları arasında kızlara oranla daha fazla rekabet meydana gelebilmekte ve bu rekabet durumu da grup içinde saldırgan davranışların görülmesine sebep olabilmektedir (Crick & Grotpeter, 1995; Erwin, 1993; Gülay, 2008; Sebanc, Pierce, Cheatham & Gunner, 2003). Kız çocuklarının akran ilişkilerinde daha çok yardımlaşma, destek alma, samimi ilişkiler kurma,

onaylanma gibi özellikler görülürken erkek çocukların akran ilişkilerinin etkinlik merkezli gerçekleştiği gözlemlenmektedir (Bierman, 2005).

Çocukların akran ilişkilerini etkileyen bireysel farklılıklarından biri de sosyal kaygı durumudur. Kişilerde strese sebebiyet veren durumların veya olayların meydana getirdiği gergin ve üzgün hissetme durumu "kaygı" olarak ifade edilirken kişilerin yapmak istedikleri şeyleri harekete geçirememe durumları ise "sosyal kaygı" olarak tanımlanmaktadır. Kişilerin bir şeyi yapmak için harekete geçememelerinin özünde, çevredeki diğer kişilerin verdikleri tepkilerden dolayı hissedilen baskı duygusu yatmaktadır. Sosyal kaygı; bir kişinin, çevresindeki diğer kişilerle kurduğu ilişkilerde veya etkileşimlerde baskı duygusunu yoğun bir şekilde hissetmesinden dolayı yapmak istediği şeylerde başarısız olmasına ve iletişimlerinin kalitesiz olmasına sebep olabilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında kurulan sosyal ilişkilerdeki kalite, çocukların kişiliklerinin gelişmesini etkilemektedir. Yine bu dönemde çocukların bakımını sağlayan kişilerle kurdukları bağın güvenli olması, onların sorumluluklarının farkında olan kişiler olmalarını sağlamaktadır. Bakımını sağlayan kişilerle kurdukları bağın güvensiz olması hâlinde ise çocuklar, sorumluluklarını yerine getirebilmek için yetişkin desteğine gereksinim duymaktadırlar. Güvensiz bağlanan ve sosyal ilişkileri zayıf olan çocuklarda sosyal kaygı daha fazla görülmekte, çocuklarda görülen sosyal kaygı ise onların akran gruplarından uzaklaşmalarına ve kendilerini yalnız hissetmelerine sebep olmaktadır (Erkan,2002; Gülay, 2008; Roth Ledley & Heimberg, 2006).

Akran ilişkilerini etkileyen bir diğer kavram ise kendilik kavramıdır. Kişiyi diğer bireylerden ayıran tüm özellikleri "kendilik" olarak tanımlanmaktadır (Karabulut, 2016, s. 29). Olumlu kendilik algısına sahip olan çocuklar, genellikle sosyal bakımdan yeterli, akademik başarısı yüksek, çevresindeki insanlarla (aile üyeleri, akranları, öğretmenleri vb.) daha çok etkileşim hâlinde olan, etrafındaki kişiler tarafından sevilen ve sağlıklı iletişimlerde bulunan çocuklardır (Karabulut, 2016, s. 29; Mpofu & Thomas, 2006). Buna karşın olumsuz kendilik kavramına sahip olan çocuklar ise memnuniyetsiz yaklaşımlarından ötürü insanlarla olan etkileşimlerine ve akran ilişkilerine zarar verebilmektedirler (Burger, 2006; Kostelnik vd., 2006).

Çocuğun akran ilişkilerini şekillendiren önemli etmenlerden birisi de ailevi özellikler ve aile yapısıdır. Çocuğun sosyal etkileşime girdiği ilk kişiler ebeveynleridir. Bu sosyal etkileşimler, çocuğun bireysel gelişimini etkilemekte ve kendilik algısının temellerini

oluşturmaktadır. İlk yıllardaki çocuk ebeveyn ilişkisinin kalitesi, ilerleyen yıllarda çocuğun kişiler arası ilişkilerinde kullandığı sosyal ve bilişsel becerilere yön vermektedir (Gülay, 2010). Akran ilişkilerine doğrudan dâhil olmayan ebeveynlerin bile çocuklarının akran ilişkilerinde etkileri bulunmaktadır. Anne-babalar, çocuklarının akranları ile direkt olarak etkileşime geçmeseler bile çocuklarıyla kurdukları iletişim şekilleriyle onların akran ilişkilerini etkilemektedirler. Bu bağlamda, çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkiler neticesinde sergiledikleri davranışlar, onların aileleriyle olan ilişkilerini de etkilemektedir (Rodkin & Hodges, 2003; Gülay, 2009a). Ebeveynler ve çocuk arasında oluşan güvenli bağ, çocuğun akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesinin ve sosyal hayata geçişinin temelini oluşturmaktadır (Scheneider, Atkinson & Tardif, 2001). Olumlu ve sıcak ilişkilerin hâkim olduğu ailelerde yetişen çocuklar, daha sosyal ve uyumlu olurken, olumsuz aile ortamında büyüyen çocuklar ise uyumsuz ve sosyal açıdan yetersiz kişiler olmaktadırlar. Yine çocukların akran grupları tarafından kabul görmelerini sağlayan becerileri ilk olarak aile ortamında kazandıkları düşünüldüğünde de ebeveynlerin çocuklarına doğrudan öğreterek ya da model olarak bu becerileri kazandırmaları oldukça önemlidir. Yaşamın ilk yıllarında aile ortamında öğrenilen ve bu ortamda sergilenen beceriler, ilerleyen zamanlarda akran ortamlarına aktarılmakta ve bu ortamlarda sergilenmektedir (Ladd, 2001).Ebeveynlerin, onaylamadıkları davranışları sergiledikleri için çocuklarına aşağılama, suçluluk yaratma, eleştirme, utandırma ve sevgisini esirgeme gibi davranışlarda bulunmaları, çocukların ilişkilerini manipüle etmektedir (Aunola & Nurmi, 2005; Manzeske & Straight, 2009). Ebeveynlerin olumsuz tutumları ve kontrol davranışları, çocuğun öz düzenleme becerilerine ve ilişkilerine zarar vererek sosyal işlevselliğini ve psikolojisini bozmaktadır (Aunola & Nurmi, 2005; Nelson, Hart, Yang, Olsen & Jin, 2006). Aile yapısının içinde yer alan ve çocuğun akran ilişkilerini etkileyen diğer kişiler ise kardeşlerdir. Kardeşler; sosyal ilişkilere ilişkin deneyimlerde, uyumda ve sosyal olgunlukta önemli bir etkiye sahiptirler. Model alma, yakınlık kurma, paylaşma, işbirliği yapma gibi unsurlar, ebeveynlerle kurulan ilişkilerin yanı sıra kardeş ilişkilerinin içinde de gelişmektedir. Kardeşler, benzer ilgiden ve gelişim sürecinden geçtikleri için birer sosyal ortaklardır (Gülay, 2010). Bu bağlamda olumlu kardeş ilişkileri, istendik yöndeki akran ilişkilerinin; olumsuz kardeş ilişkileri ise istenmedik yöndeki akran ilişkilerinin meydana gelmesine yol açabilmektedir.

Bir zamanlar insanlar tarafından zaman kaybı olarak görülen ve günah olduğu düşünülen çocuk oyunları, bugün gelişimin önemli bir yönü olarak ele alınmakta (Gander & Gardiner, 2001, s. 315) ve akran ilişkilerini şekillendirmektedir. Erken çocukluk yıllarında çocuklar,

oyunlar sayesinde akranları ile etkileşime geçmekte ve birçok deneyim kazanmaktadırlar (Gülay, 2010). Çocuğun oyun sırasında göstermiş olduğu bireysel özellikleri, onun oyun becerilerini ve dolaylı olarak da akran ilişkilerini etkilemektedir. Akranlar tarafından kabul edilme, sevilme gibi olumlu yaşantılar oyunlar ile ortaya çıkacak, bu yaşantılar arttıkça da oyunlara katılım artacaktır. Bu bağlamda akran ilişkileri ile oyun, doğru orantılı bir şekilde gelişen, erken çocukluk dönemini şekillendiren ve birbirini tamamlayan iki temel öge olarak karşımıza çıkmaktadır (Önder, 2005). Akranlarla oynanan oyunlar çocuğa; gereksinimlerini giderme, sosyal olarak etkileşimde bulunma, arkadaşlarının davranışlarını kontrol etme, duygularını ifade etme ve duyguları anlama gibi fırsatlar vermektedir (Zigler, Singer & Bishop Josef, 2004). Tüm bunların yanı sıra okul öncesi dönemde gözlemlenen oyun davranışları, çocukların akranlarıyla olan etkileşimleri, iletişimleri ve sosyal yetkinlikleri ile ilgili birçok bilgi sunmaktadır (Zigler vd., 2004). Bu bağlamda, çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerini ve ilişkilerini değerlendirebilmek için doğal ortamlarda oynanan etkileşimli oyunların gözlemlenmesi gerçekçi ve sağlıklı sonuçlar ortaya koymaktadır (Casby, 2003; Fantuzzo & Hampton, 2000; Frost, Wortham & Reifel, 2008). Akran oyunlarının ortaya çıkmasında ve çocukların akran ilişkilerini geliştirmelerinde öğretmenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocukların akranları ile birlikte sağlıklı bir şekilde oyun oynamaları için öğretmenlerin oyuna değer veren bir ortam oluşturmaları gerekmektedir. Fiziksel alanın yanı sıra gerçek materyalleri andıran oyuncakların temin edilmesi de çocukların oyunları için oldukça önemlidir (Howes, 2013, s. 22-23).

Akran ilişkilerini etkileyen bir diğer unsur da kültürdür. Nitekim kültürler arası araştırmalar, akran ilişkilerinin yapısında ve gelişiminde kültürel farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaların sonucunda, kültürün bireysel veya toplumcu olmasının akran ilişkilerini şekillendirdiği görülmüştür. Toplumcu kültürlerde, toplumsal ihtiyaçlar ve istekler; bireyci kültürlerde ise bireysel ihtiyaçlar ve istekler karşılanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, grup uyumunu ve akranlar arasındaki sosyalleşmeyi esas alan toplumcu kültürlerde, akran ilişkileri bireyci kültürlerden daha farklı bir şekilde gelişmektedir (Chen & French, 2008). Örneğin, saldırganlık içeren davranışların akran reddine sebebiyet vermediği bir kültürde, akran reddine neden olan şiddet yönelimli davranışlar "değerli" olarak kabul edilmektedir (Bierman, 2005). Bu durumun tam tersi de saldırgan davranışların kabul edilmediği toplumlar için örnek verilebilmektedir. Kültür içinde şekillenen oyun davranışları, kültürün akran ilişkileri üzerindeki etkilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra kültür, çocuğun sosyalleşmesinde de aktif bir rol oynamaktadır

(Gülay, 2010). Bu bağlamda, kendi kültüründen farklı bir kültürde yaşamak zorunda kalan bir çocuğun sosyal olarak daha uyumsuz olduğu görülmektedir (Altınmakas, 2010).

Okul öncesi eğitim kurumlarının da akran ilişkilerini etkilediği görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların akranları ile ilk defa aynı ortamı paylaşmaya başladıkları yerlerdir (Karabulut, 2016, s. 33-34). Bu kurumlarda çocuklar, daha çok akranlarıyla uzun süre etkileşime ve iletişime geçmektedirler. Oyunlardaki ve etkinliklerdeki ortak heyecanları, ilgileri ve hazları sebebiyle çocuklar, birbirleri için birer sosyal ortak olmaktadırlar. Çocuklar, okulda bir araya geldiklerinde ortak beklentiler ve anlamlar oluşturmaktadırlar (Margaret, Singer & Swinnen, 2013, s. 4). Çocukların akran ilişkilerinin gelişmesinde bu denli önemli bir yeri olan okul öncesi eğitim kurumlarının sosyal-duygusal atmosferinin, akran ilişkilerini destekleyecek şekilde olması gerekmektedir. Bu bağlamda sınıfların, çocukların akranlarıyla rahatça vakit geçirebilecekleri ve kendilerini evlerindeymiş gibi hissedebilecekleri şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Howes, 2013, s. 22).

Akran İlişkileri ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

Çocuklar, okul ortamlarında akranlarıyla iletişime geçerek ve onlarla paylaşımlarda bulunarak farklı birçok duygu durumunu keşfetmektedirler. Akranlarla kurulan ilişkilerin ve iletişimin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için çocuğun öncelikle kendi duygularını tanıması gerekmektedir. Bunun yanı sıra sağlıklı bir ilişki için çocuğun; üzüldüğünde, mutlu olduğunda, öfkelendiğinde ve bunlara benzer duygu durumları içine girdiğinde bu duyguları dile getirebilmesi ve akranlarının da duygularını anlayabilmesi gerekmektedir. Bu sebeple özellikle erken çocukluk yıllarında duyguların önemsenmesi ve duygularla alakalı eğitimlerin verilmesi, çocuğun ileriki yıllarda sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Kocabaş & Vural, 2011; Ulutaş, 2005).

Duygusal gelişimin ve duygu düzenleme becerilerinin akran ilişkilerini etkilediği bilinmektedir. Çift yönlü olarak akran ilişkilerinin de okul öncesi dönemde duygusal gelişim açısından oldukça önemli bir unsur olduğu ve duygu düzenlemeyi çeşitli şekillerde etkilediği ifade edilmektedir (Thompson, 1994). Thompson (1994)'a göre arkadaşlar, duyguyla başa çıkmada önemli kişiler arası kaynaklardandır. Akran ilişkileri sağlıklı bir şekilde gelişmiş olan çocuklar, duygusal bağlar kurarak akranlarıyla birlikte vakit geçirmekte ve bu durumdan hoşnut olarak kendilerini daha iyi hissetmektedirler. Ayrıca çocukların

akranlarıyla kurdukları ilişkilerin niteliği, onların gelecek yıllardaki sosyal gelişimlerini de etkilemektedir. Akran ilişkileri sağlıklı olan çocukların bütün gelişim alanları bu durumdan pozitif yönde etkilenmektedir (Arslan, 2015; Gülay, 2009a). Akranların, stresli bir durumla karşı karşıya kaldıklarında birbirlerine destek oldukları ve birbirlerini rahatlatmaya çalıştıkları görülmektedir (Batey, 2002). Akranlar tarafından sağlanan bu destek sayesinde hem duygusal açıdan rahatlama hem de akademik performansta artma, stresli durumlarla baş etme, şiddet ve zorbalıktan korunma gibi durumlar ortaya çıkmaktadır (Doll vd., 2003). Bunun yanı sıra akranlarla kurulan etkileşim ve iletişim, çocukların duygusal açıdan gelişimlerini desteklemekte, etki mekanizmalarının oluşumunu ve özel duygularının düzenlenmesini sağlamaktadır (Denham, 2007).

Duygusal yeterlilik de akran statüsü ile ilişki içerisindedir. Duygusal yeterlilik, sosyal etkileşimler sürecince duyguları tanımlayabilme, duyguları düzenleyebilme ve duyguları yönetebilmedir (Lindsey & Colwell, 2003). Duygusal yeterlilik, çocukların çevresindeki kişiler ile etkileşim ve iletişim kurmasını sağlayacak bir yeterliliktir (Denham vd., 2003). Duygusal yeterliliğe ilişkin pek çok beceri ilk olarak okul öncesi dönemde ve okul öncesi eğitim kurumlarında kazanılmaktadır. Bu dönemde kazanılan duygusal yeterlilikler, yaşam boyu gelişmeye ve kişinin hayatını şekillendirmeye devam etmektedir. Çocuklar, duygusal yeterliliğin temel becerilerini 2-5 yaşları arasında akranları ile kurdukları ilişkilerle edinmektedirler. Okul öncesi dönemde çocuklar, akranlarıyla etkileşime girerek ve duygularını kontrol ederek olumsuz duygularıyla akran ilişkilerini zedelemeden duygusal yeterliliği kazanmaktadırlar (Hay vd., 2004). Akran grupları içerisinde reddedilen çocuklar, genel olarak daha çok olumsuz duygular barındırmakta ve bu duyguları akranlarına sık sık yansıtmaktadırlar. Duygularını düzenleyebilen çocuklar ise genel olarak uyumlu, güler yüzlü, mizah anlayışına ve problem çözme becerilerine sahip kişilerdir. Bu bağlamda duygularını düzenleyebilen çocuklar, akranları tarafından daha fazla kabul edilmekte ve sevilmektedirler (Bierman, 2005). Dolayısıyla da duygu düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların akran ilişkileri daha sağlıklı olmaktadır.

Duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olan unsurlardan bir diğeri de duygusal zekâ-duygusal biliştir. Duygusal zekâ, kişinin kendisiyle ve çevresindeki insanlarla olan ilişkisidir (Goleman, 2011). Kişinin, kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi, yorumlayabilmesi ve duygulara uygun tepkiler gösterebilmesi duygusal bilişi ifade etmektedir. Örneğin bir çocuğun, akranlarına empatiyle yaklaşması, öfkelenen bir

arkadaşıyla başarılı bir şekilde iletişim kurması, öfkelendiği bir arkadaşına duygularını konuşarak ifade etmesi duygusal zekâsının-bilişinin gelişmiş olduğunu göstermektedir (Trentacosta, 2006). Duygusal zekâsı-bilişi gelişmiş olan çocuklar, gelişmemiş olan çocuklara kıyasla duygularını düzenleme konusunda daha başarılı olmaktadırlar. Duygusal zekâ-biliş özelliği, duyguların ve iletişimin temellerini oluşturması bakımından da sosyal desteğin algılanmasıyla doğru orantılı bir ilişki içerisindedir. Bu bağlamda duygusal zekâ özelliği yüksek çocuklar; duygularını anlama, kontrol etme ve düzenlemede daha başarılı olmakta, sosyal ilişkileri daha iyi yürütebilmekte ve akranları tarafından daha çok kabul edilmektedirler (Deniz, Özer & Işık, 2013; Shapiro, 1999). Olumlu duygular ve duygusal zekâ-biliş, çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkilerde önemli bir role sahiptir. Küçük çocukların mimikleri, davranışları ve duyguları anlayabilmeleri, bu duygu ve davranışları tanımlayabilmeleri akran kabulünü arttırmaktadır. Duygusal biliş sorunları yaşayan çocukların, düşük sosyal statüye sahip oldukları ve akranlarıyla istenmedik yönde ilişkiler yaşadıkları belirtilmektedir. Duyguları anlayamayan ve uygun bir şekilde ifade edemeyen çocukların, saldırgan davranışları daha çok sergiledikleri; duyguları anlayan çocukların ise duygularını daha uygun bir biçimde ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, düşük akran statüsü ile duygusal biliş arasında da ters orantılı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Trentacosta, 2006).

Duygu düzenleme becerilerinin kazanılması, uyumlu sosyal işlevsellik için gerekli olan önemli bir unsurdur. Kişiler, sosyal amaçlarına ulaşmak ve ilişkilerini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmek için duygularını düzenlemektedirler (Gross & John, 2003). Bu bağlamda, akran ilişkilerinin sürdürülmesinde ve sağlıklı bir şekilde geliştirilmesinde duygu düzenleme becerileri aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra, çocukların duygularını düzenleyebilmek için faydalandıkları farklı duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı da kişilerarası ilişkileri farklı şekillerde etkilemektedir. Örnek verilecek olunursa duygularını sık sık bastırma yoluna giden kişiler, olumlu veya olumsuz duygularını paylaşmaya daha az istekli olup yakın ilişkilerinde daha çok kaçınma yoluna gitmektedirler (Gross & John, 2003). Bu durum da akran ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmemesine ve mevcut ilişkinin zedelenmesine neden olmaktadır. Kişiler arası problemler de yeni duygu düzenleme stratejilerinin öğrenilmesini veya eski olan ve etkisi bulunmayan stratejilerin değiştirilmesini engelleyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Adrian vd., 2011).

Duygusal düzen, meydana gelen değişikliklere karşı duyguların düzenlenmesi ve yeni çevreye uyum sağlanmasıdır (Mendez vd., 2002). Akran ilişkilerinde önemli olan, çocuğun kendi duygularını düzenleyebilmesi ve karşısındakinin duygusal durumunu doğru bir şekilde anlayabilmesidir (Lindsey & Colwell, 2003). Çocukların, kendilerinin ve başkalarının duygularını anlamlandırabilmeleri, sosyal becerilerini ve sosyal ilişkilerini pozitif yönde etkilemektedir (Kahraman, 2016, s. 17). Başka bir deyişle çocuklar, kendilerinin yanı sıra başkalarının duygu ve düşünceleri ile ilgili düşündüklerinde diğer kişilerle daha etkili bir şekilde ilişki kurmaktadırlar (Trawick Swith, 2013). Duyguları, davranışları ve algıları üzerinde denetim sağlayan çocuklar; üzüntü, kızgınlık, öfke gibi duygularını daha kolay kontrol edebilmekte ve daha olumlu etkileşimler kurabilmektedirler. Ayrıca bu becerilere sahip olan çocuklar, sosyal olarak daha yetkin olmakta ve akranları tarafından daha çok sevilmektedirler (Fabes vd., 1999; Macklem, 2008). Duyguların düzenlenmesi ile yıkıcı davranışlar engellenmektedir. Yıkıcı davranışların engellenmesi de çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin olumlu, istendik yönde ve dostça olmasını sağlamaktadır (Fabes vd., 1999). Buna karşın duygu düzenleme becerileri gelişmemiş olan ve duygu düzenlemede güçlük yaşayan çocuklar, akranları tarafından reddedilmekte ve yalnız kalma riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Kim & Cicchetti, 2010; Trentacosta & Shaw, 2009). İlişkilerde duyguları idare edebilmek, liderlik yapabilmek, sosyal durumları ve ilişki ağlarını doğru algılayabilmek, ikna kabiliyetini kullanabilmek, uzlaşmacı ve işbirlikçi olabilmek, pürüzsüz bir etkileşim içinde olmanın yollarındandır (Goleman, 2011). Nitekim araştırmacılar da çalışmaları sonucunda, duyguları daha iyi anlamlandıran ve düzenleyen çocukların diğer çocuklara kıyasla yüksek seviyede olumlu sosyal davranışlar gösterdiklerini ve akranları tarafından daha çok sevildiklerini bulgulamışlardır (Downs & Strand, 2008; Garner & Waajid, 2012). Yine olumlu duygulara sahip olan çocuklar, akranları tarafından daha çok kabul edilirken olumsuz duygulara sahip olan çocuklar ise akranları tarafından reddedilmekte ve akranları tarafından oyunlara kabul edilmemektedirler (Fabes vd., 2002).

Okul Öncesi Dönemde Kaygı

Çocukların psikolojik olarak iyi olma hâllerinde ve gelişimleri üzerinde etkili olan faktörlerden bir tanesi de kaygı durumudur (Güngör & Buluş, 2016). Kaygı; kişinin, kendisi için tehdit oluşturacağını düşündüğü, içsel veya dışsal tüm durumlar için geliştirdiği şemalar olarak ele alınabilmektedir (Beck & Emery, 2011). Bir başka tanıma göre kaygı; kişinin,

kendi benliğine yönelik olan riskli, tehlikeli ve yıkıcı olaylara karşı göstermiş olduğu duygusal tepkidir (Canbaz, 2001).

Kaygıya neden olan etmenler; kişilik, stres ve biyolojik duyarlılık olmak üzere genel olarak üç kategoride ele alınabilmektedir. Kişilik, erken çocukluk dönemindeki yaşantılara ve çevreye göre şekillenmektedir. Bu durum, çevrenin ve deneyimlerin doğrudan kişilik üzerinde, dolaylı olarak da kaygı düzeyi üzerinde etkili olmasına neden olmaktadır. Stres de kişi için zorlu olan tüm durumlarda ortaya çıkabilmektedir. Biyolojik duyarlılık ise kişinin doğuştan itibaren bazı durumlara karşı hassasiyet hissetmesi ile açıklanabilmektedir (Foxman, 2004). Rapee vd. (2015) de genetik eğilimlerin, yaşanan olayların, deneyimlerin ve bilişsel durumların kaygının gelişimini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bunların dışında bireyin, karşı karşıya kaldığı durumları tehlikeli olarak algılaması sonucunda gerçek dışı düşünmeye başlaması (Özer, 2008), bazı durumların kötü sonuçlar doğuracağını ve bunlarla baş edemeyeceğini düşünmesi de kaygının beslenmesine sebep olmaktadır (Mckenzie, 2006).

Kaygının kökenleri, yaşamın erken yıllarındaki deneyimlere dayanmaktadır (Geçtan, 2012). Çocuğun bazı davranışları, kaygının varlığına işaret edebilmektedir. Uyumak istememe, uyku saatlerinin dışında uyumak isteme, içe kapanık olma, ebeveynlerden ayrılmak istememe, hastalık belirtileri gösterme (karın ve baş ağrısı gibi), okul fobisi ve reddi geliştirme gibi durumlar bu işaretlerin bazılarını oluşturmaktadır (Turan Cebeci, 2009). Çocukların kaygı durumlarında etkili olan faktörlerden de bahsetmek mümkündür. Ebeveynlerin çocuklarına karşı göstermiş oldukları tutumlar, ebeveynlik sitilleri, küçük düşürücü ve reddedici davranışları çocuklarının kaygı düzeylerinde etkili olabilmektedir. Ayrıca okula başlamalarıyla birlikte çocukların kaygı düzeylerinde öğretmenleri ve akranları da etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin çocukları cezalandırmaları, aşağılamaları ve çaresiz hissettirmeleri, çocukların kaygılı olmalarına sebep olabilmektedir. Çocukların, akranları ile kurdukları iletişimin ve etkileşimin sağlıksız olması da kaygı durumlarını etkileyebilmektedir (Geçtan, 2008). Çocuklar, gelişim özelliklerinin bir sonucu olarak kaygıya sebebiyet verebilecek durumları yetişkinler kadar iyi ifade edememektedirler. Bu durum, çocukların kaygı yaşamalarına ve var olan kaygı düzeylerinin artmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca anne-babaların çocuklarının bağımsızlıklarını kısıtlamaları da çocukların kaygı düzeylerini artırmaktadır. Ebeveynleri tarafından kabul görmeyen (Bora, 2019) ve dürtüsel istekleri engellenen çocuklar da yüksek kaygı seviyesine sahip

olmaktadırlar (Yörükoğlu, 2010). Çocuğun yeni bir kardeşe sahip olması, ebeveynleri tarafından cezalandırılması, terk edileceğini düşünmesi, yeterince sevgi ve ilgi görmemesi de kaygıya sebep olabilecek etmenler arasında yer almaktadır (Yavuzer, 2016). Bunların yanı sıra kaygılı kişilerle aynı ortamda bulunan ve sosyal ilişkilerinde zorlanan çocuklarda kaygı kalıcı hâle gelebilmektedir (Geçtan, 2008).

Kaygı; çaresizlik, mutsuzluk, endişe ve belirsizlik gibi birçok duyguyu içinde barındırmaktadır (Engür, 2002). Duygularda olduğu gibi kaygının belli bir seviyede yaşanması da normal olarak görülmektedir. Kaygının bir bozukluk olarak ele alınabilmesi için birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Kaygının şiddeti ve süresi var olan durumun arz ettiği tehlike ile uyumlu olmadığında kaygı bozukluğundan bahsedilebilmektedir. Ayrıca zararsız durumlarda ortaya çıkan, kronik olan ve bireyin sosyal, ruhsal ve akademik işlevlerinde bozulmalar meydana getiren kaygı durumları da kaygı bozukluğu olarak görülebilmektedir. (Essau, 2007; Gültekin Akduman, 2014). Okul öncesi dönemde çocukların; panik atak, özgül fobi, obsesif kompulsif bozukluk, travma sonrası stres bozukluğu, ayrılma bozukluğu, genel ve sosyal kaygı gibi kaygı bozuklukları yaşadıkları görülmektedir (Şenol, 2006). Kaygılı çocukların özsaygıları düşük olmakla birlikte bu çocuklar sınıf içi etkinliklere katılmakta, akranlarıyla ilişki kurmakta ve bu ilişkileri sürdürmekte sorunlar yaşamaktadırlar (Oland & Shaw, 2005). Yapılan araştırmalar, kaygı bozukluklarının çocukluk döneminde en sık görülen psikiyatrik bozukluklardan biri olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kessler, Chiu, Demler & Walters, 2005). Yaşamın erken yıllarından itibaren görülmeye başlanan kaygı bozuklukları, tedavi edilmezse daha fazla bozukluğun meydana gelmesine sebep olabilmektedir. Aynı zamanda kaygı bozuklukları, çocukların psikolojik ve davranışsal problemler yaşamalarına da sebep olmaktadır (Seeley vd., 2017). Bu noktada, kaygı durumunun önüne geçebilmek adına hazırlanacak olan müdahale programlarının, yapılacak olan etkinliklerin ve araştırmaların oldukça önemli ve gerekli olduğunu söylemek mümkündür.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili uluslararası ve ulusal alanda yapılmış çalışmalara en yakın tarihli olanlardan geçmişe doğru bir sıralamayla yer verilmiştir.

Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenlemeye Yönelik Yapılmış Uluslararası ve Ulusal Araştırmalar

Duygu düzenleme konusu ile ilgili uluslararası ve ulusal alanda yapılmış araştırmalara, günümüzden geçmişe doğru bir sıralamayla aşağıda yer verilmiştir.

Dağlı ve Dağlıoğlu (2021)'nun okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş'ta Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve yaşları 60-71 ay arasında değişen 120 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Katılımcı Bilgi Formu", "Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaşın, cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı; ancak ölçeğin duygu düzenleme alt boyutunun tek çocuk olanların lehine anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaşın ve cinsiyetin çocukların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı; ancak tek çocuk olan ve iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların problem çözme becerilerinin anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara ek olarak problem çözme beceresi puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeği'nin her iki alt boyutu arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Gözün Kahraman ve Gökşen (2021)'in okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları ve mizaç arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 yılında Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı anasınıflarına ve anaokullarına devam eden 400 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Genel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Ebeveyn Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, demokratik ebeveyn tutumu ve duygu düzenleme arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'nin Tepkisellik alt boyutu arasında pozitif; Sebatkarlık alt boyutu arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular, çocukların duygu düzenleme becerilerinin mizaçtan ve ebeveyn tutumlarından etkilendiğini ortaya çıkarmıştır.

Zhang vd. (2021)'nin Çin'in kırsal bölgelerinde yaşayan ve okul öncesi eğitimi alma konusunda geri kalmış çocukların esneklik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, Anhui eyaletinde yaşayan 620

çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, dayanıklılık ile değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için çok değişkenli regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitimi alma konusunda geri kalmış çocukların %20,2'sinin yüksek esnekliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca duygu düzenleme becerileri ile esneklik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bulgular, duygu düzenleme becerilerinin güçlendirilmesinin psikolojik dayanıklılığı artırabileceğini ve okul öncesi eğitimi alma konusunda geri kalmış olan çocukların gelişim geriliklerini önleyebileceğini göstermiştir.

Zhu vd. (2021)'nin çocukların sosyal kaçınma ve sosyal uyumları arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünü incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, Çin Halk Cumhuriyeti'nin Şanghay kentindeki iki devlet anaokuluna devam eden 194 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Çocuklar İçin Sosyal Tercih Ölçeği", "Duygu Düzenleme Kontrol Listesi", "Çocuk Davranış Ölçeği" ve "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, duygu düzenleme düzeyi düşük olan çocukların sosyal kaçınma düzeylerinin ve sosyal uyum güçlüklerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca duygu değişkenliği/olumsuzluğu yüksek olan çocukların sosyal kaçınma düzeylerinin ve sosyal uyum güçlüklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Apaydın Demirci, Arslan ve Temel (2020)'in okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, Konya il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıflarına, resmî anaokullarına, özel kreş ve gündüz bakım evlerine devam eden 6 yaş çocukları oluşturmuştur. Genel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama araçları olarak "Genel Bilgi Formu", "Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyetin ve kardeş sayısının çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılıklar meydana getirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların duygu düzenleme düzeyleri ve kişiler arası problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Hasani ve Taher (2020)'in duygu düzenleme eğitiminin okul öncesi çocuklarda sosyal sorun çözmeye, duygu bilgisine ve duygu düzenlemeye etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 15'i deney grubu-15'i kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Duygu Düzenleme Ölçeği"

kullanılmıştır. Müdahale öncesinde her iki gruba da ön test uygulanmış ve deney grubuna haftada bir kez olmak üzere 8 kere 45 dakikalık davranış terapisi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sekiz eğitim oturumunun sonunda her iki gruba da son test uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim programının okul öncesi çocukların duygu bilgilerini, sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Lucas Molina, Quintanilla, Sarmento Henrique, Martín Babarro ve Giménez Dasí (2020)'nin okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme becerileri ile duygu bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu 108 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Duygu Anlama Testi" ve "Duygu Düzenleme Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Üç yıl boyunca süren boylamsal araştırmanın sonucunda, duygu düzenleme becerilerinin okul öncesi yıllarda duygu bilgisinden önce öğrenilen ve duygu bilgisini öngören bir yetenek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz Bursa ve Dinç (2020)'in duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalar hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmada çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 28 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde tümevarımsal yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin duygu düzenleme kavramını sınırlı olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmenler, çocukların en çok öfke ve mutluluk duygularını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, çocuklar öfke duygusu ile baş etmede zorlandıkları için bu öfke duygusuyla baş etmede kendilerinin de zorlandıklarını ve çocuklarda duygu düzenleme konusunda sınıf içinde ve dışında desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Aktaş (2019)'ın yaratıcı drama etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmada, ön test-son test-kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokuluna devam eden 16'sı deney, 17'si kontrol grubu olmak üzere toplam 33 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulamanın öncesinde "Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği" her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan

çocuklara 8 hafta boyunca haftada 3 gün olmak üzere drama etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda olan çocuklar ise Millî Eğitim Bakanlığının programına göre sürdürülen günlük eğitim akışına devam etmiş, bu çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın sonucunda, Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin genelinde grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamışken son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak uygulanan drama etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine olumlu yönde bir etkisi olduğu ve bu etkinin devamlılık gösterdiği görülmüştür.

Buharalı (2019)'nın çocukların sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeylerinin gelişiminde çocuk merkezli oyun terapisinin etkililiğini sınamayı amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul-Bahçelievler bölgesinde özel bir yuvaya devam eden 3-6 yaş arası toplam 100 çocuğun ebeveyni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30)" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" kullanılmıştır. Hesaplanan Kızgınlık/Saldırganlık, Anksiyete/İçe Dönüklük, Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutlarının medyan değerlerinin üstünde kalan ve Sosyal Yetkinlik, Duygu Düzenleme alt boyutlarında da hesaplanan medyan değerinin altında kalan katılımcılar araştırma için seçilmiştir. Anne-baba eğitim düzeyi ve çalışma durumları da göz önünde bulundurularak seçilen 20 çocuktan 10 tanesi deney (5 kız, 5 erkek), 10 tanesi de kontrol (5 kız, 5 erkek) grubuna random atama ile atanmıştır. Oyun terapisi, deney grubundaki 10 çocukla 8 oturum olacak şekilde bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ile herhangi bir uygulama yapılmamıştır. 8 oturumun sonunda, her iki grubun ebeveynlerinden Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30) ve Duygu Düzenleme Ölçeği'ni yeniden doldurmaları istenmiştir. Çalışmanın başlangıcında, kontrol ve deney grubunun SYDD-30 ve Duygu Düzenleme Ölçeği puanlarında istatistikî olarak fark bulunmamıştır. 8 haftalık çalışmanın sonucunda ise oyun terapisi desteği alanların Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık/Saldırganlık, Anksiyete/İçe Dönüklük ve Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç, oyun terapisinin çocukların sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeyleri üzerinde etkili olan bir yöntem olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Gökşen (2019), okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmada ilişkisel tarama yöntemini kullanmıştır. Araştırma, 2016-2017 yılında Adana il Millî Eğitim Müdürlüğüne

bağlı anasınıfları ve anaokullarında yürütülmüştür. Araştırmaya 4-6 yaş arasındaki 400 çocuğun anne-babaları ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ)", "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)", "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, duygu düzenleme becerileri ile demokratik ebeveyn tutumu arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bulunan bu ilişkiye göre çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça demokratik ebeveyn tutumları da artmaktadır. DDÖ'nün Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile ÇKMÖ'nün Tepkisellik alt boyutu arasında pozitif, ÇKMÖ'nün Sebatkârlık alt boyutu ile arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Sebatkârlık ve Tepkisellik mizaç özelliği ile DDÖ'nün Değişkenlik/Olumsuzluk boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çocukların duygu düzenleme becerilerinde ebeveyn tutumlarının ve çocuğun mizacının önemini ortaya koymuştur.

Omrak (2019)'ın okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma, duygu düzenleme ve teknoloji kullanımları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 3-6 yaş arasındaki 45 katılımcı oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT)", "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" ve teknolojik aletlerin kullanımına dair soruların da dâhil olduğu "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerileri ile hem çocukların hem de ebeveynlerin teknolojik aletleri kullanım süreleri ve sebepleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçlarına göre bağlanma örüntüsü ile annelerin ve çocukların televizyon izleme süreleri arasında; çocukların ilk kez teknolojik alet kullandıkları ay ile günde toplam teknolojik alet kullanım süreleri arasında; çocukların duygu düzenleme becerileri ile günde toplam teknolojik alet kullanım süreleri arasında; annelerin bilgisayar/tablet kullanım süresi ile çocukların bilgisayar/tablet kullanım süreleri arasında ve annelerin günde televizyon izleme süreleri ile çocukların toplam teknolojik alet kullanım süreleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak teknoloji kullanım süresinin artmasıyla birlikte duygu düzenleme becerisinin ve güvenli bağlanmanın azaldığı görülmüştür.

Özkan (2019)'ın yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerinde sembolik oyunun rolünü ortaya koymayı amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitime devam eden 3, 4 ve 5 yaşlarındaki 65 çocuk oluşturmuştur. Çocukların sembolik oyun performansları yarı yapılandırılmış gözlem ile ölçülmüş ve video kaydına alınmıştır.

Çocukların oyun sırasında bedenlerini veya hayalî bir nesneyi kullanma sıklıkları (pandomim testi), onların bir nesneyi başka bir nesne yerine kullanma, olmayan bir nesneye atıfta bulunma, nesneye özellik atfetme, senaryo oluşturma davranışlarına göre kodlanmış ve oyun oynama süreleri de ölçülmüştür. Çocukların duygu düzenleme becerilerini ortaya koymak için çocuğun kurduğu oyunun bozulmakla tehdit edilmesi hâlinde vereceği tepkileri gözlemeye yarayan "Aç Timsah" oyunu kullanılmıştır. Yönetici zihinsel işlevler, "Gece-Gündüz" ve "Fısıldama" görevleri kullanılarak ölçülmüştür. Çocukların dil (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi) ve zihin kuramı becerileri (Görünüş-Gerçeklik Görevi) de kontrol edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, beden kullanma sıklığının yaşa göre azalırken hayalî nesne kullanma sıklığının yaşla birlikte arttığı ortaya çıkmıştır. Yine en karmaşık sembolik oyun alt becerisi olarak kabul edilen senaryo yazma becerisinde de yaşla birlikte artış olduğu görülmüştür. Yönetici zihinsel işlev görevlerinin de hayalî nesne kullanma sıklığı ve oyun oynama süresi ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Oyun oynama süresinin, çocukların dil ve zihin kuramı becerileri ile de ilişkili olduğu bulunmuştur. Gece-Gündüz görevinin ise oyun sırasında çocukların oluşturdukları senaryolarla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu korelasyon ilişkileri temel alınarak hiyerarşik regresyon analizi uygulandığında, yönetici zihinsel işlevler üzerinde dil becerilerinin oynadığı rolün sembolik oyunun önüne geçtiği görülmüştür.

Tulpar (2019)'ın 4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı araştırmada çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş aralığındaki 60 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu", "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Güvenli Yer Senaryoları Testi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, güvenli bağlanma düzeyi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Analizi; duygu düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi test etmek için bağımsız T Testi; diğer bağımsız değişkenler ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkileri incelemek için ise Ki Kare Analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, güvenli bağlanma düzeyi ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak güvenli ve güvensiz bağlanma sınıflamasından elde edilen bulgulara göre güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin güvensiz bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinden daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Yine güvenli bağlanan çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü boyutundan aldıkları puanlar, güvensiz bağlanan çocukların puanlarından daha

yüksek çıkmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, çocuk ile bakım veren arasındaki bağlanma stilinin çocuğun duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yılmaz (2019)'ın okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, bir anaokulundan deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki ana sınıfı seçilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ön ve son test olarak uygulanan ölçme araçları ile çocukların sosyal problem çözme ve duygu düzenleme davranışları yaratıcı drama eğitimi değişkenine göre incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara uygulanan ön testlerin sonrasında, deney grubunda yer alan çocuklarla 6 hafta boyunca haftada üç kez yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, değişkenler açısından anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön test-son test duygu düzenleme düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön test-son test sosyal problem çözme becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların cinsiyet değişkenine göre ön test-son test duygu düzenleme düzeyleri arasında kız çocuklar lehine anlamlı farklılıklar bulunduğu, fakat hem deney hem de kontrol grubunda Olumsuzluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ön test-son test uygulamaları sonucunda duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Yine deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test sosyal problem çözme becerileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Kurt ve Balat (2018)'ın anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına giden 494 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "6 yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi (ACES)" ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği

(PKBS-2)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygusal becerilerinin artmasıyla birlikte problem davranışları gösterme sıklıklarının azaldığı ortaya çıkmıştır.

López Pérez, Gummerum, Wilson ve Dellaria (2017)'nın çocukların duygu düzenleme stratejilerini duygu düzenleme süreç modeline göre incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 3-8 yaşları arasındaki 126 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Çalışmanın ilk adımında, ebeveynlere çocuklarının duygularını değiştirebilecekleri bir durumu bildirmeleri istenmiştir. Çalışmanın ikinci adımında çocuklar, kendi duygularını nasıl düzenledikleriyle ilgili iki soruyu yanıtlamışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların duygu düzenleme yetenekleri ve kullandıkları stratejilerde yaş farklılıkları olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca durum seçimi, durum değişikliği ve bilişsel değişim gibi stratejilerin 5-6 ve 7-8 yaş grubu çocuklar tarafından daha sık kullanılırken dikkati konuşlandırmanın ise sıklıkla 3-4 yaş grubu çocuklar tarafından kullanıldığı görülmüştür.

İlgar ve Akbaba (2017)'nın 5-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerilerini demografik değişkenlere göre incelemeyi ve çocuğun duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde annenin etkisini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Avcılar, Beylikdüzü ve Küçükçekmece ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 551 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çocukların duygu düzenlemelerinin; çocuğun cinsiyetine, kardeş sayısına, aile tipine, anne yaşına, anne evlenme yaşına ve anne öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca duygu düzenleme becerileri; annenin çalışma durumuna, çocuğun yaşına ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Seçer (2017)'in sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Elazığ il merkezindeki bağımsız anaokullarına devam eden 92 yüksek-68 düşük sosyal yetenekli 160 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler, Çok Değişkenli Varyans Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sosyal yetkinlik düzeyinin

çocukların duygu düzenlemelerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Sosyal becerileri yüksek olan çocukların duygu düzenleme puanları, düşük sosyal beceriye sahip çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Duygu düzenlemenin cinsiyete göre değişmediği ve duygu düzenlemede yetersiz kalan okul öncesi çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerinde sosyal sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, davranış sorunlarının olumsuz duyguları yoğun yaşayan çocuklarda daha çok olduğu görülmüştür. Sosyal yetkinlik olarak geride olan çocukların, akran ve yetişkin ilişkilerinde de zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının da duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt Yükçü (2017)'nün bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası 240 çocuk ve bu çocukların aileleri oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak "Genel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Wally Sosyal Problem Çözme ve Dedektiflik Oyun Testi" ve "Duygusal Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken Kruskal Wallis-H Testi, Bağımsız Gruplar-T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, çocuğun duygu düzenleme becerisinin yaşa, cinsiyete, kardeş sayısına, anne çalışma durumuna, baba yaşına ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Duygu düzenlemenin, annenin eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelirine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çocukların sosyal problem çözme becerileri ise çocuğun yaşına göre farklılık göstermiş; fakat cinsiyet, kardeş sayısı, aylık gelir, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu ve çalışma durumuna göre farklılık göstermemiştir. Ayrıca araştırmada, çocuklarda duygu düzenleme becerisinin sosyal problem çözme becerisine göre farklılık gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır. Aynı zamanda, çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık becerisi arasında düşük düzeyli pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Arı ve Yaban (2016)'ın 4-6 yaşları arasındaki çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerinin sosyal davranışları üzerinde oynadığı rolü belirlemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 114'ü erkek, 124'ü kız olmak üzere 238 çocuğun anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak

"Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği", "Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği" ve "Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 5 ve 6 yaşlarındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara kıyasla daha fazla olumlu sosyal davranışlar gösterdikleri ortaya çıkmıştır. 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 bu çocukların daha az olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Tepkisel çocukların duygu düzenleme becerilerinin düşük olmasının daha fazla saldırgan davranışlar sergilemeyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chen (2015)'in ebeveynlerin çocukların duygusal gelişimindeki rolünü bütüncül bir bakış açısı ile incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 3-6 yaş arasındaki 8 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Veri toplamak için altı aylık bir süre zarfında dijital not gözlemleri ve alan notları ile desteklenen görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin verdikleri tepkilerin, çocukların duygu düzenlemeyi geliştirmelerinin koşullarını oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Ancak tepkilerin, duygu düzenleme için tek başına işe yaramadığı da görülmüştür. Bulgular; etki, zekâ ve eylemin birbirleriyle ilişkili olduklarını ve bunların, duygu düzenlemesini desteklemek için bazen eşzamanlı olarak ortaya çıktıklarını göstermiştir.

Koçyiğit vd. (2015), 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmada ilişkisel tarama modelini kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içinde Erzurum ili merkezinde yer alan anaokullarında eğitime devam eden 60-72 aylık 228 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların oyun becerileriyle sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişkili olduğu bulunmuştur. Anksiyete-İçe Dönüklük ve Kızgınlık-Saldırganlık alt boyutları arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Değişkenlik-Olumsuzluk alt boyutu ile çocukların oyun becerileri arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015)'ın okul öncesi dönem çocuklarının annelerine bağlılık düzeyleriyle sosyal yeterlilik ve duygusal düzenleme yetenekleri

arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmada bağlantısal tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasındaki anaokullarına devam eden 60-72 aylık 224 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre annelerine güvenli bağlanan çocukların başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Annelerine güvenli bağlanan çocukların anksiyete ve içe dönüklük durumları, annelerine güvenli bağlanmayan çocuklara kıyasla daha düşük seviyede bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın sonucunda, duygu düzenleme becerileri ile anneye bağlanma biçimleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu da bulunmuştur. Kız çocuklarda, erkek çocuklara kıyasla daha fazla güvenli bağlanma görülmüştür. Erkek çocukların da kız çocuklara kıyasla daha fazla kızgın-saldırgan davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Sala, Pons ve Molina (2014)'nın 3-6 yaş arasındaki çocukların anlatılarına yansıyan duygu düzenleme stratejilerinin geliştirilmesini amaçladıkları araştırmada hikâye tamamlama görevlerine dayanan deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 3-6 yaş arasındaki 69 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, anlatıların kodlanmasının; davranış stratejileri, sosyal destek ve bilişsel yeniden değerlendirme gibi farklı duygu düzenleme stratejilerinin izlenmesine yol açtığı görülmüştür. Ayrıca bu stratejilerin kullanımında cinsiyet ve yaş farklılıkları da tespit edilmiştir. Sonuçlar; sözel becerilerin, sözel olmayan zekânın ve duyguları anlamanın gözlemlenen duygu düzenleme stratejilerinin kullanımıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Ertan (2013)'ın okul öncesi çağdaki çocukların baş etme stratejileri ile duygusal düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi çaba sarf ederek kendini denetleme aracılığıyla incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 4-6 yaş grubundaki 25 kız ve 20 erkek olmak üzere toplam 45 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Vignette Okul Öncesi Dönemde Çocukların Baş Etme Stratejileri Değerlendirme Bataryası" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasında anlamlı yönde bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal düzenleme becerileri yüksek olan çocukların çaba göstererek kendini denetleme performanslarının da yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejilerindeki güçlükleri üzerinde çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett (2013)'in okul öncesi çocukların ifadelerinin ve duygu düzenleme becerilerinin okul uyumuyla ilişkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 3-5 yaş arasındaki 308 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak gözlem ve öğretmen görüşleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların duygu düzenleme becerileri ile okul uyumunun ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocukların olumsuz duyguları ifade etme düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, kız çocuklarının erkeklere kıyasla okula uyum sürecine daha kolay adapte olduklarını göstermiştir.

Kuyucu ve Tepeli (2013)'nin çocukların akran ilişkilerinde gösterdikleri davranışsal ve duygusal tepkilerin duyguları anlayabilme becerileri ile ilişkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, Konya ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 359 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak çocukların duygu anlama becerisi düzeylerini belirlemek için "Denham Duygu Anlama Testi", çocukların akranları karşısındaki tepkilerini değerlendirmek için "Akran Tepki Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duyguları anlama becerilerinin akran ilişkilerinde gösterdikleri duygusal tepkilerin ve davranışlarının boyutlarına göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2012)'ın 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarından rasgele seçilen, bağımsız anaokulları ve ilköğretim okullarına bağlı olan anasınıflarında öğrenim gören 60-72 aylık 350 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" ve "Denham Duygu Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; duyguları anlama becerilerinin, kardeş sayısının, yaşın, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin ve annenin öğrenim durumunun çocukların sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. Fakat ailenin toplam geliri, baba öğrenim durumu ve cinsiyet gibi değişkenlerin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Durmuşoğlu Saltalı (2010)'nın duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisinin neler olduğunu araştırmayı amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Konya Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan okullardan tesadüfi küme örnekleme şeklinde seçilmiş olan 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulu ile Akif Paşa İlköğretim Okulu'nun

anasınıflarına giden 6 yaş grubundaki 32 deney ve 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirme Testi" kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara duygu eğitimleri verilmiş, kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol ve deney gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı yönde bir farklılaşma görülmemiştir. Kontrol ve deney gruplarının duyguları anlama, duyguları tanıma ve duyguları ifade etme becerilerini ortaya koymak için yapılan son testin sonucunda, deney grubunun lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Kontrol grubunu oluşturan çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri ön test ve son test puanları arasında anlamlı yönde bir farklılaşma görülmemiştir. Deney grubundaki çocukların son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı şekilde bir farklılaşma görülmemiştir. Genel olarak bakıldığında ise duygu eğitimi programının, çocukların duygusal becerilerinin gelişimini desteklediği ortaya çıkmıştır.

Yağmurlu ve Altan (2010)'ın annelerin olumlu duygu sosyalleştirmelerinin çocukların duygu düzenleme becerilerine etkilerini ve duyguların düzenlenmesinde sosyalleşmenin ve mizacın rolünü araştırmayı amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 4-5 yaşındaki 79'u erkek 69'u kız olmak üzere toplam 148 çocuk ve 145 anne oluşturmuştur. Anne çocuk yetiştirme uygulamaları ve duygu sosyalleşme davranışları, küçük çocuklardaki duygu düzenleme becerileriyle bağlantılı görülüp birlikte incelenmiştir. Veri toplama araçları olarak "Duygu Düzenleme Kontrol Listesi", "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği" ve"Çocuk Yetiştirme Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocuğun olumsuz davranışlarının duygu düzenlemesini etkilediği ortaya çıkmıştır. Yine araştırmanın sonuçları, annelerin çocuklarının olumsuz duygularına verdikleri olumlu cevapların, çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bulgular, pozitif ebeveynlik ve engellenmiş mizacın duygu düzenlemenin önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Duygu düzenleme becerileriyle ilgili yapılmış olan araştırmalarda, sıklıkla okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışılmıştır. Araştırmaların çalışma grubunu oluşturan okul öncesi çocukların genellikle aileleri ile birlikte yaşadıkları, korunmaya ihtiyacı olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin ele alındığı araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaların birçoğunda, çocukların duygu düzenleme becerileri ile

çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna karşın çocukların duygu düzenleme becerileriyle ilgili yapılmış olan deneysel çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu noktada, korunmaya ihtiyacı olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelendiği deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu, bu tür araştırmaların literatüre ve korunmaya ihtiyacı olan çocuklara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kaygılarına Yönelik Yapılmış Uluslararası ve Ulusal Araştırmalar

Okul öncesi dönemdeki çocukların kaygılarına yönelik uluslararası ve ulusal düzeyde yapılmış araştırmalara, günümüzden geçmişe doğru bir sıralamayla aşağıda yer verilmiştir.

Azham ve Janon (2021)'ın ebeveyn kaygısı ile çocukluk kaygısı arasındaki ilişkide çocuğun davranışsal ketlenmesinin aracılık rolünü incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 4 ila 6 yaşları arasındaki 92 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Beck Anksiyete Envanteri", "Okul Öncesinde Kaygı Ölçeği" ve "Davranışsal Engelleme Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocuğun davranışsal ketlenmesinin ebeveyn kaygısı ile çocukluk kaygısı arasındaki ilişkide aracı bir rol oynamadığı ortaya çıkmıştır.

Buss, Zhou ve Trainer (2021)'ın okul öncesi çocukların mizaç özellikleri, annelerin aşırı koruyucu tutumları, çocukların ve annelerin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 166 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yürümeye Başlayan Bebeklerin Sosyal Duygusal Değerlendirmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Çocukların göstermiş oldukları davranışlar ve tepkiler AFFEX kodlama sistemi kullanılarak kodlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, korkulu mizaç özellikleri ile annelerin aşırı koruyucu davranışları, çocukların ve annelerin kaygı belirtileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların meydana geldiği görülmüştür. Çocuklarına karşı aşırı koruyucu tutumlar sergileyen annelerin çocuklarının korkulu mizaç özellikleri ve kaygı belirtileri gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca anneleri kaygı belirtileri gösteren çocukların da kaygı belirtileri gösterdikleri görülmüş; bulgular, kaygı durumlarının nesilden nesile aktarıldığı hipotezini desteklemiştir.

Direk (2021)'in okul öncesi çocukların annelerinin kapsayıcı işlev düzeyleri ile bu çocukların içe dönüklük, saldırganlık ve sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi

incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da yaşayan 3-6 yaş arası çocuğu olan 112 anne ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 112 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Demografik Bilgi Formu", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" ve "Ebeveyn-Çocuk Kapsayıcı İşlevler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin kapsayıcı işlev düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; çocukların kaygı-içe dönüklük düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca annelerin kapsayıcı işlev düzeylerinin çocukların saldırganlık düzeyleri ve kaygı-içedönüklük düzeyleri üzerinde negatif yönlü; sosyal yetkinlik düzeyleri üzerinde ise pozitif yönlü bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Sahithya ve Raman (2021)'in kaygı bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri, bu çocukların ebeveynlerinin kişilikleri ve ebeveynlik tarzları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 42'si kaygı bozukluğu olan, 42'si normal gelişim gösteren çocuk olmak üzere toplamda 84 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Çocuk Davranışı Kontrol Listesi", "Renk Aşamalı Matrisler" ve "Çocuk Kaygısına İlişkin Duygusal Bozukluklar İçin Ekran-Ebeveyn Versiyonu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, normal gelişim gösteren ve kaygı bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri, ebeveynlerinin kişilikleri ve ebeveynlik stililleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Çocuklarda görülen kaygı bozukluğunun babanın hoşgörülülüğü ile pozitif, annenin otoriterliği ve çocuğun sosyalliği ile negatif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bora ve Ünüvar (2020)'ın çocukların kaygıları ile ebeveynlerin kaygıları arasındaki ilişkiyi ve bunları etkileyen çeşitli değişkenleri ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitime devam eden 468 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve ebeveynler için hazırlanmış bilgi formları, "Yetişkinlik Ayrılma Anksiyetesi Anketi" ve "Okul Öncesi Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, erkek çocukların kaygı düzeylerinin kız çocukların kaygı düzeylerinden anlamlı derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Gelir düzeyi ve öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin ve çocuklarının daha az kaygılı oldukları görülmüştür. Bunların yanı sıra bulgular, annelerin babalara göre kız çocukları olan

ebeveynlerin ise erkek çocukları olan ebeveynlere göre daha kaygılı olduklarını; ebeveynlerin kaygıları ile çocukların kaygıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Çıkrıkçı (2020)'nın okul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların ayrılma kaygıları ile annelerinin kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında Bursa'da Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 120 çocuk, bu çocukların anneleri ve 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Yuva Çocukları için Ayrılma Kaygısı Ölçeği Anne-Baba Formu", "Yuva Çocukları için Ayrılma Kaygısı Ölçeği Öğretmen Formu" ve "Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların ayrılma kaygıları ile annelerinin kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kardeş sayısının, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve annelerin çalışma durumlarının çocukların kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenim durumunun annelerin sürekli kaygılarını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Fereydooni, Heidari, Saadi, Ehteshamzadeh ve Pasha (2020)'nın Farkındalık ve Mutluluk Eğitimi'nin kaygılı okul öncesi çocuklar ve ebeveynleri üzerinde etkili olup olmadığını incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 2018'de Shahrekord'daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve kaygılı olan 45 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. 45 çocuk rastgele olarak 15'er çocuk olacak şekilde kontrol ve iki deney grubuna yerleştirilmişlerdir. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Spence Çocuklarda Kaygı Ölçeği" ve "Çocuk-Ebeveyn Etkileşim Anketi" kullanılmıştır. Deney gruplarına farkındalık (90 dakikalık 8 seans) ve mutluluk (90 dakikalık 10 seans) eğitimi verilmiş, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın sonucunda, verilen eğitimin ebeveyn-çocuk etkileşimini artırdığı; deney grubunda yer alan çocukların ve ebeveynlerin etkileşim düzeylerinin kontrol grubundaki çocukların ve ebeveynlerin etkileşim düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Nı, Su, Qu ve Wang (2020)'ın çocukların kaygıları, uyku alışkanlıkları ve aile yetiştirme tarzları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 100 okul öncesi çocuğu ve bu çocukların aileleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Spence Çocuk Kaygı Ölçeği", "Aile Yetiştirme Tarzı Değerlendirme Ölçeği" ve "Kendi Kendine Uyku Alışkanlığı Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın

sonucunda, kız ve erkek çocukların kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı; aşırı koruyucu ebeveyn tutumunun sosyal kaygı ve genel kaygıyla pozitif yönde ilişkili olduğu; ebeveynlerin red tutumlarının çocukların genel kaygılarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu; çocukların uyku sürelerinin azalmasıyla fiziksel yaralanma korkularının ve genel kaygılarının arttığı görülmüştür. Ayrıca ebeveynleri ile aynı yatakta uyuyan çocukların kaygı puanlarının, kendi odalarında yataklarında yalnız uyuyan ve ebeveynleriyle aynı odada olup da farklı yataklarda yatan çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Bora (2019)'nın okul öncesi eğitime devam eden çocukların ve bu çocukların ebeveynlerinin kaygılarının çeşitli demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini ve çocukların kaygıları ile ebeveynlerin kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitime devam eden 468 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Çocuk Bilgi Formu", "Ebeveyn Bilgi Formu", "Okul Öncesi Kaygı Ölçeği" ve "Yetişkinlik Ayrılma Anksiyetesi Anketi" kullanılmıştır. Elde edilen veriler normal bir dağılım göstermediğinden verilerin analizinde, non-parametrik testlerden Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Spaerman RHO kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kız çocukların kaygı düzeylerinin erkek çocuklarınkinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığı ve öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin daha az kaygılı çocuklar yetiştirdikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra, annelerin babalara göre daha kaygılı oldukları, eğitim düzeyi ve gelir durumu yüksek olan ebeveynlerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu da görülmüştür. Ebeveynlerin kaygıları ile çocukların kaygıları arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Nazlıoğlu (2019)'nun okul öncesi dönemdeki çocukların ayrılık kaygısı düzeyleri ile annelerinin ebeveynlik tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 14 farklı okulda anasınıfı eğitimi gören 303 çocuğun anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Demografik Bilgi Formu", "Yuva Çocukları İçin Ayrılık Kaygısı Ölçeği", "Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri" ve "Ebeveyn Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla One-Way ANOVA ve T Test'i uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; çocukların kaygı seviyelerinin, annelerin sürekli kaygı seviyelerine ve farklı

ebeveynlik tutumlarına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışma durumunun ve eğitim seviyesinin de annelerin ebeveynlik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür.

Özdemir (2019)'in 3-6 yaşları arasındaki çocukların duygu düzenleme becerileri, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışları arasındaki etkileşimi incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Antakya, Kırıkhan, İskenderun ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 207 kız, 195 erkek olmak üzere toplam 402 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu", "Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu", "Bilgilendirilmiş Onam Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)", "Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği (OÖÇAÖ)" ve "36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği (ÇİODÖ)" kullanılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı T Testi ile incelenmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin oyun davranışları ve kaygı düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ise Tek Yönlü Varyans Analizi'nden faydalanılarak ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucunda, çocukların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, buna karşın anne-babaların eğitim düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür. Kaygı düzeyi düşük olan çocukların olumsuzluk düzeylerinin kaygı düzeyleri yüksek olan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu, duygu düzenlemelerinin ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme düzeylerinin tercih ettikleri oyun davranışlarına göre farklılaşmadığı da ortaya çıkmıştır.

Suner (2019)'in anksiyete duyarlılığı ile çocukluk çağı yaşantıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ve İstanbul illerinde ikamet eden 80 katılımcı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu", "Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği", "5 Faktörlü Kişilik Envanteri", "Anksiyete Duyarlılığı İndeks-3 Ölçeği", "Beck Anksiyete Ölçeği" ve "Young Şema Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, ebeveyn kabul-reddi ve erken dönem uyumsuz şemalar ile anksiyete duyarlılığı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Temizel (2019)'in çocuk merkezli oyun terapisinin 4-9 yaş arasındaki çocukların ayrılık kaygısı, sosyal kaygı ve yaygın kaygı düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 11'i kız ve 17'si erkek olmak üzere toplam 28 çocuk

oluşturmuştur. Bu çocukların daha önceden tamamlanmış olan terapi dosyaları ve anket sonuçları araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen tüm katılımcılar, yaklaşık dört ay boyunca 16 oturumluk çocuk merkezli oyun terapisi seanslarından geçmiş, terapi öncesinde ve sonrasında "Sosyo-Demografik Veri Formu" ve "Çocuk Anksiyete ve Depresyon Ölçeği" danışanlar tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın sonucunda, çocuk merkezli oyun terapisi sonrasında katılımcıların; ayrılık kaygısı, sosyal kaygı ve yaygın kaygı puan ortalamalarının anlamlı şekilde düştüğü görülmüştür. Elde edilen bulgular, çocuk merkezli oyun terapisinin ayrılma kaygısı, sosyal kaygı ve yaygın kaygı bozukluğunun tedavisinde etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

Tangüner (2017)'in okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve anksiyete düzeylerini inceleyerek aralarındaki farklılıkları belirlemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 291 birinci sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" ve "Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Biçim" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin okula uyum puanlarının, okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin anksiyete puanlarının, okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre bakıldığında ise okul öncesi eğitim almış ve almamış olan kız öğrencilerin okula uyum puanlarının, erkek öğrencilerin okula uyum puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dağlar (2016)'ın okul öncesi çocukların anksiyete belirtileri ile bu çocukların annelerinin bağlanma biçimleri ve ayrılık anksiyeteleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, özel eğitim kurumunda eğitim gören 3-5 yaş arasındaki 23'ü kız ve 26'sı erkek olmak üzere toplamda 49 çocuk oluşturmuştur. Çocuklardaki anksiyete belirtileri "Erken Çocukluk Envanteri-4" ve "Ebeveyn Formu (EÇE-4: EF)"; annelerin çocukluk ve erişkinlik ayrılık anksiyeteleri "Yetişkin Ayrılık Anksiyetesi Özbildirim Envanteri (YAA)" ve "Ayrılık Anksiyetesi Belirti Envanteri (AABE)"; annelerin bağlanma biçimleri ise "Erişkin Bağlanma Biçimi Ölçeği (EBBÖ)" kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocukların gelişim düzeylerine "Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)" ile bakılmıştır. Yine çocukların okuldaki davranış biçimlerini incelemek amacıyla "Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ)" uygulanmıştır. Çocukların EÇE-4: EF'den elde edilen anksiyete düzeyleri

ile YAA ve AABE toplam puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca EBBÖ Güvensiz Kaçıngan alt ölçeği puanı ile EBBÖ Güvensiz İkircikli Bağlanma alt ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra, EBBÖ Güvenli Bağlanma alt ölçeği puanları ile OSDÖ Özdenetim Becerisi ve Akademik Beceriler alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi dönemdeki çocuklar ile anneleri arasındaki bağlanma ve anksiyete ilişkisinin kendi içerisinde özgün olduğunu, bu ilişkilerin birbirinden etkilendiğini göstermiştir.

Küçüködük (2015)'ün anaokuluna devam eden çocukların davranışları ve ayrılma kaygıları ile annelerinin ayrılma kaygıları ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünü incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, çeşitli devlet ve özel anaokullarına devam eden 134'ü kız, 145'i erkek olmak üzere toplamda 279 çocuğun anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmada, annelerin bilişsel esnekliklerinin, bağlanma biçimleri ve ayrılma kaygıları arasındaki aracı rolüne bakılmıştır. Bu kapsamda hem annelerin ve çocukların ayrılma kaygıları arasındaki ilişki hem de çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Demografik Bilgi Formu", "Yuva Çocukları İçin Ayrılma Kaygısı Ölçeği (Anne-Baba Formu)", "Bilişsel Esneklik Envanteri, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE-II)", "Yetişkin Ayrılma Kaygısı Anketi", "Yuva Çocukları İçin Ayrılma Kaygısı Ölçeği (Öğretmen Formu)" ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların ayrılma kaygıları ile sosyal becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, çocukların ayrılma kaygıları ile problem davranışları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Annenin bağlanma biçimi ile ayrılma kaygısı arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bilişsel esnekliğin annelerin bağlanma biçimleri ile ayrılma kaygıları arasında aracı bir role sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Donovan ve March (2014)'ın kognitif davranışçı altyapısı olan çevrimiçi bir program geliştirerek 3-6 yaş döneminde kaygı sorunuyla karşılaşan çocukların kaygı seviyelerini azaltmayı amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu 408 çocuk oluşturmuştur. Hazırlanan çevrim içi program ile çocuklara kaygıları ile baş edebilecekleri teknikler öğretilmiştir. Ayrıca yine aynı program kapsamında ailelere, çocuklarının kaygıları ile nasıl başa çıkabilecekleri, kaygısı olan çocuklara nasıl yaklaşmaları gerektiği ile ilgili bilgiler verilmiş

ve bunlar için yararlanmaları gereken kaynakların desteği sağlanmıştır. Yapılan müdahale sonrasında, programa katılan çocukların kaygı seviyelerinde kontrol grubundaki çocukların kaygı seviyeleri ile kıyaslandığında daha yüksek düzeyde düşüş olduğu görülmüştür.

Kayan (2014)'ın kaygı yakınmaları olan çocuk ve ergenlerin dikkat yanlılıklarını, yürütücü işlevlerini ve olumsuz düşüncelerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, kaygı bozukluğu tanısı almış (yaygın anksiyete bozukluğu, ayrılık anksiyetesi bozukluğu, sosyal fobi, özgül fobi) 34 çocuk ve ergen ile herhangi bir psikiyatrik hastalığı olamayan 28 sağlıklı çocuk ve ergen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Çocuklar İçin Duygulanım Bozuklukları ve Şizofreni Görüşme Çizelgesi-Şimdi ve Yaşam Boyu Versiyonu-Türkçe Versiyonu (K-SADS)", "Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET)", "İz Sürme Testi", "Stroop Testi", "Dot-Probe Testi", "Çocuklardaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)", "Durumluluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği ve Çocuklar için Depresyon Ölçeği (STAI)" ve "Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kaygı bozukluğu olan çocuk ve ergenlerin olumsuz düşüncelere daha fazla sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bulgular, kaygı bozukluğu olan çocukların yürütücü işlevler açısından kaygı bozukluğu olmayan çocuklardan anlamlı derecede bir fark göstermediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlılık teşkil etmese de kaygı bozukluğu olan çocukların daha fazla dikkat yanlılığı gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Kushnir, Gothelf ve Sadeh (2014)'in okul öncesi dönem çocuklarının gece korkularının kaygı ve davranış sorunları için aracılık edip etmediğini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 4-6 yaş arasındaki 30'u kontrol grubunda, 109'u deney grubunda olmak üzere toplamda 149 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Çocuk Davranış Kontrol Listesi (CBCL)", "Ebeveynler için Gözden Geçirilen Korku Anketi (FSS-PC)", "Koala Korku Anketi (KFQ)" ve "Çocuk Davranışı Anketi (CBQ)" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, şiddetli gece korkuları yaşayan çocukların daha kaygılı olduklarını ve davranış problemlerini daha fazla sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca gece korkuları yaşayan çocukların daha az güç kontrol yeterliliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Paulus, Backes, Sander, Weber ve von Gontard (2014)'ın okul öncesi çocuklarda anksiyete bozukluklarının sıklığını ve bunların mizaç öncesi öncül olarak davranışsal engelleme ile ilişkilerini değerlendirmeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 4-7 yaşları arasındaki 1342 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Çocuk

Davranışı Kontrol Listesi (CBCL/4-18)", "DISYPS II" ve "Retrospektif Bebek Davranışsal İnhibisyon Ölçeği (RIBI)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları; %7'si ayrılma kaygısı, %10,7'si sosyal fobi, %9,8'i özgül fobi ve %3,4'ü yaygın anksiyete olmak üzere anksiyete bozukluklarının yaygınlık oranının %22,2 olduğunu göstermiştir. Ayrıca erkek çocukların Sosyal Fobi, Özgül Fobi ve Yaygın Anksiyete alt boyutlarından aldıkları puanların, kız çocukların alıkları puanlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Dougherty, Tolep, Bufferd, Olino, Dyson, Traditi ve Klein (2013)'ın okul öncesi dönemde görülen kaygı bozukluklarını incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, anksiyete bozukluğu tanı ölçütlerinden en az birini karşılayan 3-4 yaşlarındaki 541 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Mizaç Değerlendirme Bataryası (DSM-IV)" ve "Yapısal Olmayan Sürüm için Yapısal Klinik Öğretim Görevleri Bataryası" kullanılmıştır. Bulgular, anksiyete bozukluğu olan çocukların anksiyete bozukluğu olmayan çocuklara kıyasla depresif ve karşıt gelme bozukluğu kriterlerini daha fazla karşıladıklarını göstermiştir. Bu çocukların, diğer çocuklara göre davranışsal kısıtlama, düşük pozitif etkililik ve uyku problemi gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca anksiyete bozukluğu olan çocukların altı ay içinde stresli olaylar yaşadıkları ve bu çocukların annelerinin yüksek düzeyde anksiyete bozukluğu yaşadıkları tespit edilmiştir.

Gülay (2011)'ın okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Denizli'nin merkez ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş arasındaki 36'sı kız, 40'ı erkek olmak üzere toplam 76 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuk Davranış Ölçeği", "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" ve "5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular, çocukların okula uyum düzeyleri ile olumlu sosyal davranış düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların okula uyum düzeylerinin artmasıyla birlikte saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların okula uyumlarının artmasıyla birlikte başkalarına yönelik olumlu sosyal davranış düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Ale, Chorney, Brice, ve Morris (2010)'in çocukların davranışsal engellemeleri ile sosyal kaygı, utangaçlık, sosyal geri çekilme ve yüz ifadelerini tanıma davranışları arasındaki

ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 4-5 yaşları arasındaki 15'i kız, 15'i erkek olmak üzere toplam 30 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Sözsüz Doğruluk Ölçeği Tanısal Analizi-2", davranış gözlemleri ve ebeveyn raporları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların çocuk yüz ifadelerini yetişkin yüz ifadelerinden daha iyi tanıdıklarını ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların mutlu yüz ifadelerini tanımakta daha başarılı oldukları görülmüştür. Bulgular, sosyal kaygıları olan çocukların yüzleri etiketlemede oldukça başarılı olduklarını da göstermiştir.

Buluş ve Güngör (2010)'ün 5-6 yaş aralığındaki çocukların kaygı düzeylerinin bazı demografik özelliklerle ilişkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 379 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyetin çocukların kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca 6 yaşında olan çocukların kaygı seviyelerinin 5 yaşındakilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Kardeş sayısının ise çocukların kaygı seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir.

Kaygı ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda, sıklıkla okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışılmıştır. Araştırmaların çalışma grubunu oluşturan okul öncesi çocukların genellikle aileleri ile birlikte yaşadıkları, korunmaya ihtiyacı olan çocukların kaygı düzeylerinin ele alındığı araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaların birçoğunda, çocukların kaygı düzeyleri ile anne-babalarının kaygı düzeyleri, çocuk yetiştirme tutumları ve ebeveynlik tarzları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna karşın çocukların kaygı düzeyleri üzerinde duygu düzenleme becerilerinin etkili olup olmadığının incelendiği deneysel çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu noktada, korunmaya ihtiyacı olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin kaygı düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığının incelendiği deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ve bu tür araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Akran İlişkilerine Yönelik Yapılmış Uluslararası ve Ulusal Araştırmalar

Akran ilişkileri konusu ile ilgili uluslararası ve ulusal düzeyde yapılmış araştırmalara, günümüzden geçmişe doğru bir sıralamayla aşağıda yer verilmiştir.

Atış Akyol, Sward, Çakmak ve Güney Karaman (2021)'ın Türkiye ve İsveç'te yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının "en iyi arkadaş" ve "arkadaşlık" kavramlarına ilişkin fikirlerini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 4-5 yaş grubundan 52 (Türkiye'den 25, İsveç'ten 27 çocuk) çocuk oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, hem Türkiye hem de İsveç'deki çocukların prososyal davranışlar sergiledikleri ve en iyi arkadaşın ne olduğuna dair algılarının benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların en iyi arkadaşları hakkında olumlu duygusal ve davranışsal düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Gündoğdu ve Yaşar (2021)'ın okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerini incelemeyi amaçladıkları nitel araştırmanın çalışma grubunu, Adana il merkezindeki bir devlet üniversitesine bağlı uygulama anaokuluna devam eden 19 çocuk ve bu çocukların öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma kapsamında veriler; gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların güç hâkimiyeti sağlamak için arkadaşının gönüllü olmasını sağlama ve arkadaşını zorunlu kılma olmak üzere iki temel stratejiyi kullanıldıkları ortaya çıkmıştır. Çocukların, kendi aralarındaki güç ilişkisinde daha çok zorunlu kılma stratejisini kullandıkları; bu strateji kapsamında da en çok emrivaki yapma yöntemini uyguladıkları görülmüştür. Ayrıca çocukların gönüllü olmasını sağlama stratejilerinden de en çok açık iletişim kullanma yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çocukların bu stratejileri en çok oyun etkinliklerinde kullandıkları; öğretmenin çocuklarla olan ilişkisel ve fiziksel mesafesinin çocukların birbirlerine karşı kullandıkları güç stratejisini belirlediği görülmüştür. Çocuklar, öğretmenleri kedilerine uzak olduğunda daha çok zorunlu kılma stratejisini; öğretmenleri kendilerine yakın olduğunda ise gönüllü olmasını sağlama stratejisini kullanmışlardır. Çocukların kurallara uyulmadığı durumlarda arkadaşlarının kurallara uymalarını sağlamak için farklı şekillerde güç kullandıkları görülmüştür. Çocuklar, kendine ait olan şeyleri arkadaşlarıyla paylaşmayı istemedikleri zaman zorunlu kılma stratejisini; arkadaşlarının sahip olduklarını kendisi ile paylaşmasını istediğinde ise gönüllü olmasını sağlama stratejisini kullanmışlardır.

Atış Akyol (2020)'un 5 yaş çocukların bağlanma türleri ile sosyal yetkinlik, düşük öz-kontrol, öfke, kaygı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'nın yedi merkez ilçesinden tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 309 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öz-kontrol Değerlendirme Ölçeği", "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30" ve "Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, akran ilişkilerinin bağlanma, sosyal yetkinlik, düşük özkontrol ve kaygı arasında tam aracılığı; öfke ile ise kısmi aracılığı olduğu görülmüştür.

Pistella, Zava, Sette, Baumgartner ve Baiocco (2020)'nun cinsiyet, göçmen statüsü ve sempatinin düzenleyici etkilerini dikkate alarak çocukların akran mağduriyetinde mizaç özelliklerinin ve sosyal işlevselliğin rolünü incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, yaşları 30-76 ay arasında değişen 284 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocuk Davranış Anketi", "Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği", "Sempati Ölçeği" ve "Akran Mağduriyeti Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yüksek akran mağduriyetinin göçmen çocuklar, yüksek kaygı-çekilme davranışı, yüksek öfke-saldırganlık davranışı ve düşük sempati ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Sempati ve kaygı-çekilme, göçmen statüsü ve öfke-saldırganlık arasında iki yönlü etkileşimler olduğu ortaya çıkmıştır. Sempati düzeyi yüksek olan çocukların kaygı-çekilme davranışlarını daha az sergiledikleri; kaygı-çekilme davranışlarını yüksek düzeyde gösteren çocukların akranları tarafından daha çok mağdur edildikleri görülmüştür. Ayrıca öfke-saldırganlık davranışları yüksek olan göçmen çocukların, öfke-saldırganlık davranışları yüksek olan yerli çocuklara kıyasla akranları tarafından daha çok mağdur edildikleri ortaya çıkmıştır.

Saitoğlu (2020)'nun okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile akran ilişkileri ve problem davranışları arasındaki ilişkileri sosyo-demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 180 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Davranış Problemleri Ölçeği: Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ)", "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş)" ve "Çocuk Davranışı Ölçeği (ÇDÖ)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların problemli davranışları ile sosyal becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; Sosyal Davranışlar alt boyutu ile sosyal beceriler arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu;

sosyal beceriler ile akran ilişkilerindeki olumsuz olarak nitelendirilen alt boyutlar arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki oluğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca problemli davranışlar ile Sosyal Davranışlar Göstermek alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; akran ilişkilerindeki olumsuz boyutlar arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Beydoğan (2019)'ın çocukların akran ilişkilerinin ve kaygı durumlarının sosyal problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 4-5 yaş grubundaki 280 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği", "Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği" ve "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal problem çözme becerisine en yüksek katkısı olan değişkenin akran ilişkileri değişkeni olduğu belirlenmiş ve akran ilişkilerinin açıklanan varyansa %32,2 katkısı olduğu saptanmıştır. Sosyal problem çözme becerisinin ikinci yordayıcısının kaygı durumu değişkeni olduğu tespit edilmiş, kaygı durumu değişkeni modele eklenince akran ilişkileri toplam puanında açıklanan varyans %32,2'den %34,7'ye çıkmıştır. Bu bağlamda, çocuğun kaygı durumu değişkeninin açıklanan varyansa %2,5'lik bir katkısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının 4 yaş grubundaki çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ele alındığında ise kız çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ailedeki çocuk sayısı değişkeninin, çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkeni açısından ele alındığında ise 13-18 ay arasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, anne-baba öğrenim durumunun çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarında anlamlı farklılıklara yol açtığı ortaya çıkmıştır. Lisans ve lisansüstü eğitim almış annelere ve babalara sahip olan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının, ilkokul ve ortaokul mezunu annelere ve babalara sahip olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışan annelere sahip olan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının çalışmayan annelere sahip olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Erdoğdu (2019)'nun ebeveyn tutumlarının okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların akran ilişkilerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Lefkoşa, Girne, Gazimağusa ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların 263 ebeveyni ve 25 öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Ebeveyn Tutum Ölçeği", "Tanıtıcı Bilgi Formu" ve "Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ebeveynin yaşının, eğitim durumunun ve eşi ile olan birliktelik durumunun çocuğa karşı davranışlarında farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Devlet okullarına giden çocuklar ile özel okullara giden çocukların davranış özelliklerinde farklılıklar gözlemlenmiştir. Ebeveynler tarafından sergilenen aşırı koruyucu tutumun ve otoriter tutumun, çocuğun akran ilişkilerine olumsuz yönde etkileri olduğu görülmüştür. Ebeveynler tarafından sergilenen aşırı koruyucu tutum ile çocuğun problem çözme yeteneği arasında zıt yönde bir ilişki bulunmuştur. Ebeveynlerin otoriter tutum sergilemelerinin ise çocuklarının akran kabullerini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Demokratik ve izin verici ebeveyn tutumlarının ise çocuğun davranışlarında belirgin bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

Nakamichi, Nakamichi ve Nakazawa (2019)'nın okul öncesi çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerinin birinci sınıftaki akran ilişkilerini ve akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 48 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Veriler; yürütücü işlevler, zihin kuramı, sosyal problem çözme ve akran kabulü ölçümleri kullanılarak toplanmıştır. Ölçümler hem okul öncesi dönemde hem de 1. sınıfın sonunda yapılmış ve iki ölçüm arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönemdeki yürütücü işlevlerin ilkokuldaki akademik başarı üzerine doğrudan; akran kabulü üzerine ise dolaylı olarak etki ettiği görülmüştür. Ayrıca anaokulundaki akran kabulünün birinci sınıftaki akran kabulünü doğrudan etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, sosyal-duygusal yeterliliklerin akademik başarı ve akran ilişkileri üzerindeki etkisini ortaya koymuştur.

Pazarbaşı (2019)'nın çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi belirlenmeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilindeki bir özel anaokuluna devam eden ve 66 ayını doldurmuş 56 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği", çocukların akran ilişkilerini ölçmek için ise "Ladd ve Profilet Çocuk

Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Nicel modelin kullanıldığı araştırmada, betimsel analizler yapılmış ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Verilerin analizi Frekans Analizi, Pearson Korelasyon Analizi, One Way Anova Testi ve T Testi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanlarının arttıkça dikkat puanlarının da arttığı görülmüştür. Çocukların davranış düzenleme ve sosyallik puanları arttıkça aşırı hareketlilik puanlarında azalma meydana gelmiştir. Çocukların saldırganlık puanları arttıkça dikkat puanlarının azaldığı görülmüştür. Çocukların dışlanmışlık puanları arttıkça dikkat puanlarında ve davranış düzenleme puanlarında azalma meydana gelmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda, öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öz düzenleme becerilerinin artmasıyla birlikte akran ilişkilerinde de bir artışın meydana geldiği görülmüştür.

Sönmez (2019)'in okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkilerini çeşitli demografik değişkenlere göre inceleyerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı araştırmada, ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın örneklem grubunu, Edirne il merkezindeki 8 okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 55-71 ay aralığındaki 265 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Genel Bilgi Formu", "Çocuk Davranış Listesi-Kısa Form (ÇDL)" ve "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu (PEAOÖ)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Dikkati Odaklama, Engelleme Denetimi ve Oyun Etkileşimi alt boyutlarında kızlar lehine; Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 55-60 ay aralığındaki ve 67-72 ay aralığındaki çocuklar kıyaslandığında, 67-72 ay aralığındaki çocukların Engelleme Denetimi, Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması alt boyutlarından daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Çocukların yaşlarının artmasıyla birlikte Oyundan Kopma alt boyutundan aldıkları puanların azaldığı ortaya çıkmıştır. Annesi çalışmayan çocukların Oyunun Bozulması alt boyutundan aldıkları puanların, annesi çalışan çocukların puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Gürleyik (2018)'in okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramlarını ve akran ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubundaki 77'si kız, 78'i erkek olmak üzere toplam 155 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Zihin Kuramı

Ölçeği" ve "Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Zihin Kuramı Ölçeği'nin Bilgi Erişimi ve İçerik Yanlış İnanç görevlerinde yaşa; Farklı İnanç görevinde kardeş sayısına; Açık Yanlış İnanç ve İçerik Yanlış İnanç görevlerinde anne yaşına; Farklı İnanç ve Açık Yanlış İnanç görevlerinde ise gelir durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çocuklardaki zihin kuramı yeterliliklerinin anne-baba öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna, çocuğun cinsiyetine ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Akran ilişkilerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise çocukların Çocuk Davranış Ölçeği'nin Akranlarına Karşı Saldırganlık ve Aşırı Hareketlilik boyutlarında cinsiyete, Aşırı Hareketlilik boyutunda kardeş sayısı ve anne çalışma durumlarına, Sosyal Davranış boyutunda ise gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna karşılık çocukların akran ilişkilerinin yaşa, doğum sırasına, anne-baba yaşına, anne-baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Son olarak da Zihin Kuramı Ölçeği ve Çocuk Davranış Ölçeği'nin bazı boyutlarında zayıf yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Neitzel, Drennan ve Fouts (2018)'un göçmen olan ve göçmen olmayan çocukların sosyal uyumlarını ve akranları ile ilişkilerini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, İngilizce konuşmasını bilen 23'ü göçmen ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 39 çocuk oluşturmuştur. Araştırmacılar, çocukların sosyal etkileşim davranışlarını ve akranları ile ilişkilerini değerlendirmek için okul yılının üç ayında (Mart-Nisan-Mayıs) okul öncesi sınıflarında gözlemler yaparak verilerini toplamışlardır. Çocukların sosyal davranışları hakkında veriler toplamak için yapılandırılmış gözlemsel kodlama sistemi ve zaman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her çocuk ayrı ayrı olarak araştırmacılar tarafından gözlemlenmiş ve bu gözlemler 4 dakikalık gözlem dönemlerinde kodlanmıştır. Her çocuk için toplam 40 dakikalık 10 gözlem yapılmıştır. Her bir çocuğun verileri, iki aylık bir dönem boyunca en az üç farklı sınıf ziyareti sırasında toplanmıştır. Ayrıca çocukların akran ilişkileri, akranlar arasındaki konuşmalar dinlenerek ve müdahale edilmeden Mp3'e kayıt yapılarak toplanmıştır. Gözlemlerin birçoğu, okulun başlama saatinden öğle yemeğine kadar sürmüştür. Çocukların sosyal girişimleri, sosyal stratejileri, konuşma işlevleri ve sosyal başarı dereceleri gözlenmiş ve göçmen olmayanlar ile göçmen çocuklar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, göçmen olmayan ve göçmen çocukların sosyal bağlılık ve sosyal yapı stratejilerinde benzerlikler olduğu görülmüştür. Buna rağmen göçmen çocukların sosyal rol, sosyal dil işlevleri ve sosyal yapı stratejileri puan ortalamalarının, göçmen olmayan çocukların puan ortalamalarından düşük olduğu

görülmüştür. Ayrıca göçmen olmayan çocukların sosyal başarı puanlarının da göçmen olan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, göçmen çocuklarda akranlarından gelen sosyal teklifleri reddetme davranışlarının daha sık görüldüğü ortaya çıkmıştır. Yine göçmen çocukların liderlik davranışlarının ve sosyal statülerinin göçmen olmayan çocuklardan daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Koçkaya ve Siyez (2017)'in oyun terapisinin çekingenlik davranışı olan bir çocuk üzerindeki etkisini ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla incelenmeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Sarayköy ilçesinde bulunan Sarayköy Merkez Mükerrem Tokat Anaokulu'nda öğrenimine devam eden altı yaş grubundan bir çekingen öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, tek denekli desenlerden AB deneysel desen kullanılmıştır. Anneden ve öğretmenden alınan değerlendirmeler neticesinde oyun terapisinin çocuğun duygusal sorunlarını ve akran ilişkilerinde görülen problemleri azalttığı görülmüştür. Ayrıca oyun terapisinin, çocuktaki prososyal davranışları da artırdığı görülmüştür. Sonuç olarak oyun terapisi programının, okul öncesi dönem çocuğunun çekingenlik davranışında anlamlı bir etki yarattığı ortaya çıkmıştır.

Şen (2017)'in okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki resmî ilköğretim okullarının anasınıflarına, bağımsız anaokullarına ve özel anaokullarına devam eden 298 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygusal zekâ becerilerinin yerleşim yerine, okul öncesi eğitim kurumunun türüne, anne-babanın eğitim durumuna, annenin çalışma durumuna ve babanın meslek grubuna göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Kız çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Hikâyeler Testi'nden aldıkları puanların, erkeklerin aldıkları puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Doğum sırasının, çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Buna karşın doğum sırasının, çocukların Sullivan

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar ile Akran İlişkileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların duygusal zekalarının artmasıyla birlikte akranlarıyla olan olumlu ilişkilerinin de arttığı görülmüştür.

Gür (2016)'ün çocuk evinde yaşayan çocuklar ile ailesiyle birlikte yaşayan çocukların akran ilişkilerini ve sosyal davranışlarını incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kırıkkale, Konya, Afyonkarahisar ve Muğla merkez ilçelerindeki Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezinin bünyesinde bulunan çocuk evlerinde yaşayan 56 çocuk ile aynı illerdeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul anasınıflarındaki 5-6 yaş grubundan 415 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak çocuk evlerinde yaşayan çocukların ve ailesiyle birlikte yaşayan çocukların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Çocuk Kişisel Bilgi Formu-1" ve "Çocuk Kişisel Bilgi Formu-2"; çocukların sosyal davranışlarını belirlemek amacıyla "Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu"; çocukların akran ilişkilerini belirlemek amacıyla ise "Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocuk evlerinde yaşayan çocukların sosyal davranışlarının cinsiyete ve koruma altına alınma yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna karşın çocuk evlerinde yaşayan çocukların sosyal davranışlarının doğum sırasına, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumuna, anne-babanın durumuna, kurumda kalma suresine ve özel problem durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Cinsiyetin ve koruma altına alınma yaşının, çocuk evlerinde yaşayan çocukların Çocuk Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarından olan Asosyal, Korku-Kaygı, Başkalarına Yardımı Amaçlayan Davranış, Aşırı Hareketli Davranış alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu, anne-babanın durumu, kurumda kalma süresi ve özel problem durumu değişkenlerinin ise çocuk evlerinde yaşayan çocukların Çocuk Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarından olan Asosyal, Korku-Kaygı, Başkalarına Yardımı Amaçlayan Davranış, Aşırı Hareketli Davranış alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Çocuk evlerinde yaşayan çocukların sosyal davranışlarıyla akran ilişkilerinin karşılaştırılmasına yönelik sonuçlara bakıldığında, Sosyal Davranış Ölçeği'nin Açık/Fiziksel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış, Depresif ve İlişkisel Saldırganlık Davranışları alt boyutları ile Çocuk Davranış

Ölçeği'nin Asosyal ve Korkulu-Kaygılı Davranışlar, Dışlanma-Saldırgan Davranışlar, Aşırı Hareketli Davranışlar ve Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar alt boyutlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Ailesiyle birlikte yaşayan çocukların Sosyal Davranış Ölçeği'nin Açık Fiziksel Saldırganlık Davranışı alt boyutunun, cinsiyet ve okul öncesi kurum türü değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ailesiyle birlikte yaşayan çocukların Sosyal Davranış Ölçeği'nin Açık Fiziksel Saldırganlık Davranışı alt boyutunun, çocuğun kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumundaki yılı ve daha önce eğitim kurumuna devam etme durumu, anne-babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sosyal Davranış Ölçeği'nin Depresif Duygulanım ve İlişkisel Saldırganlık alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Olumlu Sosyal Davranış alt boyutunun ise çocuğun okul öncesi eğitim kurumundaki yılına ve babanın eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ailesiyle birlikte yaşayan çocukların Çocuk Davranış Ölçeği'nin Başkalarına Yardımı Amaçlayan Davranış alt boyutundan aldıkları puanların çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumdaki yılı ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna karşın, aileleriyle birlikte yaşayan çocukların Çocuk Davranış Ölçeği'nin Başkalarına Yardımı Amaçlayan Davranış alt boyutundan aldıkları puanların çocuğun doğum sırası ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu, annenin eğitim durumu, annenin çalışma durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çocuğun cinsiyetinin, kardeş sayısının ve okul öncesi eğitim kurumdaki yılının, hareketlilik davranışı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Cinsiyet ve kurum türü değişkenlerinin ise Saldırganlık ve Korku-Kaygı alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açtığı ortaya çıkmıştır. Asosyal Davranış alt boyutunun ise doğum sırası değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların yaşadıkları yerin en çok Açık/Fiziksel Saldırganlık alt boyutu, en az da Depresif Duygulanım alt boyutu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çocuk evlerinde yaşayan çocukların Çocuk Davranış Ölçeği'nin Saldırganlık, Aşırı Hareketlilik, Asosyal, Korku-Kaygı ve Dışlanma alt boyutlarından aldıkları puanların, ailesiyle birlikte yaşayan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ailesiyle birlikte yaşayan çocukların, çocuk evlerinde yaşayan çocuklara göre daha çok başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterdikleri tespit

edilmiştir. Çocukların yaşadıkları yerin en çok Dışlanma alt boyutu, en az da Başkalarının Yardımını Amaçlayan Sosyal Davranış alt boyutu üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Hay vd. (2016)'nin çocukların olağandışı bir durumla karşılaştıklarında duygusal tepkilerini ve akran ilişkilerini nasıl gösterdiklerini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu 258 bebek ve bu bebeklerin ebeveynleri oluşturmuştur. Bu tepkileri değerlendirebilmek için bir doğum günü partisinde ayı kılığında olan Teddy Bear karakteri kullanılmış ve bu senaryoya piknik adı verilmiştir. 258 bebek, bu bebeklerin ebeveynleri ve diğer katılımcı aileler, balon ve pankartlarla süslenmiş bir odada gözlemlenmişlerdir. Piknik senaryosunda, bebekler ve diğer katılımcılarla serbest bir şekilde oynanmıştır. Bebeklerin ebeveynleri veya çocuğu tanıyan diğer kişiler veri toplama aracı olan "Çocuk Davranışları Kontrol Listesi (CBCL)"ni doldurmuşlardır. Piknik senaryosu sırasında, çocukların karşısına ayı karakteri çıkarılmış ve onların tepkileri ölçülmüştür. Bebeklerin çoğunluğunun yüksek ses çıkarmadığı ve çığlık atmadığı görülmüştür. Buna karşın bebeklerin az bir kısmı, yüksek kalp hızı ve kortizol üretimi ile korele olarak adlandırılan güçlü bir sıkıntıyı dile getirmiştir. Sıkıntı çeken çocuklar akranlarına karşı fiziksel güç kullanma eğilimi göstermişlerdir. Kuvvetli sıkıntılı ve engellenmemiş bebeklerin, hafif sıkıntı gösteren bebeklere göre ilerleyen zamanlarda duygusal problemler ile karşılaşma olasılıklarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular birlikte ele alındığında, eğlence amaçlı olan karşılaşmaların sosyalleşmeyi baskılayabildiği ve ilerleyen zamanlardaki duygusal problemler için risk oluşturabildiği görülmüştür.

Lin, Fu, Wan, Zhou ve Xu (2016)'nun çocukların hayali arkadaşları ile akran ilişkileri ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 5-6 yaş grubundan 160 Çinli çocuk oluşturmuştur. Araştırmacılar, çocukların anneleri ile hayalî arkadaşlığın detaylarını konuşmak için görüşmelere katılmışlardır. Veri toplama aracı olarak öğretmenler tarafından doldurulan "Akran İlişkileri Sosyometrik Adaylık ve Algılanan Popülerlik Adaylığı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, 55 çocuğun (%34,3) hayalî arkadaşlık oyununa katılmış olduğu görülmüştür. Hayalî arkadaşlık türleri ile çocuk sosyal yeterlilik ve akran ilişkilerinin nitelikleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Görünmez arkadaşlara sahip olan çocukların, kişileştirilmiş nesnelerle akranlarından daha fazla bağ kurdukları ortaya çıkmıştır. Akran ilişkilerinin boyutlarına göre bakıldığında ise eşitlikçi ilişkilere sahip çocukların akranları tarafından daha çok tercih edildikleri ve popülerlik adayı olarak gösterildikleri görülmüştür.

Buna karşın hiyerarşik ilişkileri olan çocukların daha az popülerlik adayı olarak gösterildikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, eşitlikçi çocukların hiyerarşik çocuklara göre sosyal yeterliliklerinin daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuçlar, hayalî arkadaşlık türlerinin ve ilişki niteliklerinin, hayalî arkadaşlıkların farklı boyutlarını temsil edebileceklerini göstermiştir.

Lindsey (2016)'in okul öncesi çocuklarının duygu bilgilerini, akran kabullerini ve olumlu duygu ifadelerini kullanma düzeylerini ortaya koymayı ve bu kavramların birbirleriyle ilişkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitimi alan 122 çocuk (57 erkek, 65 kız; bu çocukların 86'sı Avrupalı asıllı Amerikalı, 9'u Afrika asıllı Amerikalı, 17'si İspanyol ve diğer 10 etnik gruptan) oluşturmuştur. Veriler, 2 yıl boyunca toplanmıştır. Araştırmacı, birinci yılda çocukların akranlarına karşı sergiledikleri duygusal ifadeleri gözlemlemiştir. Yine aynı yıl içinde, çocukların sosyometrik görüşleri de alınmıştır. İkinci yılda araştırmacı, çocukların duygu bilgilerini incelemiş ve çocukların sosyometrik görüşlerini bir kez daha almıştır. Araştırmanın sonucunda, birinci yılda akranlarıyla karşılıklı bir şekilde olumlu duygu ifadelerini kullanan çocukların ikinci yılda akranları tarafından daha çok sevildikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca karşılıklı olumlu duyguların çocukların duygu bilgileri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukların hem karşılıklı bir şekilde olumlu duygu ifadelerini kullanmalarının hem de duygu bilgisine sahip olmalarının onların akran kabullerine olumlu yönde katkılar sağladığı görülmüştür.

Önder (2016)'in çocukların bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Yenimahalle ve Keçiören merkez ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ilkokullara bağlı anasınıflarına devam eden 5-6 yaşlarındaki 200 (100 güvenli bağlanan, 100 güvensiz bağlanan çocuk) çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Genel Bilgi Formu", "Güvenli Yer Senaryoları Testi" ve "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, güvenli bağlanan çocukların sosyal davranışlarının güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların demografik özelliklerine göre akran ilişkileri incelendiğinde Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Gösterme, Akranlarına Karşı Asosyal Davranış Geliştirme, Akranları Tarafından Dışlanma, Akranlarına Karşı Kaygılı Korkulu Olma, Aşırı Hareketlilik ve Akranlarına Karşı Saldırganlık alt boyutlarından alınan puanlar bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak

anlamlı bir farklılık görülmüştür. Baba öğrenim durumunun, çocuğun yaşının, cinsiyetinin ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin güvenli bağlanan çocukların akran ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar meydana getirdiği görülmüştür. Buna karşın anne-baba yaşının, anne öğrenim durumunun ve evdeki çocuk sayısının güvenli bağlanan çocukların akran ilişkileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Anne-baba öğrenim durumunun, çocuğun yaşının, cinsiyetinin ve okul öncesi kuruma devam etme süresinin güvensiz bağlanan çocukların akran ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Buna karşın anne-baba yaşının ve evdeki çocuk sayısının güvensiz bağlanan çocukların akran ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Atış Akyol (2015)'un çocukların akran ilişkileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Osmaniye ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarına devam eden 300 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Marmara İlköğretim Hazır Oluş Ölçeği" ve "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların Sosyal Davranış alt boyutu puanları ile Matematik Becerileri, Fen Becerileri, Ses Becerileri, Çizgi Becerileri, Labirent Becerileri, Zihinsel ve Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu bulunmuştur. Çocukların Saldırganlık alt boyutu puanları ile Matematik Becerileri, Ses Becerileri, Çizgi Becerileri, Zihinsel ve Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Çocukların Asosyal Davranış alt boyutundan aldıkları puanlar ile Matematik Becerileri, Fen Becerileri, Zihinsel ve Dil gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların Korkulu Kaygılı Olma alt boyutu puanları ile Matematik Becerileri, Fen Becerileri, Çizgi Becerileri, Zihinsel ve Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Çocukların Dışlanma alt boyutu puanları ile Matematik Becerileri, Fen Becerileri, Çizgi Becerileri, Zihinsel ve Dil Gelişimi, Sosyal Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların Aşırı Hareketlilik alt boyutu puanları ile Matematik Becerileri, Fen Becerileri, Çizgi Becerileri, Zihinsel ve Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal

Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca Çizgi Becerileri, Zihinsel ve Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Erkek çocukların Saldırganlık ve Aşırı Hareketlilik alt boyutlarından aldıkları puanların, kız çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kız çocukların Sosyal Davranış alt boyutundan aldıkları puanların ise erkek çocukların aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anne öğrenim durumunun, ilkokula hazırbulunuşluğun bazı alt boyutlarında; akran ilişkilerinin ise sadece Dışlanma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açtığı tespit edilmiştir. Baba öğrenim durumunun, ilkokula hazırbulunuşluğun bazı alt boyutlarında; akran ilişkilerinin ise Sosyal Davranışlar ve Dışlanma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar meydana getirdiği görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzey, çocukların kardeş sayısı ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlerinin, ilkokula hazırbulunuşluğun bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklara yol açtığı; fakat çocukların akran ilişkilerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür.

Kayhan Aktürk (2015)'ün okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinin farklı sosyo-ekonomik düzeylerini temsil eden yerlerden seçilen 34 resmî okulda okul öncesi eğitimi almakta olan 880 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Duygu Ayarlama Ölçeği", "Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, duyguları düzenleyememe ile Akranlarına Karşı Saldırgan Davranış Gösterme, Akranlara Karşı Çekingen Davranış Gösterme ve Aşırı Hareketlilik alt boyutları puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duyguları düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan Akranlarına Karşı Asosyal Davranış Gösterme, Akranlarınca Dışlanma ve Akranlarına Karşı Korkulu Kaygılı Davranış Gösterme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Duyguları düzenleyememe ile Akranlara Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Gösterme boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çocukların akran ilişkilerinin ve duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, izlenen çizgi film türü, okula uyum güçlüğü gibi değişkenlere göre farklılaştığı saptanmıştır.

Şahin (2015), çalışmasında boşanmış ailelerden gelen okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin geçirdikleri boşanma sürecinin ve bu süreçte çocuklarıyla olan ilişkilerinin nasıl olduğunu; boşanmalarının üzerinden bir buçuk yıl geçtikten sonra çocukların sahip olduğu sosyal becerilerin ve akran ilişkilerinin neler olduğunu; öğretmenlerinin bu çocukların sosyal becerilerini ve akran ilişkilerini geliştirmek için neler yaptıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması niteliğindeki bu araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Adana ilinin Çukurova ve Yüreğir ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı üç bağımsız anaokuluna devam eden ve anne babaları son bir buçuk yıl içinde boşanmış olan 5-6 yaşlarındaki beş (üç kız, iki erkek) çocuk, bu çocukların anneleri, bir çocuğun babası ve çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak sosyometriler ve akran değerlendirmeleri, "Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)" ve "Kinetik Aile Çizimi" kullanılmıştır. Çocuklar, sosyal becerileri ve akran ilişkileri ortaya konulabilmek için sınıf ortamında araştırmacı tarafından gözlemlenmişlerdir. Çocukların ebeveynleri ve öğretmenleriyle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, toplumsal cinsiyet rollerinin evliliğin sürdürülmesinde belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Boşanmayla birlikte kadınların çocuklarına bakma, çalışma ve ev içi yaşamı düzenleme sorumluluklarının katlanmasında babanın hane içinden çıkmasının etkili olduğu düşünülmüştür. Boşanmanın, babaların çocuklarıyla olan etkileşimini ve buna bağlı olarak da sorumluluklarını azalttığı; babaların boşanma sonrasında erkek çocuklarıyla daha çok görüşmelerinin desteklenmesinde ve sürdürülmesinde kültürün etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların, boşanmayla birlikte görülen hane içi ebeveyn rollerindeki değişikliğe alışma sürecinde zorlandıkları, babaların üstlendikleri otorite rolünü boşanma sonrası eline almaya çalışan annelerine karşı tepkisel davranabildikleri görülmüştür. Çocukların, boşanma sonrasında anne ve babalarıyla olan etkileşimlerinin bozulmasıyla birlikte edinmiş oldukları bağımlı davranışlarını öğretmenlerine yönelttikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, çocukların boşanmış ailelerden gelmeleriyle ilgili olabilecek sorunlarını ebeveynlere iletmedikleri ve bunun özel mülkiyete müdahale olarak algılanacağından kaygılandıkları saptanmıştır.

Yüce (2015)'nin okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkilerini ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında Burdur ve Isparta il merkezleri ile Manisa ili Soma ilçesindeki resmî anaokullarında ve

ilköğretime bağlı anasınıflarında kaynaştırma uygulamalarına katılan 60 özel gereksinimli ve 60 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Çocuk Davranış Ölçeği", "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkilerinden Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Geliştirme, Akranlara Karşı Korkulu Kaygılı Olma, Asosyal Davranış Geliştirme, Akranları Tarafından Dışlanma ve Aşırı Hareketlilik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az yardımı amaçlayan sosyal davranış geliştirdikleri, daha çok korkulu kaygılı oldukları, daha fazla asosyal davranış geliştirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Yine bu çocukların akranları tarafından daha fazla dışlandıkları da araştırmanın sonucunda görülmüştür.

Akkaya Ersan (2014)'ın çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin Polatlı ilçesindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan ve tesadüfi olarak seçilen resmî okulların anasınıflarında ve özel anaokullarında eğitim gören 60-72 aylık 300 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Wally Sosyal Problem Çözme Testi", Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 60-72 aylık çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları ile Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Kabul, Problem Çözme, Sosyal Davranış ve Saldırganlık alt test puanlarının Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi puanlarına göre farklılaştığı görülmüştür. Buna karşın, çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Çekingenlik alt testinden aldıkları puanların, Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi puanlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırma; çocukların sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış becerilerindeki artışın sosyal problem çözme becerilerini de pozitif yönde artırdığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, saldırganlık davranışı ile sosyal problem çözme davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Deschamps, Schutter, Kenemans ve Matthys (2014)'ın dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısına sahip olan çocukların olumsuz durumlarla karşılaştıklarında sergiledikleri empati davranışlarını ve olumlu sosyal davranışlarını incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 6-7 yaşlarındaki hem davranış bozukluğu hem de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 67, yalnızca dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 27 ve normal gelişim gösteren 37 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Griffith Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, davranış bozukluğu ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az olumlu sosyal davranışlar gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyal davranış gösterme bakımından zayıf oldukları görülen dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konulmuş çocukların akran ilişkilerinin de normal çocuklara göre zayıf olduğu görülmüştür.

Gülay Ogelman ve Ersan (2014)'ın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, Denizli ilinde okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubundan 306 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği", "Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" ve "Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri veri toplama araçlarını doldurmuşlardır. Verilerin analizinde, Basit Doğrusal Regresyon Analizi'nden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin Başkalarına Yardım Amaçlı Sosyal Davranış, Akranlarına Karşı Korkulu Kaygılı Olma ve Akran Şiddetine Maruz Kalma boyutlarını anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin Akranlara Karşı Saldırganlık, Akranlara Karşı Sosyal Olmayan Davranış, Akranlar Tarafından Dışlanma ve Aşırı Hareketlilik alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür.

Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya (2014)'nın çocukların oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 175 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği", "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği", "Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği" ve "Resimli Sosyometri Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, Basit Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sessiz oyun düzeyinin artması ile birlikte çocukların korkulu kaygılı olma durumlarının ve sosyal olmayan davranışları sergileme düzeylerinin arttığı, olumlu sosyal davranışları sergileme düzeylerinin ise azaldığı görülmüştür. Sosyal oyun düzeyinin artmasıyla birlikte çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinin arttığı, sosyal olmayan davranış düzeylerinin ise azaldığı ortaya çıkmıştır. Yalnız-pasif ve yalnız-aktif davranış düzeyinin artmasıyla birlikte çocukların olumlu sosyal davranışlarının arttığı bulunmuştur. İtiş-kakış oyun düzeyi arttıkça aşırı hareketlilik, saldırganlık, korkulu-kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma düzeyinin arttığı, buna karşın olumlu sosyal davranış düzeyinin azaldığı görülmüştür.

Kolcu (2014)'nun farklı bilişsel tempoya sahip olan çocukların oyun davranışlarını ve akran ilişkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Afyon il merkezine bağlı ilköğretim okullarının bünyesindeki anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 aylık çocukların içinden tesadüfî küme örnekleme yöntemi ile seçilen 531 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği", "Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Bilişsel tempo düzeyi bakımından 4 gruba (Hızlı Doğrucular, Hızlı Yanlışçılar İmpulsifler, Yavaş Doğrucular-Reflektifler, Yavaş Yanlışçılar) ayrılan çocukların yaşa göre düzeltilmiş Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin toplam test ve alt ölçek puan ortalamaları ile Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin toplam test ve alt ölçek puan ortalamaları Kovaryans Analizi ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arası farkın anlamlılığı Bonferroni Testi ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt ölçeklerinden (Çekingenlik, Sosyal Kabul, Problem Çözme, Sosyal Davranış, Saldırganlık) alınan puanların ve toplam test puanının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bilişsel tempoları yüksek olan çocukların sosyal kabul, problem çözme ve sosyal davranış becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin sadece Manipülatif Oyun alt ölçek puan ortalamaları çocukların bilişsel tempolarına göre farklılaşmıştır. Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin Fiziksel Oyun, Blok Oyunu, Dramatik Oyun alt ölçeklerinden alınan puanların ve toplam test puanının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Salı (2014)'nın okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerini ve akran şiddetine maruz kalmayı çeşitli değişkenler açısından incelemeyi, ayrıca akran ilişkileri ile akranların şiddetine maruz kalma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 5-6 yaşları arasındaki 127'si kız, 116'sı erkek olmak üzere toplam 243 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Genel Bilgi Formu", "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" ve "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların cinsiyetlerinin, yaşlarının ve eğitim alma şekillerinin çocukların akran ilişkilerinde ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, akranların şiddetine maruz kalma puanı ile Saldırganlık, Asosyal Davranışlar Gösterme, Korkulu-Kaygılı Olma, Dışlanma, Aşırı Hareketlilik alt boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca akranların şiddetine maruz kalma puanı ile Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışları Gösterme alt boyutu puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Seçer, Gülay Ogelman, Şimşek, Önder ve Bademci (2014)'nin akran şiddetine maruz kalan ve kalmayan 5-6 yaşlarındaki okul öncesi çocukların okula uyumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçladıkları araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bingöl il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 200 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" ve "5-6 Yaş Grubu Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, akran şiddetine maruz kalma durumlarına göre çocukların okula uyum puanlarının farklılaştığı; akran şiddetinin kız ve erkek çocukların okula uyumlarını farklı boyutlarda etkilediği bulunmuştur. Akran şiddetine maruz kalan çocukların, şiddete maruz kalmayan çocuklara göre okula uyum sağlamada zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Vaughn, Elmore Staton, Shin ve El-Sheikh (2014)'in çocukların uyku süreleri, uykularının kalitesi ve uyku programına uyumları ile açıklayıcı kelime bilgileri, duyguları anlama düzeyleri, akran kabulleri, sosyal becerileri, sosyal katılımları ve mizaçları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 62'si kız, 40'ı erkek ve yaş ortalamaları 4,15 olan toplam 102 Amerikalı çocuk oluşturmuştur. Veriler, çocuklara 4-7 gün boyunca uyku aktigrafları giydirilerek elde edilmiştir. Ayrıca uyku ve uyanıklık

durumları Sadeh'in Skorlama Algoritması kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yaş olarak daha büyük olan çocukların gece yatakta daha az zaman geçirdikleri; etnik azınlık çocukların (çoğunlukla Afrika kökenli Amerikalılar) gece daha az uyudukları ve Avrupa kökenli Amerikan çocukların daha az uyku verimine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yine araştırmanın sonuçları, uyku değişkenleri ile çocuk adaptasyon skorları arasındaki iki değişkenli ilişkilerin (cinsiyet, yaş ve etnik köken için kontrol) uyku süresi, akran kabulü, sosyal beceriler, sosyal katılım, alıcı sözcükler ve duyguların nedenlerinin anlaşılması ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, okul öncesi çağındaki çocukların okula, çevreye ve akranlarına uyum sağlamalarında uyku parametrelerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Danzig vd. (2013)'nin okul öncesi psikopatolojisinin akran işlevi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 211 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Yarı Yapılandırılmış Tanısal Görüşme Formu" ve "Okul Öncesi Dönem Psikiyatrik Değerlendirme Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 3 yaşında anksiyete bozukluğu tanısı almış olan çocukların 6 yaşında sosyal olarak uygunsuz davranışlar ve çatışmalı utangaçlık gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın sonuçları, okul öncesi dönemde görülen anksiyete bozukluğunun çocukların okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri üzerinde kalıcı etkiler yarattığını göstermiştir.

Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya (2013)'nın çocukların akran ilişkilerinin 5 ve 6 yaşta anlamlı düzeyde değişiklik gösterip göstermediğini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki bir özel anaokuluna, Tavas ve Serinhisar ilçelerindeki 2 bağımsız anaokuluna devam eden 5 ve 6 yaş grubundan 78 çocuk ve 7 anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" ve "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin toplanması, ölçeklerin aynı örneklem grubuna bir yıl arayla iki kere uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, ölçekleri her çocuk için her uygulama döneminde bir defa doldurmuşlardır. Araştırmanın ilk verileri 2011'in Mayıs ayında, ikinci veriler ise bir yıl sonra 2012'nin Mayıs ayında doldurulmuştur. Araştırmanın sonucunda, çocukların saldırganlık, sosyal olmayan davranış, korkulu-kaygılı olma, dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin 6 yaşta düştüğü; olumlu sosyal davranış düzeylerinin ise 6 yaşta artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çocukların saldırganlık, olumlu sosyal davranış, sosyal olmayan davranış, korkulu-kaygılı olma, dışlanma ve akran

şiddetine maruz kalma düzeyleri 5 ve 6 yaşta sabit kalmamış, bu düzeylerde düşüşlerin ve artışların olduğu görülmüştür.

Özdemir Topaloğlu (2013)'nun Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın çocukların akran ilişkilerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Edirne ili Keşan İlçesindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen anaokuluna gitmekte olan 4-5 yaş grubundaki 20 çocuk ve üniversitenin anaokuluna gitmekte olan 4-5 yaş grubundaki 20 çocuk olmak üzere toplamda 40 çocuk oluşturmuştur. Edirne ili Keşan İlçesindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen anaokuluna gitmekte olan 20 çocuk araştırmanın kontrol grubunu, üniversitenin anaokuluna gitmekte olan 20 çocuk ise araştırmanın deney grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler, Sosyal Beceri Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Ayrıca son testler yapıldıktan sekiz hafta sonra kalıcılık testleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Özmen (2013)'in çocukların akran ilişkilerini sosyal problem çözme becerileri açısından incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezine bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay'daki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokullarında ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 5-6 yaşlarındaki 450 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerisine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Sosyal problem çözme becerileri arttıkça sosyal kabulün, problem çözme becerisinin ve sosyal davranışın da arttığı görülmüştür. Buna karşın, sosyal problem çözme becerilerinin artmasıyla birlikte çekingenlik davranışının azaldığı araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır.

Caputi, Lecce, Pagnin ve Banerjee (2012)'nin akran ilişkileri ile okul düzenlemesi ve sosyal bilişsel öncüler arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve ilköğretime geçiş aşamasında olan 70 çocuk

oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Zihinsel Görevler ile Sözel Yetenek Görevi Testi", "Zihin Kuramı Testi", "Dilbilgisi Alımı Testi (TROG)", "Sosyal Beceriler Derecelendirme Ölçeği (SSRS)", "Çocuk Davranış Ölçeği (CBS)", "Akranlar Arası Prososyal Davranışlar Ölçeği" ve sosyometrik testler kullanılmıştır. Veriler, her yıl mart ve nisan ayları arasında toplanmıştır. Çocuklar, okul öncesi kurumlarına devam ederken ilk veriler toplanmıştır. Çocukların ilköğretime başlamalarından 7 ay sonra ikinci veriler, 19 ay sonra ise üçüncü veriler toplanmıştır. Veriler ilk toplandığında çocukların 5 yaşında, ikinci kez toplandığında 6 yaşında, üçüncü kez toplandığında ise 7 yaşında olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sosyal bilişsel gelişimin akran ilişkilerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Sosyal bilişsel gelişimi yüksek olan çocukların, akran ilişkilerinde genel olarak daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Erten (2012)'in çocukların sosyal becerilerinin, akran ilişkilerinin, sosyal konumlarının ve okula uyum düzeylerinin eğitim-öğretim yılı içinde değişiklik gösterip göstermediğini ve bu çocukların sosyal becerilerinin, akran ilişkilerinin ve sosyal konum düzeylerinin okula uyum düzeyleri üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığını incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde, Serinhisar ve Tavas ilçelerinde okul öncesi eğitimine devam eden 175 (91 kız, 84 erkek) çocuk ve 12 anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği", "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği", "5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği", "Resimli Sosyometri Ölçeği" ve "Sosyal Beceri Gözlem Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların sosyal beceri düzeylerinde eğitim-öğretim yılı içinde bir düşüş meydana geldiği görülmüştür. Buna karşın, çocukların akran ilişkilerinin, sosyal konum düzeylerinin ve okula uyum düzeylerinin eğitim-öğretim yılı içinde artış gösterdiği bulunmuştur. Sosyal davranış değişkeninin, okula uyum düzeyini en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal davranış değişkeninin ardından sırayla korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik değişkenlerinin okula uyum düzeyini yordadığı görülmüştür.

Seçer, Gülay Ogelman, Önder ve Berengi (2012)'nin annelerin özyeterlilik algılarının çocuklarının akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 5-6 yaş grubundan (kız=96, erkek=104) 200 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Ladd ve Profile

Çocuk Davranış Ölçeği", "Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" ve "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği-Anne Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin özyeterlilik algıları ile çocukların Saldırganlık, Dışlanma, Korkulu-Kaygılı Olma, Aşırı Hareketlilik ve Akran Şiddetine Maruz Kalma alt boyutları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annelerin özyeterlilik algılarının, çocukların Saldırganlık, Dışlanma, Korkulu-Kaygılı Olma, Aşırı Hareketlilik ve Akran Şiddetine Maruz Kalma alt boyutlarından aldıkları puanları anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin özyeterlik algıları ile çocukların olumlu sosyal davranış ve sosyal olmayan davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Uluyurt (2012)'un çocukların akran ilişkilerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, oransız küme örnekleme yoluyla seçilen ilköğretim okullarının bünyesindeki anasınıflarına, devlet anaokullarına ve özel anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 720 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği", "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" ve "Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, erkek çocukların Akranlarına Karşı Saldırganlık, Dışlanma, Aşırı Hareketlilik, Akranların Şiddetine Maruz Kalma boyutlarından aldıkları puanların, kız çocukların aldıkları puanlardan yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kız çocukların Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Gösterme boyutundan aldıkları puanların, erkek çocukların aldıkları puanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Özel anaokulunda öğrenim gören çocukların Akranlarına Karşı Saldırganlık, Akranlarına Karşı Asosyal Davranış Geliştirme, Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma, Akranları Tarafından Dışlanma, Aşırı Hareketlilik, Akran Şiddetine Maruz Kalma boyutlarından aldıkları puanların, devlet anaokullarına ve anasınıflarına giden çocukların aldıkları puanlardan yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Özel anaokullarına giden çocukların Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Gösterme boyutundan aldıkları puanların, devlet anaokullarına ve anasınıflarına giden çocukların aldıkları puanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Anne-baba eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte, çocukların Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Gösterme boyutundan aldıkları puanların da arttığı görülmüştür. Annelerin eğitim düzeylerinin düşmesiyle birlikte, çocukların Akranları Tarafından Dışlanma, Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ve Aşırı Hareketlilik boyutlarından aldıkları puanların arttığı görülmüştür. Babaların eğitim düzeylerinin artmasıyla birlikte çocukların; Dışlanma, Aşırı Hareketlilik, Akran Şiddetine Maruz Kalma boyutlarından aldıkları

puanların azaldığı ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin yaşlarının azalmasıyla birlikte çocukların, Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Gösterme boyutundan aldıkları puanların arttığı görülmüştür. Annelerin yaşlarının artmasıyla birlikte çocukların; Akranlarına Karşı Asosyal Davranış Gösterme, Akranlarına Karşı Korkulu Kaygılı Olma, Dışlanma, Aşırı Hareketlilik, Akran Şiddetine Maruz Kalma boyutlarından aldıkları puanların arttığı görülmüştür. Babaların yaşlarının artmasıyla birlikte çocukların; Akranlarına Karşı Saldırganlık, Akranlarına Karşı Asosyal Davranış Geliştirme, Akranlarına Karşı Korkulu Kaygılı Olma, Aşırı Hareketlilik, Akran Şiddetine Maruz Kalma boyutlarından aldıkları puanların arttığı ortaya çıkmıştır. Annesi çalışan çocukların Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Geliştirme boyutundan aldıkları puanların, annesi çalışmayan çocukların aldıkları puanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Babalarının mesleği memur olan çocukların Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Gösterme boyutundan aldıkları puanların, babalarının mesleği işçi olan çocuklardan yüksek olduğu görülmüştür. Babaları memur olan çocukların Akran Şiddetine Maruz Kalma, Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma boyutlarından aldıkları puanların, babalarının mesleği serbest meslek olan çocuklardan düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Babası işçi olan çocukların babası memur olanlara göre daha hareketli olduğu ortaya çıkmıştır. Doğum sırasında 4. olan çocukların Akranlarına Karşı Saldırganlık, Akranlarına Karşı Korkulu Kaygılı Olma, Aşırı Hareketlilik boyutlarından aldıkları puanların, ilk çocuk olan ve 2. sırada doğan çocukların puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Doğum sırasında 4. olan çocukların Akranlarına Karşı Asosyal Davranış Geliştirme boyutundan aldıkları puanların, doğum sırası 2. olan çocukların aldıkları puanlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Gülay ve Erten (2011)'in çocukların akranları tarafından kabul edilme düzeylerinin okula uyum değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme) üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Denizli ili merkez ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 99 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Resimli Sosyometri Ölçeği" ve "5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların akranları tarafından kabul edilme düzeyleri ile okulu sevme, işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların akranları tarafından kabul edilme düzeyleri ile okuldan kaçınma düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Ayrıca akranlar tarafından kabul edilme düzeyinin; okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Akranlar tarafından kabul edilme düzeyinin, okula uyum değişkenleri içinde en yüksek düzeyde okuldan kaçınmayı, ardından sırasıyla okulu sevme, işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme değişkenlerini yordadığı görülmüştür.

Öneren Şendil (2010)'in çocukların akranları tarafından tercih edilip edilmeme durumlarının, cinsiyetlerinin ve mizaç özelliklerinin sosyal yetkinliklerini ve davranış sorunlarını (kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük) farklılaştırıp farklılaştırmadığını ortaya koymayı amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'daki özel bir okul öncesi eğitim kurumuna giden 5-6 yaşlarındaki 42 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Resimli Sosyometri Ölçeği", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği" ve "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, akranları tarafından daha çok tercih edilen, daha sebatkâr ve sıcakkanlı olan çocukların daha yüksek sosyal yetkinlik becerisine sahip oldukları; tepkiselliği daha yüksek olan çocukların ise daha yüksek kızgınlık saldırganlık içeren davranış sorunları gösterdikleri belirlenmiştir. Cinsiyetin ise kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük davranış sorunlarını istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştırmadığı ortaya çıkmıştır.

Akran ilişkileri ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda, sıklıkla okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışılmıştır. Araştırmaların çalışma grubunu oluşturan okul öncesi çocukların genellikle aileleri ile birlikte yaşadıkları, korunmaya ihtiyacı olan çocukların akran ilişkilerinin ele alındığı araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaların birçoğunda, çocukların akran ilişkileri ile sosyal becerileri ve bazı demografik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna karşın çocukların akran ilişkileri üzerinde duygu düzenleme becerilerinin etkili olup olmadığının incelendiği deneysel çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu noktada, korunmaya ihtiyacı olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin akran ilişkileri üzerinde etkili olup olmadığının incelendiği deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ve bu tür araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuk Evleri ve Çocuk Evleri Sitesinde Kalan Çocuklar ve Bu Kurumlarda Çalışan Personellere Yönelik Yapılmış Ulusal Araştırmalar

Çocuk evleri ve çocuk evleri sitesinde kalan çocuklar ile ilgili yapılmış olan ulusal araştırmalara, günümüzden geçmişe doğru bir sıralamayla aşağıda yer verilmiştir.

Acar, Semerci ve Yaman (2021)'ın çocuk evlerinde çalışan bakım elemanlarının bakım verdikleri çocuklara yönelik mesleki yeterliliklerini çocuğun sağlıklı gelişimi açısından değerlendirmeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, 20 bakım elemanı oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bakım elemanlarının çoğunluğunun çocuk eğitiminde temel bilgi ve becerilere sahip oldukları ve çocuklara karşı sevgi temelli bir yaklaşımda bulundukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bakım elemanlarının çocuklarla kurdukları ilişkide duygusal bağlılıklarının yoğun olduğu ve çocukların da kendilerine daha fazla duygusal bağlılık geliştirmelerine izin verdikleri görülmüştür. Bakıcı elemanların çocuklara gösterdikleri disiplin ve sınır uygulamalarında ise "öznel" bir yaklaşımın var olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydın ve Tezel Şahin (2021)'in çocuk evlerinde yaşayan çocukların dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmanın çalışma grubunu, Ankara ilindeki çocuk evlerinde yaşayan 5-6 yaş grubundaki 50 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Genel Bilgi Formu", "Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sözel dil gelişim düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu; çocukların sözel dil performansları ve ölçeğin İfade Edici Dil alt boyutundan alınan puanlar ile yaş değişkeni arasında 67-72 ay grubu çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi toplam puanı ve yaratıcı kuvvetler listesi ile cinsiyet değişkeni arasında erkekler lehine; akıcılık ve zenginleştirme becerileri ile yaş değişkeni arasında 67-72 ay grubundaki çocuklar lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçeğin toplam puanı, Akıcılık, Orijinallik, Zenginleştirme alt boyutları ile kurum bakımında kalma süresi ve okul öncesi eğitim alma durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Orijinallik ve Zenginleştirme alt boyutları arasında da okul öncesi eğitime iki yıldır devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Çocukların alıcı dil becerileri ve sözel dil performansları ile yaratıcı düşünme becerileri toplam puanı,

Akıcılık, Orijinallik, Zenginleştirme alt boyutları arasında; ifade edici dil ile de Akıcılık alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tibilli (2021)'nin Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Ankara İl Müdürlüğüne bağlı çocuk evleri sitelerinde çalışan bakım elemanlarının yaşam kalitelerini ve çalışan memnuniyet düzeylerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 173 bakım elemanı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve toplamda dört bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin birinci ve ikinci bölümünde bakım elemanlarının sosyo-ekonomik özelliklerini ve iş-yaşam bilgilerini; üçüncü bölümünde bakım elemanlarının yaşam kalitelerini; dördüncü bölümde ise bakım elemanlarının memnuniyetlerini ortaya çıkaran sorulara yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, bakım elemanlarının çalışan memnuiyeti puanlarının yüksek, yaşam kalitesi puanlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bakım elemanları, aldıkları ücreti yetersiz bulduklarını ve terfi olanağının olmamasının kendilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bakım elemanları, çocuklarla yeterli ve kaliteli zamanın geçirilememesini, çocuk sayısının fazla olmasını, kurumlarda görev tanımı dışındaki işlerin yapılmasını, tek başına 24 saat nöbet tutulmasını ve iş yükünün fazla olmasını sorun olarak bildirmişlerdir. Ayrıca bulgular, çocukların yaş ve cinsiyeti, bakım elemanlarının yaş, medeni durum, çalışma şekli ve haftalık çalışma saati ile yaşam kalitesi arasında; bakım elemanlarının yaş, eğitim, çalışma şekli ve çalışma saati ile memnuniyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Akagündüz ve Aksoy (2020)'un devlet koruması altında olan bebeklerin motor gelişimlerinde "Duyu Eğitimi Programı"nın etkili olup olmadığını incelemeyi amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İzmir İl Müdürlüğüne bağlı çocuk evleri sitesinde kalan ve 3-6 aylık olan 12 bebek oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Denver II Gelişimsel Tarama Testi" kullanılmıştır. Araştırmada, tekil tarama modeli kullanılmış ve tek gruplu ön test-son test deseni uygulanmıştır. Bebeklere haftada üç gün olmak üzere on iki hafta boyunca Duyu Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların ince ve kaba motor gelişim ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu; Duygu Eğitimi Programı'nın çocukların motor becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Semerci, Tutal, Acar ve Yaman (2020)'ın çocuk evlerinde çalışan bakım elemanlarının iş yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları ve sorunları; kurumsal, sistemsel ve sosyo-

demografik değişkenler bağlamında ele alarak ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın çalışma grubunu, çocuk evlerinde çalışmakta olan ve İstanbul'da ikamet eden 20 bakım elemanı oluşturmuştur. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, bakım elemanlarının; kurum içi eğitimlerin yetersizliği, çalışma sisteminin zorluğu, dernek, kurum, komşular, gönüllüler ve ev sorumluları ile yaşanılan sorunlar ve yaş, cinsiyet, evli olma durum gibi kişisel özelliklerinin meydana getirdiği birtakım zorluklar noktasında olumsuz deneyimler yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Bakılcı (2019), korunmaya ihtiyacı olan çocuklarla ilgili kurulan çocuk evleri modeline giden tarihsel süreçte açılan sosyal hizmet kurumlarını bir arada vermek, bu kurumların korunmaya ihtiyacı olan çocuklar için gerçekleştirdikleri sosyal hizmet faaliyetlerini ortaya koyabilmek ve Mutlu Yuva Derneği Modeli'nin çocuklar için yaptığı çalışmaları bütüncül bir bakış açısı ile ele alarak modelin diğer sivil toplum örgütlerine örnek olması noktasında bir farkındalık oluşturmak amacıyla araştırmasında, nitel araştırma modeli çerçevesinde literatür taraması yapmış ve dergi, makale, internet, arşiv gibi çeşitli kaynaklardan yararlanmıştır. Veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme formundan da yararlanılmıştır. Çalışmada, korunmaya ihtiyacı olan çocuklar için kurulan çocuk evleri, ilk kurumsallaşmaların başladığı 1863 yılından başlanarak günümüze kadar ele alınmış, Mutlu Yuva Derneği'nin faaliyetleri elde edilen bilgiler ışığında ve sosyal hizmet çerçevesinde anlatılmaya çalışılmıştır. Bu süreç anlatılırken sosyal hizmet ve sivil toplum kavramları hakkındaki bilgilerden de bahsedilmiş, kurumların ve Mutlu Yuva Derneği'nin; çocukların haklarını bilen vatandaşlar olabilmelerine, kendi ayakları üzerinde durabilmelerine, içerisinde yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmelerine ve en önemlisi de değerli olduklarını hissederek kendilerini gerçekleştirebilmelerine nasıl katkılar sağladıkları ortaya konulmuştur. Korunmaya ihtiyacı olan çocuklar için Tanzimat ve Cumhuriyet Dönemi'nde kurulan kurumların; çocukların biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel, ekonomik ve manevi ihtiyaçlarını karşılama noktasında eksikliklerinin olduğu, çocuk evlerinin ve Mutlu Yuva Derneği'nin kurulmasıyla bu eksikliklerin giderilmesi noktasında oldukça başarılı çalışmaların yapıldığı ifade edilmiştir.

Çiftçi (2019)'nin çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklardaki travma sonrası duygusal stres düzeyinin azaltılmasındaki etkisini incelenmeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, travmatik geçmişi olan ve Mutlu Yuva Derneği Çocuk Evleri'nde kalan, yaş

ortalaması 7,28±1,52 olan 16'sı kız, 24'ü erkek olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Sosyodemografik Veri Formu" ve "Travma Sonrası Duygusal Stres Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Çocuklara, her seansı 45 dakika olmak üzere toplamda 12 seans çocuk merkezli oyun terapisi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, çocukların terapi öncesindeki ve sonrasındaki duygusal stres puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiş ve yapılan seanslar sonucunda katılımcıların çoğunluğunda duygusal stres düzeyinin azaldığı görülmüştür.

Dikmen (2019)'in Ankara Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezinde ve merkez bünyesindeki çocuk evlerinde görev yapan meslek elemanları ile bakım elemanlarının hizmet modeline dair görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmada nicel desenli genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 147 bakım elemanı ve 36 meslek elemanı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bakım elemanlarının tamamına yakınının kadın olup bunların da büyük çoğunluğunun evli olduğu görülmüştür. Bakım elemanlarının yarısı, elde ettikleri geliri yeterli bulmuştur. Çocuk sahibi olanların 3/4'ü, çocuk sahibi olmalarının işlerini yaparken avantaj sağladığını belirtmiştir. Bakım elemanlarının tamamına yakını, çeşitli konularda hizmet içi eğitim aldığını ifade etmiştir. Bakım elemanlarının idarecilerden, sosyal servis görevlilerinden ve ev sorumlularından birtakım beklentileri olduğu anlaşılmıştır. Bakım elemanlarından 2/3'ü, çocuklar ve çocuk evleri ile ilgili görüşlerinin alınmadığını belirtmiştir. Bakım elemanları, çalışma sürelerini fazla bulmuş ve bu bakım elemanlarının yarısından fazlası ise iş yükünü "yüksek" olarak belirtmiştir. Bakım elemanlarının tamamına yakını, bakım elemanı sayısını yetersiz bulmuştur. Meslek elemanlarının yarıdan fazlasının ise kadın ve öğretmen olduğu görülmüştür. Meslek elemanlarının tamamına yakını, elde ettiği geliri yetersiz bulmuştur. Meslek elemanlarının yarısından fazlası, mesleki uygulamalarda kendini yeterli görmüş ve çocuk evlerinde çalışmaktan memnun olduğunu belirtmiştir. Meslek elemanlarının yarısından fazlası hizmet içi eğitim aldığını, tamamına yakını ise bu eğitimleri faydalı bulduğunu ve eğitimlere ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Meslek elemanlarının karşılaştığı sorunların başında, mevzuat kısıtlılığı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, bakım elemanlarının tamamına yakını, iş yükünü yüksek olarak belirtmiş ve bakım elemanlarının büyük bir kısmı bu durumun hizmet alanına yansıdığını dile getirmiştir. Ayrıca bakım elemanları, meslek elemanı sayısını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Meslek elemanları, hizmet ile ilgili görüşlerinin

alınmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmanın sonucunda, yönetmeliğin belirli hususlarda geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda eğitimlerin devam etmesi, beklentilerin karşılanması, maaşların iyileştirilmesi, yönetmeliğin güçlendirilmesi, çalışan sayısına ve iş yüküne yönelik önlemlerin alınması önerilmiştir.

Kabakulak (2019)'ın Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı çocuk evleri sitesindeki ve çocuk evlerindeki bakım elemanlarının problem çözme ve empatik becerilerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, çocuk evleri sitesinde ve çocuk evlerinde görev yapan ve basit tesadüfi yöntemle seçilen bakım elemanlarından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 322'si kadın, 16'sı erkek bakım elemanı olmak üzere toplam 338 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Anket Formu", "Problem Çözme Envanteri" ve "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Analizler sonucunda, Empatik Eğilim alt boyutunun ve benmerkezci eğilimin problem çözmeyi anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme becerisi ile öğrenim düzeyi, çalışılan kuruluş türü, görev yapılan yaş grubu ve sorumluluktaki çocuk sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bakım elemanları çoğunlukla çocuk psikolojisi, çocuk ve ergen psikolojisi, bakım yöntemleri, gelişim dönemleri ve özel eğitim alanlarında hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bakım elemanları istihdam edilirken problem çözme ve empatik eğilim becerilerine sahip olanların tercih edilmesi önerilmiştir.

Karaman (2019)'ın çocuk evlerinde ve çocuk evleri sitelerinde koruma altında olan 9-15 yaş grubu çocukların benlik kavramı düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı araştırmada genel tarama modelinin bir türü olan betimleyici ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Karadeniz bölgesindeki illerde bulunan çocuk evlerinde ve çocuk evleri sitelerinde koruma altına alınan 9-15 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Çocuk Tanıtım Bilgi Formu" ve "Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, değişkenlerin çocuk evlerinde ve çocuk evleri sitelerinde koruma altında olan çocukların benlik kavramları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Koruma altında olan erkek çocukların, koruma altında olan kız çocuklarına göre fiziksel görünümlerinden daha çok memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar tarafından, kurgulanmış kurum temelli bakım hizmet modellerinin çocukların doğal ihtiyaçlarını

karşılamakta zorlandığı ve bu yapı içinde doğallığını kaybetmiş ilişkilerin çocukların benlik kavramına olumlu katkı sağlayamayacağı dile getirilmiştir.

Şahin (2019)'in çocuk evlerindeki bakım personellerinin değer aktarımlarının çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasının çalışma grubunu, çocuk evlerinde kalan 7-12 yaş arasındaki 24 çocuk ve 16 bakım personeli oluşturmuştur. Araştırmanın analizi, nitel çalışmalarda kullanılan betimsel ve içerik analiz yöntemleriyle yapılmıştır. Değerin ne olduğu ve nasıl oluştuğu kavramsal olarak ortaya konulduktan sonra bakım personelleri ve çocuklar ile görüşmeler yapılmış, bakım personellerinin değer algısındaki ve değer aktarımındaki rolleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, değer aktarımında bakım personellerinin belirgin bir rollerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca personellerin, değerlerin aktarımı konusunda benzer yaklaşımlar sergiledikleri de ortaya çıkmıştır.

Ervüz (2018)'ün çocuk evleri sitesinde koruma ve bakım altında bulunan 13-18 yaş grubundaki ergenlerin sosyo-demografik özellikleri, yaşları, eğitim durumları, koruma altında kalma süreleri ile saldırganlık ve öfke düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını incelenmeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ve Gaziantep illerinde bulunan 200 ergen oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖÖTÖ)", "Saldırganlık Ölçekleri" ve "Sosyo-Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, örneklem grubunda yer alan ergenlerin anne-babalarının hayatta olup olmaması, arkadaşları ile olan ilişkileri, kardeş sayıları, eğitim durumları ile saldırganlık ve öfke düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kuruluş tarafından yapılan sosyal etkinliklerin, ergenlerin öfke düzeylerinde önemli ölçüde azalma sağladığı görülmüştür. Yine ergenlerin saldırganlık ve öfke düzeylerini yansıtma şekilleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca öfkelenilen durumların sosyal servis ile paylaşılmaması, sosyal servisin çocuklarla multidisipliner bir şekilde çalışma yapmadıkları yönünde değerlendirilmiştir.

Öztürk (2018)'ün koruma ve bakım altında bulunan çocuklarla çalışan bakım elemanlarının öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ve Saray çocuk evleri sitelerinde çalışan bakım elemanları oluşturmuştur. Bu kurumlardaki bakım elemanlarının tümü araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (Kendini Denetleme Ölçeği)", "Problem Çözme Envanteri (PÇE)" ve "Barnett Çocuk

Sevme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan kişilerin sosyo-demografik bilgilerini elde edebilmek amacıyla da araştırmacı tarafından bir soru formu hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, bakım elemanlarının problem çözme becerileri ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Bakım elemanlarının öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bakım elemanlarının öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile çocuk sevme düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer yandan bakım elemanlarının problem çözme becerileri ile çocuk sevme düzeyleri arasında da orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Şen Davulcu (2018)'nun çocuk evleri sitesinde kalan ve kendilerini bireysel olarak ifade edebilen korunmaya ihtiyacı olan çocukların algıladıkları sosyal desteği ve gelecek ile ilgili beklentilerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli Çayırova Çocuk Evleri Sitesi'nde kalan 8-19 yaşları arasındaki 55 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Demografik Soru Formu", "Gelecek Beklentileri Soru Formu" ve "Çocuklar İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların cinsiyetleri, yaşları ve anneleriyle iletişim kurma sıklıkları ile Arkadaş alt ölçeğinin Sosyal Destek boyutundan altıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna karşın çocukların eğitim durumları, babalarıyla iletişim kurma sıklıkları ve kendilerini yalnız hissetme durumları ile Arkadaş ve Öğretmen alt ölçeklerinin Sosyal Destek boyutundan aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak çocukların; kurumdaki arkadaşlarından, okuldaki öğretmenlerinden ve kurum yetkililerinden sosyal destek aldıkları görülmüştür. Çocukların en az sosyal destek aldıkları kişilerin hemşireler, en çok destek aldıkları kişilerin ise kurum müdürleri oldukları görülmüştür.

Toraman (2018)'ın çocuk evlerinde kalan ergenlerin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Kars ilindeki çocuk evlerinde kalan ve yaşları 12-17 arasında değişen 39'u kız, 11'i erkek olmak üzere toplam 50 ergen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Sosyodemografik Bilgi Formu", "Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", "Çocuklar İçin Özyeterlilik Ölçeği" ve "Sosyal Duygusal Becerileri Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları, öz yeterlilikleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler

olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra annelerin çalışıyor olma durumlarının, gençlerin öz yeterliliklerini, psikolojik sağlamlıklarını ve sosyal duygusal becerilerini arttıran bir faktör olduğu; babaların çalışmıyor olmalarının da gençlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, çocuk evlerinde kalan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının arttırılmasında öz yeterlilik düşüncelerinin ve sosyal duygusal becerilerin önemine dikkat çekilmiştir.

Türk (2018)'ün ev tipi kurum bünyesinde kalan 48-71 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalıklarını incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, bir ildeki Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı çocuk evleri sitesinde kalan 8'i kız, 17'si erkek olmak üzere toplam 25 çocuk olşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı"nın "Yazı Farkındalığı" alt testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların yazı farkındalığı puan ortalamalarının, okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeyen çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların yazı farkındalığı puan ortalamalarının ise kurumda kalma süresine ve cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Kitabın önünün (n=22), kitabın arkasının (n=23) ve kitabın isminin (n=13) gösterilmesine ilişkin maddeler, çocuklar tarafından en çok doğru yanıt verilenler olmuştur. Diğer maddelere doğru yanıtlar veren çocukların sayılarının ise toplam sayının yarısının altında olduğu görülmüştür. Özellikle ters yazıyı düzelten (n=1), noktanın anlamını söyleyen (n=2), büyük (n=1) ve küçük (n=2) harfleri gösteren çocukların sayılarının bir ile iki arasında değiştiği görülmüştür.

Altun (2017)'un gelişimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalan çocukların travma sonrasında ortaya çıkan stres belirtilerine etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasının çalışma grubunu, İstanbul Mutlu Yuva Mutlu Yaşam Derneği Çocuk Evleri'nde kalan 4-8 yaşları arandaki 30 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, ön test-son test deseni kullanılmıştır. Örneklem grubundaki tüm çocuklara araştırma öncesinde ve sonrasında "Çocukluk Çağı Travma Sonrası Duygusal Stres Ölçeği" uygulanarak çocukların travma sonrasında ortaya çıkan stres belirtileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, gelişimsel oyun terapisinin kimsesiz ve korunmaya ihtiyacı olan çocukların travma sonrasında ortaya çıkan stres belirtilerini azaltmada etkili olduğu saptanmıştır.

Hoşrik (2017)'in duygusal özgürleşme tekniğinin ve aşamalı kas gevşeme tekniğinin çocuk evlerindeki ergenlerin Tanrı imgelerine, affetme eğilimlerine, öfke ve kaygı duygularına etki

edip etmediğini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 14-18 yaş aralığındaki 90 ergen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Çocuklar İçin Tanrı İmgesi Ölçeği (Kısa Form)", "Affetme Eğilimi Ölçeği", "Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği" ve "Sürekli Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacı, duygusal özgürleşme ve aşamalı kas gevşeme tekniği uygulamak üzere iki ayrı grup oluşturmuştur. Teknikler uygulanmadan önce, örneklem grubunu oluşturan tüm ergenlere ölçekler ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra araştırmacı, örneklem grubunu oluşturan ergenlere bir hafta arayla iki oturum olmak üzere teknikleri uygulamıştır. Teknikler uygulandıktan sonra, örneklem grubunu oluşturan ergenlere ölçekler son test olarak uygulanmıştır. Yine teknikler uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra, örneklem grubunu oluşturan ergenlerin Tanrı imgelerinde, affetme eğilimlerinde, öfke ve kaygı durumlarında değişim olup olmadığını saptamak amacıyla nonparametrik ve parametrik analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, aşamalı kas gevşeme tekniğinin öfke kontrolünü anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır. Ergenlere uygulanan her iki tekniğin de ergenlerin öfke düzeylerini düşürdüğü ve manevi korkularını daha işlevsel hâle getirerek güven veren bir Tanrı imgesini deneyimlemelerini sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, güven veren Tanrı imgesi ile ergenlerin çocuk evlerinde kalma süreleri arasında olumlu bir korelasyon olduğu görülmüştür. Çocuk evlerinde kalan ergenlerin öfke/kaygı düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu ve başkalarını cezalandırmak yerine çoğunlukla affetme eğiliminde oldukları görülmüştür. Anne-babalarıyla görüşen ergenlerin "öç alma" eğilimlerinin, anne-babalarıyla görüşmeyen ergenlere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yine anne-babalarıyla görüşen ergenlerin affetme eğilimlerinin, anne-babalarıyla görüşmeyen ergenlere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ergenlerinin tümünün, korku veren bir Tanrı imgesinden daha çok güven veren bir Tanrı imgesine sahip olduğu görülmüştür.

Keten (2017)'in çocuk evi hizmetinin kurum bakımından hangi açılardan farklılık gösterdiğini, bu hizmetin beklenen hedefleri karşılayıp karşılamadığını, çocuklar tarafından çocuk evlerinin nasıl görüldüğünü, çocukların bu hizmete karşı düşüncelerini ve tutumlarını ortaya koymayı amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, 13-17 yaşları arasındaki 11'i kız, 13'ü erkek olmak üzere toplamda 24 çocuk, 3 bakım elemanı ve 1 bakanlık yetkilisi oluşturmuştur. Bu çalışmada, betimsel ve gerçekçi bir tablo ortaya koyabilmek, çocukların görüş ve tecrübelerini doğrudan öğrenebilmek amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmelerle; çocukların çocuk evini nasıl algıladıkları ve çocuk evi hizmet modeli işleyişine karşı tutumları, çocuk evinde genel yaşamın nasıl

olduğu, çocukların bu evlerde üstlendikleri sorumluluklar, çocuk evinin çocuklara kazandırdıkları, çocukların evdeki arkadaşları, bakım elemanları, komşuları ve yakın çevreleriyle iletişimlerinin nasıl olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bakım elemanlarıyla yapılan görüşmelerle; bakım elemanlarının çocuklara ve ev işleyişine karşı sorumlulukları, bakım elemanlarının sorumluluklarını yerine getirirlerken karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukları çözme yolları, çocukların hangi durum veya durumlarda ev ortamına uyum ve uyumsuzluk gösterdikleri, personellerin bu hizmete yönelik görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bakanlık yetkilisi ile yapılan görüşmelerle ise çocuk evleri hizmetine geçiş amacının ne olduğu, çocuk evleri hizmetine geçiş sürecinin nasıl oluğu, hizmetin nasıl uygulandığı, hizmetin sürdürülebilmesi için hangi çalışmaların yapıldığı, çocukların daha iyi hizmet almaları ve bakım elemanlarının nitelikli hizmetler verebilmeleri için hangi programların yapılmasının planlandığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak çocuk evleri hizmetinin, çocukların beslenme, giyim, barınma gibi fiziksel ihtiyaçlarını; eğitim ve sağlık ihtiyaçlarını; ilgi, sevgi ve değer gibi duygusal ihtiyaçlarını ve toplumsal ihtiyaçlarını karşıladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocuk evlerinin, çocukların gelecekteki yaşamlarını kolaylaştıracak belli kazanımların öğrenildiği yerler olduğu da ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, çocuk evi hizmetinin çocuklara her türlü imkânı sunmasına karşın duygusal bağ anlamında aile ortamı ile benzerlik göstermediği ve ailenin yerini tutamayacağı da görülmüştür.

Kırış (2016)'ın gelişimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalan çocukların davranış problemlerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, Mutlu Yuva Mutlu Yaşam Derneği Çocuk Evleri'nde kalan ve yaşları 6-12 arasında değişen 30 çocuk oluşturmuştur. Araştırmacı, örneklem grubunu oluşturan çocuklara gelişimsel oyun terapisi uygulamıştır. Araştırmada ön test-son test deseni kullanılmıştır. Örneklem grubuna, araştırma öncesinde ve sonrasında "6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği" (ÇDDÖ) uygulanarak çocukların davranış sorunları ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, gelişimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalan çocukların davranış sorunlarını ve psikolojik sorunlarını azalttığı ortaya çıkmıştır.

Nalbant (2016)'ın Kayseri Çocuk Evleri'nde kalan çocukların toplumsallaşma süreçlerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenen 10-17 yaşları arasındaki 11'i erkek, 14'ü kız olmak üzere toplamda 25 çocuk, 3 grup sorumlusu ve 6 bakım elemanı oluşturmuştur. Araştırmacı, örneklem grubundaki

çocuklarla birebir görüşmeler yapmış ve bu çocukları gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucunda, çocuk evlerinde kalan çocukların çocuk evlerine olumlu anlamlar yükledikleri, toplum ile daha uyumlu oldukları, çocuk evinde kendilerini mutlu hissettikleri, toplumsal normlara uygun davrandıkları, toplum ile daha çok iç içe oldukları, çocuk evlerinde kaldıkları için komşuluk ilişkilerinin ve alışveriş alışkanlıklarının geliştiği anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, çocuk evinde kalan çocukların kendilerini "yurt çocuğu" olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu durumun ise insanların korunma altında olan çocuklara ilişkin yaklaşımlarından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Başer (2013)'in çocuk evlerinin verimliliğini dosya bilgilerinden, çocuk evleri personellerinin ve evlerde kalan çocukların görüşlerinden yararlanarak değerlendirmeyi ve bilimsel veri eksikliğini gidermeyi amaçladığı araştırmada genel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formları kullanılmıştır. Veriler, Ankara ilinde hizmet veren çocuk evlerinden toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocuk evlerindeki personellerin büyük oranda kadın, lise mezunu, evli, genç/orta yaşta ve ilk defa çocuk evinde görev yapan kişiler oldukları ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra bu personellerin 1-5 yıl arasında çalışan, çocukları seven, 1 çocuk evi ile 5 çocuktan sorumlu olup bunun ideal olduğunu düşünen, hizmet içi eğitim alan, çocuk gelişimi/psikolojisi alanlarında eğitim almak isteyen, tamamı bu alanda çalışmaktan memnun olan kişilerden oluştuğu da anlaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çocukların büyük oranda kız, ilköğretim seviyesinde, kardeşiyle birlikte kalan, çocuk evini mutlu ve huzurlu bir ev olarak değerlendiren, diğer kuruluşlardaki çocukların çocuk evlerinde olmasını isteyen, bir çocuğun aslında kendi ailesinin yanında yaşaması gerektiğini belirten, personelle güven ilişkisi kurmuş, gelecek planları olan, uyumlu, başarılı, parçalanmış aile yapısına sahip, ebeveynleri hayatta olan çocuklar oldukları anlaşılmıştır. Sonuç olarak çocuk evlerinin çocukların gelişimlerini olumlu yönde destekleyen bir hizmet modeli olduğu ortaya çıkmış ve ülkemizde yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Yıldırım (2013)'ın çocuk evlerinde kalan çocukların çevreleriyle kurdukları ilişkilerin dinamiklerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmanın çalışma grubunu, İzmir'deki çocuk evlerinde kalan 12-18 yaşları arasındaki 101 çocuk (deney grubu) ile İzmir'deki bir devlet okulunda eğitimlerine devam eden ve aileleriyle birlikte yaşayan 12-18 yaşları arasındaki 142 çocuk (kontrol grubu) oluşturmuştur. Araştırmada, çocuk evlerinde kalan çocukların aileleri, katıldıkları sosyal faaliyetler, çocuk evi sistemi içindeki ve dışındaki sistemlerle

ilişkileri, aileleri yanında kalan çocukların durumları ile karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel tasarımı içeren karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmacı hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki çocuklara görüşme formunu uygulamıştır. Elde edilen verilerin sonucunda, çocuk evlerinde kalan çocukların %77,2'sinin ebeveynlerinin her ikisinin de hayatta olmasına rağmen korunma altına alındığı; %51,1'inin annesi ile %45,1'inin ise babası ile görüşmediği ortaya çıkmıştır. Çocuk evlerinde yaşayan çocuklar ile aileleriyle birlikte yaşayan çocukların, komşuları tarafından neredeyse eşit düzeyde tanındıkları görülmüştür. Çocuk evlerinde yaşayan çocukların, aileleri ile birlikte yaşayan çocuklardan daha fazla sorumluluk aldıkları ve daha sık cezalandırıldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocuk evi ortamının aile ortamından çok daha kurallı bir ortam olduğu görülmüştür. Çocuk evlerinde yaşayan çocuklar ile aileleriyle birlikte yaşayan çocukların çeşitli sportif ve sosyal faaliyetleri gerçekleştirme düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Aileleriyle birlikte yaşayan çocukların dış mekânlarda akranlarıyla etkinlik yapma oranlarının, çocuk evlerinde yaşayan çocukların dış mekânlarda akranlarıyla etkinlik yapma oranlarından daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bölümünde ise kurum bakımında kalmış olan 17 çocukla görüşülmüştür. Görüşmelerin sonucunda, bu çocukların 2/3'sinin çocuk evinin kurum bakımından daha iyi bir hizmet olduğunu ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacı, çocukların çevreleriyle kurdukları ilişkileri görebilmek için her çocukla bir çevre haritası oluşturmuştur. Oluşturulan çevre haritalarının sonucunda, çocuk evlerinin çocukların sosyal ilişkilerini istenilen düzeyde geliştiremediği ortaya çıkmıştır. Genel anlamda çocuk evi sisteminin, korunmaya ihtiyacı olan çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmelerinde kurum bakımından daha iyi bir alternatif olduğu ifade edilmiştir.

Çocuk evleri ve çocuk evleri sitesinde kalan çocuklara ve bu kurumlarda çalışan personellere yönelik yapılmış olan araştırmalarda genellikle ortaöğretim ve lise düzeyinde olan çocuklarla çalışıldığı, okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmaların ise oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan araştırmaların birçoğunun çalışma grubunu çocuklardan ziyade personeller oluşturmuş, bu araştırmalarda kurum bakımının imkânları, avantajları ve dezavantajları incelenmiştir. Buna karşın korunmaya ihtiyacı olan okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerinin, kaygı düzeylerinin ve akran ilişkilerinin incelendiği araştırmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca literatür incelendiğinde korunmaya ihtiyacı olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin, kaygı düzeylerinin ve akran ilişkilerinin tek bir araştırma kapsamında bütünsel olarak ele alındığı bir araştırmaya

rastlanmamıştır. Bu noktada, korunmaya ihtiyacı olan çocuklara verilen duygu düzenleme becerileriyle ilgili programların çocukların duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri üzerinde etkili olup olmadığının incelendiği deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ve bu tür araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmada, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuk evleri sitesinde yaşamlarını sürdüren 4-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi; kurumun çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmanın yöntem bölümünde; araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın hazırlanma sürecine, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın çocuk evleri sitesinde yaşamlarını sürdüren 4-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelemek; kurumun çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla nicel ve nitel verilerden yararlanılmıştır.

Araştırmada, problem durumuna ilişkin derinlemesine bilgi sağlayan nitel yöntemler ile problem durumuna ilişkin genel bir anlayış sağlayan nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı "karma desenli yöntem" kullanılmıştır. Karma desenli yöntem, birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yöntemden yararlanılması gerektiği durumlarda, tek bir veri kaynağının yetersiz görüldüğü durumlarda ve genel bir araştırma amacının birden fazla aşama veya projeyle ele alınabildiği araştırma problemlerinde kullanılabilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2011). Karma yöntemde, nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmekte ve bulguların

birbirini destekleyip desteklemediğine bakılmaktadır (Hacıömeroğlu, 2016). Araştırmada, karma desenlerden sıralı açıklayıcı tasarım (NİCEL→nitel) kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda, baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanmaktadır (Creswell, 2003). Bu bağlamda araştırmada öncelikle nicel veriler, sonrasında ise nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyabilmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği çalışmalardır. Deneysel model ile yapılan her araştırmada, mutlaka bir neden-sonuç ilişkisi ve karşılaştırma bulunmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021; Karasar, 2008). Deneysel çalışmalarda, değişkenler kontrol altında tutularak ortaya çıkan değişimler gözlemlenmektedir. Deneysel araştırmalar hem bağımsız değişkenlere bağlı olarak sonucun nasıl etkilenebileceğini ortaya çıkarmakta hem de değişkenler arasındaki ilişkileri yorumlamayı sağlamaktadır (Fraenkel & Wallen, 1990). Bu bağlamda, araştırmada deneysel desenler içerisinden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Ön test, bağımlı değişkene ait ölçümlerin elde edilmesi için yapılmaktadır. Ön testler sayesinde, bağımsız değişken aracılığıyla bağımlı değişken üzerinde görülen farklılaşmanın miktarı anlaşılmaktadır (Berg & Latin, 2004). Ön testler, deney yapılmadan önce gruplar arasında görülen benzerlik derecelerinin bilinmesini ve son test sonuçlarının bu benzerliğe göre düzeltilmesini de sağlamaktadır (Karasar, 2008). Desende bağımlı değişkenler, çocuk evleri sitesinde kalan 4-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri; bağımsız değişken ise "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"dır. Çalışmada, 2x3'lük bir karma desen kullanılmıştır (Deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi). Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmakta ve bunlardan birisini yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşulları, diğerini ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümleri (ön test-son test-kalıcılık testi) oluşturmaktadır (Büyüköztürk, 2003). Bu çalışmada gruplar arası değişken "deney ve kontrol gruplarını", gruplar içi değişken ise "ön test, son test ve kalıcılık testlerini" tanımlamaktadır.

Araştırmanın nitel verileri ise programa katılan kurumun çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"na ilişkin görüşleri alınarak toplanmıştır. Nitel araştırma, "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin

kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır.” şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırma deseninin sembolik görünümüne Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Deseninin Sembolik Görünümü

Grup	Ön test	İşlem	Son test	Kalıcılık testi
	O_1	X	O_3	O_5
Deney	*Genel Bilgi Formu *Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) *Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği *Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği	Duygu Düzenleme Eğitim Programı	*Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) *Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği *Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği *Duygu Düzenleme Eğitim Programı’na İlişkin Çocuk Gelişimi Uzmanı Görüşme Formu *Duygu Düzenleme Eğitim Programı’na İlişkin Bakıcı Anne Görüşme Formu	*Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) *Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği *Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği
	O_2	X	O_4	O_6
Kontrol	*Genel Bilgi Formu *Duygu Düzenleme Ölçeği *Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği *Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği	---	*Duygu Düzenleme Ölçeği *Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği *Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği	---

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Pandemi sebebiyle "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın kurumun çocuk gelişimi uzamanı tarafından uygulanması uygun görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmacı tarafından kurumun çocuk gelişimi uzmanına çevrim içi olarak 4 hafta boyunca haftada 1 gün, bir buçuk saat eğitim verilmiş; eğitim programını uygulama sürecinde de uzman ile görüşmelere devam edilmiştir. Eğitim programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla "Genel Bilgi Formu" ve duygu düzenleme becerilerini ortaya koyabilmek amacıyla "Duygu Düzenleme Ölçeği" çocukların bakımlarını sağlayan bakıcı anneler tarafından doldurulmuştur. Çocukların kaygı düzeylerini ortaya koyabilmek amacıyla "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği" kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından doldurulmuştur. Çocukların akran ilişkilerini ortaya koyabilmek amacıyla "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği" kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasının ardından, deney grubundaki çocuklara haftada iki gün olmak üzere toplam on hafta boyunca "Duygu Düzenleme Eğitim Programı" kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından uygulanmıştır. Program uygulanırken bakıcı annelerin de aktif katılımları sağlanmıştır. Her hafta "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nda yer alan etkinlikler uygulanmadan önce, çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerle çevrim içi görüşme programı vasıtasıyla görüşülmüş, etkinliklerin uygulanmasına ilişkin bilgiler verilmiş ve etkinliklerle ilgili fikir alışverişinde bulunulmuştur. Uygulamalar esnasında araştırmacı, çevrim içi görüşme programı vasıtasıyla uygulamaları görüntülü bir şekilde takip etmiş, uygulamaların sonunda ise kurumun çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler ile etkinliklerin değerlendirmesini yapmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Programın uygulanmasından sonra, çocukların bakımlarını sağlayan bakıcı anneler tarafından "Duygu Düzenleme Ölçeği" doldurulmuştur. Kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından ise deney ve kontrol grubundaki çocuklara "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği" son test olarak yeniden uygulanmıştır. Ayrıca kurumun çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa ilişkin görüşleri, "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Çocuk Gelişimi Uzmanı Görüşme Formu" ve "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Bakıcı Anne Görüşme Formu" ile alınmıştır. Deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerinde, kaygı düzeylerinde ve akran ilişkilerinde meydana gelen değişikliklerin kalıcılıklarının belirlenmesi amacıyla da "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Okul Öncesi

Çocuklarda Kaygı Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği" kalıcılık testleri olarak 4 hafta sonra yeniden uygulanmıştır. Uygulamalara ilişkin zamanlara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Uygulama Zaman Çizelgesi

Grup	Çocuk gelişimi uzmanına programa yönelik eğitimlerin verilmesi		Veri toplama araçları	Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın uygulanması		Veri toplama araçları	Veri toplama araçları
	Başlangıç	Bitiş	Ön test	Başlangıç	Bitiş	Son test	Kalıcılık testleri
Kurumun çocuk gelişimi uzmanı	05.06.2021	26.06.2021					
Deney			01.07.2021 08.07.2021	12.07.2021	17.09.2021	20.09.2021 27.09.2021	24.10.2021 31.10.2021
Kontrol			01.07.2021 08.07.2021			20.09.2021 27.09.2021	

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırma toplam 20 haftada tamamlanmış olup "Duygu Düzenleme Eğitim Programı" 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmazken deney grubundaki çocuklara bakıcı annelerin etkin katılımlarıyla kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından "Duygu Düzenleme Eğitim Programı" uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede çalışma grubu, araştırmacı tarafından ya da hazırlanmış bir listeye bağlı olarak daha önceden belirlenmiş olan bir takım ölçütleri karşılayacak şekilde belirlenmektedir. (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yapılan araştırmada, çalışma grubunun oluşturulmasında alınan ölçütler şunlardır:

- Çocukların çocuk evleri sitesinde yaşamaları,
- Çocukların en az bir yıldır kurum bakımında kalıyor olmaları,
- Çocukların 4-6 yaşları arasında olmaları,
- Çocukların normal gelişim göstermeleri,

- Çocukların daha önce herhangi bir duygu düzenleme eğitim programına katılmamış olmaları gerekmektedir.

Ölçütlere uygun olan çalışma grubunun belirlenmesi için Sivas Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü ile görüşülerek uygulamanın yapılacağı çocuk evi sitesi belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı kurumun belirlenmesinin ardından, gerekli izinler için yazışmalar başlatılmış ve araştırma izni alınmıştır (EK 1). Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan da araştırmanın yapılabileceğine ilişkin etik izni alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çocuklara, kurumun çocuk gelişimi uzmanına ve çocukların bakımlarını sağlayan bakıcı annelere Sivas ili Sevgi Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğü aracılığıyla ulaşılmış; kurumun yöneticilerinden çocuklarla araştırmaların yürütülebileceğine ilişkin izinler alınmış; kurumun çocuk gelişimi uzmanına ve bakıcı annelere araştırma hakkında bilgi verildikten sonra gönüllü olanlar araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Bu bağlamda araştırmanının çalışma grubunu, Sivas ili Sevgi Çocuk Evleri Sitesi'nde yaşayan ve 4-6 yaşları arasında olan deney grubu için 13, kontrol grubu için 10 çocuk olmak üzere toplamda 23 çocuk, kurumun çocuk gelişimi uzmanı ve çocukların bakımlarını gerçekleştiren 8 bakıcı anne oluşturmuştur. Araştırmaya katılan çocukların %56,5'i (n=13) deney grubunda, %43,5'i (n=10) kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerinin dağılımı Tablo 4'te ele alınmıştır.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri

		Grup					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	6	46,2	4	40,0	10	43,5
	Erkek	7	53,8	6	60,0	13	56,5
Yaş	48-60 ay	8	61,5	4	40,0	12	52,2
	61-72 ay	5	38,5	6	60,0	11	47,8
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	1	7,7	-	-	1	4,3
	1	1	7,7	1	10,0	2	8,7
	2	5	38,5	7	70,0	12	52,2
	3 ve üzeri	6	46,2	2	20,0	8	34,8
Doğum sırası	İlk çocuk	2	15,4	2	20,0	4	17,4
	Ortanca veya ortancalardan biri	6	46,2	1	10,0	7	30,4
	Son çocuk	5	38,5	7	70,0	12	52,2

Grupların belirlenmesinin ardından, kurumun çocuk gelişimi uzmanı ve deney grubu çocuklarının bakıcı anneleri ile görüşülerek araştırmanın amacı ve süresi hakkında bilgi verilmiş, araştırmada kullanılacak olan "Duygu Düzenleme Eğitim Programı" tanıtılmış ve kurumun çocuk gelişimi uzmanı ile bakıcı annelerin bu çalışmadaki rollerinden bahsedilmiştir. Kurumun çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler ile birlikte programın uygulanacağı günler ve saatler belirlenmiştir. Görüşmelerin ardından, araştırmaya katılacak olan herkesten (çocuklar adına kurum müdürü) "Gönüllü Olur Formu"nu imzalamaları istenmiştir. Ayrıca kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından programın uygulanması, çocukların araştırmaya devamlılıklarına dikkat edilmesi, materyallerin temini, kurum içinde araştırmanın yürütülebilmesine ilişkin bir sınıfın hazırlanması, bakıcı annelerin program boyunca kurumun çocuk gelişimi uzmanına destek sağlamaları ve etkinliklere aktif bir şekilde katılmaları ile ilgili görüş paylaşımı yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklara ilişkin demografik bilgileri edinebilmek amacıyla "Genel Bilgi Formu", çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirebilmek amacıyla "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)", kaygı durumlarını belirleyebilmek amacıyla "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği (Öğretmen Formu)" ve akran ilişkilerini değerlendirebilmek amacıyla "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca kurumun çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"na ilişkin görüşlerini de belirleyebilmek amacıyla "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Çocuk Gelişimi Uzmanı Görüşme Formu" ve "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Bakıcı Anne Görüşme Formu"ndan yararlanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Çocukların demografik bilgilerini elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından genel bilgi formu hazırlanmıştır. Formun içeriğinde çocuğun doğum tarihine, cinsiyetine, doğum sırasına ve kardeş sayısına ilişkin sorular yer almaktadır. Genel bilgi formu, çocukların kuruma kayıt dosyaları esas alınarak bakıcı anneler tarafından doldurulmuştur.

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından çocukların duygu durumlarını düzenleyebilme becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının hem anneleri hem de öğretmenleri tarafından doldurulabilmektedir. (Öztürk, 2018). Shields ve Cicchetti'nin 1997 yılında geliştirdiği Duygu Düzenleme Ölçeği, Batum ve Yağmurlu tarafından (2007) Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçeğin "Değişkenlik/Olumsuzluk" ve "Duygu Düzenleme Kontrol" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Duygu Düzenleme Ölçeği, yalnızca olumlu ve olumsuz ifadeler içeren iki boyutlu bir ölçek olduğu için araştırmalarda var olan iki boyutuyla ele alınmaktadır (Yılmaz, 2019). Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutunda; öfke kontrolü, harekete geçme, huysuzluk, tepkisellik ve esnek olmamaya yönelik 15 madde bulunmaktadır. Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 22 ve 24. maddeleri kapsamaktadır. Duygu Düzenleme Kontrol alt boyutunda ise duygusal farkındalık, empati, uygun gelişimsel davranış ve duygu sergilemeye yönelik 9 madde bulunmaktadır. Duygu Düzenleme Kontrol alt boyutu 1, 3, 7, 12, 15, 16, 18, 21 ve 23. maddeleri kapsamaktadır. Her maddesi için dört cevap seçeneği bulunan 4'lü likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin değerlendirmesinde seçenekler 1'den 4'e kadar puanlanarak "Hiçbir zaman/nadiren" seçeneği 1 puan, "Bazen" seçeneği 2 puan, "Sık sık" seçeneği 3 puan ve "Neredeyse her zaman" seçeneği 4 puan olarak değerlendirilmektedir. Asıl ölçekte Shields ve Cicchetti (1997), cronbach alpha iç tutarlık katsayısını Olumsuzluk alt boyutu için 0,96, Duygu Düzenleme Kontrol alt boyutu için ise 0,83 olarak bulmuşlardır. Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından anne formu için cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0,73, Yağmurlu ve (2010) tarafından 0,75 olarak bulunmuştur (Uğur Ulusoy, 2018, s. 28). Ayrıca Altan (2006), 4-6 yaş grubu için ölçeğin iç tutarlık katsayısını anne formu için 0,75, öğretmen formu için ise 0,84 olarak saptamıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği (Öğretmen Formu)

Spence, Rapee, McDonald ve Ingram (2001) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Çocuklar için Kaygı Ölçeği"nin güvenirlik ve geçerlik çalışması, Güngör tarafından (2009) yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, okul öncesi öğretmenlerine uygun olarak değiştirildikten sonra eğitim bilimleri alanında uzman üç öğretim üyesi tarafından

değerlendirilmiş; üç okul öncesi öğretmeni tarafından ölçekte okul öncesi eğitime uygun olmayan ifadelerin olup olmadığı kontrol edilmiş; okul öncesi öğretmenleri tarafından yanıtlanamayacak olan 7 madde ölçekten çıkartılmıştır (Güngör, 2009). Son hâli ile ölçek, toplam 21 maddeden oluşmuştur. Her maddesi için beş cevap seçeneği bulunan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin değerlendirmesinde seçenekler 1'den 5'e kadar puanlanarak "hiçbir zaman doğru değil" seçeneği 1 puan, "nadiren doğru" seçeneği 2 puan, "bazen doğru" seçeneği 3 puan, "genelde doğru" seçeneği 4 puan ve "her zaman doğru" seçeneği 5 puan olarak değerlendirilmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması, araştırma grubundaki 379 çocuğun 28 öğretmeni vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları, elde edilen gerçek veriler üzerinde yapılmıştır (Güngör, 2009). Ölçeğin temel bileşenler ile yapılan faktör analizinde; 9,85, 1,76, 0,91, 0,87, 0,75'lik öz değerler taşıyan 5 temel faktör ortaya çıkmıştır. Bu beş faktörün ölçeğe ilişkin varyansı %67 olup birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans oranı %47 olarak bulunmuştur. Ancak ölçekteki bütün maddelerin kendilerine ilişkin alt ölçeklerde toplanmadıkları ve birinci öz değerin diğer üç öz değerden oldukça farklı değerde olup diğer üç öz değerin birbirlerine yakın değerler aldıkları görülmüştür (Güngör, 2009). Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Düzeyi Ölçeği Öğretmen Formu'nun temel bileşenler yöntemi ile yapılan faktör analizinden elde edilen beş faktöre ait öz değerler karşılaştırılmış ve ölçek tek boyutlu varsayılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık yönünden incelenmiş ve alfa kat sayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Maddelerin toplam korelasyonlarının toplanabilirlik özelliğine sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bütün bu bulgular, ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğinin ve yapı geçerliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu, dolayısıyla ölçülmek istenen davranışın ölçümünde kullanılabileceğini göstermiştir (Güngör, 2009).

Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği

Ölçek, çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerinin değerlendirilmesi amacıyla Anme vd. (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik-geçerlik ve Türkçeye uyarlama çalışması Şenol ve Metin (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, 3-18 yaş aralığındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Ölçek, tüm yaş gruplarındaki çocuklar için serbest oyun zamanlarında, grup olarak yapılan yapılandırılmamış etkinliklerde ya da çalışma saatlerinde çocuklar tek tek en az beş dakika en fazla etkinlik tamamlanana kadar kamera kaydı

üzerinden gözlemlenerek yapılmaktadır (Anme vd. 2014). Ölçek, 43 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan "Davranış Değerlendirme" bölümü ve 3 alt boyuttan ve 3 maddeden oluşan "İzlenim Değerlendirme" bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümün 20 maddeden oluşan İşbirliği alt boyutu, çocukların işbirlikçi ve empatik davranışlarını ölçmekte; 10 maddeden oluşan Özdenetim alt boyutu, çocukların anlaşmazlık durumunda ortaya çıkan davranışlarını ölçmekte; 13 maddeden oluşan Atılganlık alt boyutu ise çocukların girişimci davranışlarını ölçmektedir. Ölçek, gözlem sürecinde çocukların belirtilen davranışları yerine getirip getirmeme durumuna göre (davranışı yerine getiriyorsa "evet-1 puan", davranışı yerine getirmiyorsa "hayır-0 puan)" kodlanmaktadır. Ölçeğin ilk bölümünden çocuklar, en fazla 43-en az 0 puan alabilmektedirler. Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan Uyum ve Adaptasyon alt boyutu, çocuğun akranları ile uyum içinde olup olmama durumunu; Etki alt boyutu, çocuğun girişken davranışlarının olup olmadığını; Grup Dayanışması alt boyutu ise akranlar arası dinamiğin görülebilirliğini ortaya koymaktadır. İzlenim Değerlendirme Bölümünde ise araştırmacının çocuk üzerindeki izlenimi belirlenmektedir. Araştırmacının bu bölümdeki izlenimleri, "Hiç Belirgin Değil (1), Belirgin Değil (2), Nötr/Kararsız (3), Belirgin (4), Oldukça Belirgin (5)" şeklinde beşli likert ile kodlanmaktadır. Ölçeğin İzlenim Değerlendirme Bölümü'nden çocuklar, en az 3-en fazla 15 puan alabilmektedirler (Şenol & Metin, 2018).

Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,87, eş gözlemci güvenirliği 0,90'dır (Anme vd. 2014). Uyarlanacak ölçek, ön uygulama kapsamında Afyonkarahisar'da resmî iki bağımsız anaokulunda eğitimlerine devam eden toplam 60 çocuğa uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında, 90 çocuk üzerinden toplam 90 gözlem (3600 dakika) gerçekleştirilmiştir. Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği ve Genel Bilgi Formu ile elde edilen veriler, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçekteki maddelerin uygunluk düzeyini belirlemek için kapsam geçerlik oranı ve indeksi hesaplanmıştır. Ölçeğin uygulama süreci tamamlandıktan sonra güvenirlik analizleri yapılmıştır. Kapsam geçerliğinden elde edilen bulgular incelendiğinde kapsam geçerlik oranı 1,00 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, ölçekteki tüm maddelerin kalması gerektiği ve kapsam geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ön uygulamanın ardından ölçeğin değerlendirme ölçütlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde güvenirlik katsayısının ölçme aracının tümü için alfa (α)=0,834 olduğu görülmüş ve madde toplam korelasyonlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Madde analizi sonuçları incelendiğinde ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonu ve alfa değerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ön

uygulama sonrasında ölçeğin düzenlemesi yapılmış ve ölçek güvenirlik çalışması için hazır hâle getirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ve toplamına ilişkin KR-20 ve cronbach alfa güvenirlik sonuçları incelendiğinde ölçeğin Davranış Değerlendirme Bölümü'nün 0,89, İşbirliği alt boyutunun 0,83, Özdenetim alt boyutunun 0,77, Atılganlık alt boyutunun 0,73, İzlenim Değerlendirme Bölümü'nün 0,99 ve ölçeğin tümüne ait KR-20 güvenirlik katsayısının 0,83 olduğu ortaya çıkmıştır. Değerlerin 0,7 ve üstünde olması, ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ve toplamına ilişkin sınıf içi korelasyonları incelendiğinde ölçeğin Davranış Değerlendirme Bölümü'nün 0,88, İşbirliği alt boyutunun 0,87, Özdenetim alt boyutunun 0,74, Atılganlık alt boyutunun 0,81, İzlenim Değerlendirme Bölümü'nün 0,94 ve ölçeğin tümüne ait korelasyon katsayısının 0,89 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değerlerin 0,7 ve üstünde olması, ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. 50 çocuk üzerinden iki gözlemcinin gözlemleri sonucunda ortaya çıkan sonuçların korelasyonları incelendiğinde Davranış Değerlendirme Bölümü'nün 0,80, İşbirliği alt boyutunun 0,76, Özdenetim alt boyutunun 0,75, Atılganlık alt boyutunun 0,72, İzlenim Değerlendirme Bölümü'nün 0,76 ve ölçeğin tümüne ait korelasyonun 0,82 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değerlerin de 0,7 ve üstünde olması, gözlem sonuçlarının tutarlı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin, değerlendirme ölçütlerine ilişkin madde toplam korelasyonu sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Şenol & Metin, 2018).

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Çocuk Gelişimi Uzmanı Görüşme Formu

"Duygu Düzenleme Eğitim Programı" ile ilgili olarak çocuk gelişimi uzmanının görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından *"*Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Çocuk Gelişimi Uzmanı Görüşme Formu*"* hazırlanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde alan yazın incelemesi yapılmış, bu doğrultuda "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın çocuk gelişimi uzmanının beklentilerini karşılama durumuna ve genel olarak programın çocukların duygu düzenleme becerilerine, kaygı düzeylerine ve akran ilişkilerine katkılarının olup olmadığına yönelik sorular hazırlanmıştır. Ardından, görüşlerini almak üzere görüşme formu üç çocuk gelişimi, iki okul öncesi eğitimi alanından olmak üzere beş uzmana gönderilmiş ve uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda soru sayısı azaltılmıştır. Form üzerinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, oluşturulan taslak görüşme formu

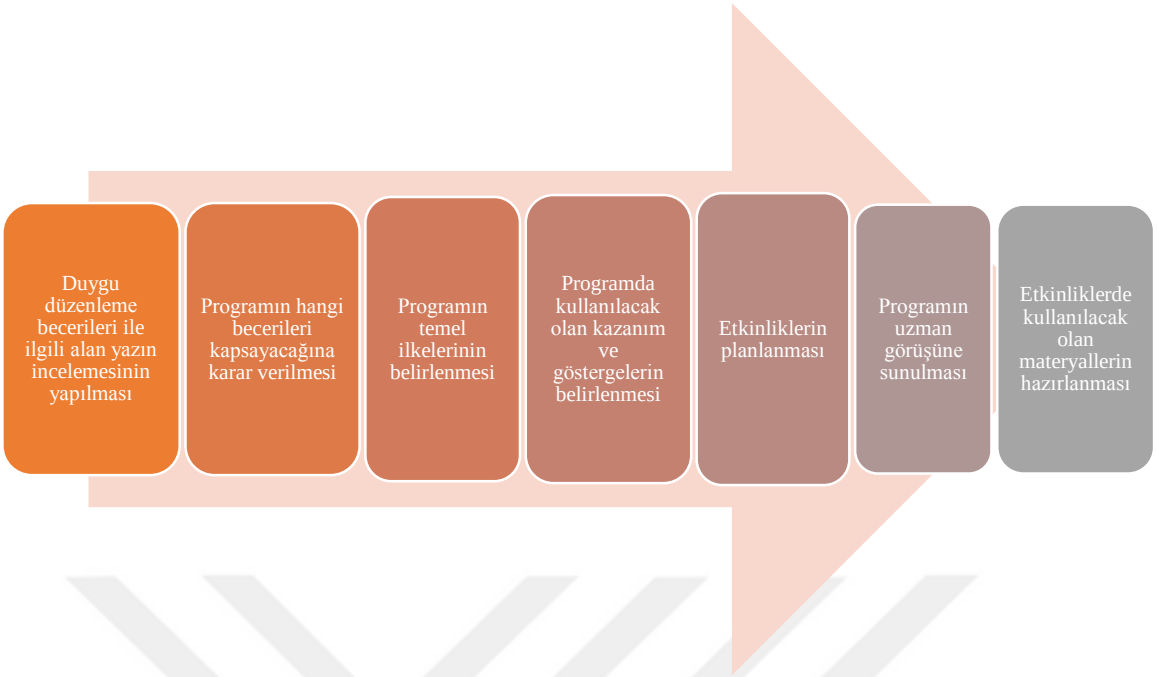
için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ölçme ve değerlendirme uzmanından alınan görüşler doğrultusunda sorular üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ölçme ve değerlendirme uzmanının ardından sorular, yazım ve dil kontrolünün yapılabilmesi adına Türkçe alanında bir uzmana iletilmiştir. Türkçe alanında uzman olan kişiden alınan görüşler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Form 14 sorudan oluşmuştur.

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Bakıcı Anne Görüşme Formu

"Duygu Düzenleme Eğitim Programı" ile ilgili olarak çocuk evleri sitesinde kalan çocukların bakımlarını sağlayan bakıcı annelerin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından *"*Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Bakıcı Anne Görüşme Formu*"* hazırlanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde alan yazın incelemesi yapılmış, bu doğrultuda "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın bakıcı annelerin beklentilerini karşılama durumuna ve genel olarak programın çocukların duygu düzenleme becerilerine, kaygı düzeylerine ve akran ilişkilerine katkılarının olup olmadığına yönelik sorular hazırlanmıştır. Ardından, görüşlerini almak üzere görüşme formu üç uzmana gönderilmiş ve uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların görüşleri alındıktan ve sorular üzerinde değişiklikler yapıldıktan sonra, oluşturulan taslak görüşme formu için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ölçme ve değerlendirme uzmanından alınan görüşler doğrultusunda sorular üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ölçme ve değerlendirme uzmanının ardından sorular, yazım ve dil kontrolünün yapılabilmesi adına Türkçe alanında bir uzmana iletilmiştir. Türkçe alanında uzman olan kişiden alınan görüşler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Form 14 sorudan oluşmuştur.

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Hazırlanması

Bu tez çalışması kapsamında, çocuk evleri sitesinde yaşamlarını sürdüren 4-6 yaş arasındaki çocuklar için onların gelişim düzeylerine uygun ve özellikle de sosyal duygusal gelişim alanına ait kazanımların ön planda tutulduğu, tüm okul öncesi etkinlik türlerini içeren bir "Duygu Düzenleme Eğitim Programı" hazırlanmıştır. Programın hazırlanmasında Şekil 4'teki aşamalar izlenmiştir.



Şekil 4. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nı hazırlama aşamaları

Eğitim programı aracılığıyla çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve akran ilişkilerinin geliştirilmesi, kaygı düzeylerinin azaltılması ve kurumun çocuk gelişimi uzmanının-çocukların bakıcı annelerinin duygu düzenleme becerilerine yönelik farkındalıklarının arttırılması amaçlanmıştır. Kurumun çocuk gelişimi uzmanının, çocuklar için etkinlikler planlarken Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programından (2013) yararlandığı, etkinliklerde programdaki kazanım ve göstergeleri kullandığı görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2013), duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik bazı etkinlikler ve kazanımlar yer almaktadır. Ancak bu etkinliklerde, duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara ve etkinliklere dolaylı bir şekilde yer verilmekte olup programın daha çok gelişimsel temelli olması sebebiyle duygu düzenleme becerilerinin ayrıca ele alınarak belirli bir sarmallık içerisinde araç olarak kullanılması sınırlı olmaktadır. Bu araştırma, özellikle duygusal desteğe ve düzenlemeye daha çok ihtiyacı olan çocuk evleri sitesinde kalan çocuklara duygu düzenleme becerilerinin kazandırılarak bu çocukların akran ilişkilerinin geliştirilmesi ve kaygı düzeylerinin azaltılması için tasarlanmıştır. Bu bağlamda "Duygu Düzenleme Eğitim Programı", belirli bir düzen ve sarmallık içerisinde tüm etkinlik türleri kullanılarak gelişim alanlarına ait kazanımların çocuklara kazandırılabileceği düşüncesi ile hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, hazırlanmış olan etkinliklerde özellikle çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirebilecek becerilerin yer almasına dikkat edilmiştir.

Programın hazırlamasının ***birinci aşamasında,*** duygu düzenleme becerileri ile ilgili geniş ve detaylı bir alan yazın incelemesi yapılmıştır. Literatürde, duygu düzenleme becerilerinin çocuğun sosyal duygusal gelişiminde oldukça etkili olduğu; sosyal duygusal gelişimin ise tüm yaşamı şekillendirdiği üzerinde durulmaktadır (Anthony vd., 2005; Chen & French, 2008). Duygu düzenleme; öfkenin kontrol altına alınabilmesi, duyguların uygun bir şekilde aktarılabilmesi, heyecanın ayarlanabilmesi gibi bir takım becerileri gerektirmektedir. Duygu düzenleme becerilerinin kazanılmasıyla birlikte ortaya çıkan bu getiriler, kişilerin çevresindeki diğer kişilerle sosyal etkileşime girilebilmelerini de sağlamaktadır. Bu etkileşimler sayesinde çocuklar, akranları ile olan ilişkilerinde başarılı olabileceklerdir. Bunun yanı sıra duygu düzenleme becerileri, kişinin kaygılarının üstesinden gelebilmesinde de etkili olmaktadır. Bu bağlamda duygu düzenleme becerileri, bireyin kişisel gelişimi açısından önemli ve sosyal ilişkiler bakımından da oldukça değerlidir (Eisenberg & Spinrad, 2004, s. 336-338). Yapılan incelemeler neticesinde, duygu düzenleme becerileriyle ilgili programların daha çok yurt dışındaki çocuklara uygulandığı (Daunic vd., 2013; Low, Cook, Smolkowski & Buntain Ricklefs, 2015; Rivers, Tominey, Bryon & Brackett, 2013; Webster Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008), ülkemizde yapılan çalışmaların daha çok büyük yaştaki çocuklarla (Gülgez & Gündüz, 2015; Sarıcaoğlu & Avcı, 2021; Vatan, 2020) ve kurum bakımı altında olmayan okul öncesi çocuklarıyla (Cantekin & Gültekin Akduman, 2020; Mestci, Gökkaya & Ormankıran, 2019; Pür, 2014; Uğur Ulusoy, 2018) gerçekleştirildiği, ülkemizdeki korunmaya ihtiyacı olan okul öncesi çocuklarına duygu düzenleme eğitim programının uygulandığı bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Söz konusu bilgilerden hareketle okul öncesi dönemdeki çocukların, özellikle de duygu düzenleme becerilerine daha çok ihtiyaç duyan devlet koruması altındaki çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmalarının oldukça önemli olduğu ve bu bağlamda okul öncesi dönem gelişim özelliklerine uygun ve özgün bir "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"na ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Duygu düzenleme becerileri, çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiş ve farklı kuramlarla ilişkilendirilmiştir. Evrimci yaklaşıma göre duygular çevreye uyum sağlamada ve yaşamı devam ettirmede önemli bir rol oynamaktadır (Acer, 2018). Bowlby, bağlanma ve duygu düzenleme becerileri arasında bir uyumun ve ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Yaşamın ilk yıllarında anne ile bebek arasındaki bağlanmanın niteliği, çocuğun düzenleyici işlevlerini ve beyin gelişimini etkilemektedir. Özellikle 10-12 aylık bir bebeğin beyin gelişimini etkileyen

en önemli faktörün olumlu yapıdaki duygulanıma sahip ilişkiler olduğu belirtilmektedir (Şen, 2021). Freud, çocukluğunda başarısız girişimlerde bulunan kişilerin yetişkinlikte uyum sorunları yaşadıklarını ifade etmiş ve yaşamın ilk yıllarının duygu düzenleme açısından da önemli olduğunu vurgulamıştır. Erikson, yaşamın ilk bir-bir buçuk yılında temel güvenin kazanılmasının önemi üzerinde durmuş ve bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatamayan bebeklerin korku ve nefret gibi olumsuz duygulara sahip olduklarını belirtmiştir. Erikson, bu süreçte ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama durumlarının etkili olduğunu ifade etmiştir (Yavuzer, 2004). Davranışçı yaklaşıma göre de klasik ve edimsel koşullanma sonucunda bir uyarıcıya gösterilen duygusal tepkiler öğrenilebilmekte ve şekillenebilmektedir (Berk, 2003). Bilişsel kurama göre duygular ve biliş uyum içinde hareket etmekte; duygular, otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla oluşmaktadır (Denham, 1998). Benzer şekilde İlişkisel Model kuramına göre de duygunun meydana gelmesinde zihinsel süreçler etkili olmaktadır. Kuramın öncüsü Lazarus, kişinin bilgiyi değerlendirerek duygusal reaksiyon oluşturduğunu ifade etmiştir (Kayhan Aktürk, 2015). Sosyal öğrenme kuramını savunan araştırmacılar, çocukların model alma yoluyla gözlemleyerek öğrendiklerini belirtmişler (Berk, 2003), duyguların ve duygu düzenleme becerilerinin de model alma yoluyla öğrenilebileceğini vurgulamışlardır (Kayhan Aktürk, 2015). İşlevselci Kuram'ın öncüsü Campos da benzer şekilde duyguların başkalarını gözlemleyerek öğrenilebileceğini ve bilişsel süreçler ile duyguların etkileşim hâlinde olduğunu ifade etmiştir (Sille, 2016). Bu bağlamda duygu düzenleme becerisinin, birçok beceriyi içinde barındıran karmaşık bir yapı olduğunu söylemek mümkündür. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017), duygu düzenlemenin bir duyguyu kontrol etmek veya değiştirmek gibi basit bir şekilde sınırlandırılamayacak kadar karmaşık olduğunu, duyguları tanımayı ve anlamayı, uygun duygusal tepkilerde bulunmayı kapsadığını belirtmişlerdir. Gratz ve Roomer (2004) da duygu düzenlemenin duyguların farkına varılmasını, anlaşılmasını ve kabul edilmesini, dürtü kontrolünü sağlamayı, istenmedik yönde duygular yaşandığında amaçlara göre hareket edebilmeyi, uygun duygu düzenleme stratejilerini esnek bir şekilde kullanabilmeyi barındırdığını belirtmişlerdir. Duygusal zekânın tanımını dört boyutta ele alan Salovey ve Mayer (1997) ise duygu düzenlemenin duygusal zekâ ile ilişkili olduğunu ve duyguları anlama, duygular ile başa çıkma, kendini motive etme (özgüdüleme), başkalarının duygularının farkına varma (empati) becerilerini kapsadığını ifade etmişlerdir. Bahsi geçen kuramlar bağlamında ***ikinci aşamada***, programın hangi becerileri

kapsayacağına karar verilmiştir. Alan yazın tarandığında okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin;

- "Duyguları anlama"
- "Duyguları ifade etme"
- "Duyguları kontrol etme"
- "Özgüdüleme"
- "Dürtü kontrolü"
- "Stres yönetimi"
- "Duygu yönetimi (başkalarının duygularını kontrol etme)"
- ve "Empati" becerilerinden oluştuğu görülmüştür.

Bu bağlamda, program hazırlanırken yukarıdaki becerilerin karma bir şekilde ele alınmasına karar verilmiştir. "Duygu Düzenleme Eğitim Programı" kapsamında yapılacak olan etkinliklerde, çocuklara kazandırılması amaçlanan duygu düzenleme becerilerine haftalık olarak Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Duygu Düzenleme Eğitim Programı ile Haftalık Olarak Çocuklara Kazandırılması Amaçlanan Beceriler

Haftalar	Beceriler
1. hafta	1. etkinlik: Duyguları Anlama-Empati
	2. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati
2. hafta	3. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati
	4. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati
3. hafta	5. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Duyguları Kontrol Etme
	6. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Duyguları Kontrol Etme
4. hafta	7. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati- Özgüdüleme
	8. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati-Özgüdüleme
5. hafta	9. etkinlik: Dürtü Kontrolü
	10. etkinlik: Duyguları İfade Etme-Empati-Dürtü Kontrolü
6. hafta	11. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme- Empati-Stres Yönetimi
	12. etkinlik: Duyguları İfade Etme-Stres Yönetimi
7. hafta	13. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati- Duygu Yönetimi (Başkalarının duygularını kontrol edebilme)
	14. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati-Duygu Yönetimi (Başkalarının duygularını kontrol edebilme)
8. hafta	15. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Özgüdüleme-Empati
	16. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Duygu Yönetimi (Başkalarının duygularını kontrol edebilme)
9. hafta	17. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Stres Yönetimi-Empati
	18. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati-Duygu Yönetimi (Başkalarının duygularını kontrol etme)
10. hafta	19. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Stres Yönetimi-Duygu Yönetimi (Başkalarının duygularını kontrol edebilme)
	20. etkinlik: Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati

Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerine ilişkin ilgili literatür incelemesi yapıldıktan ve programın hangi becerileri kapsayacağına karar verildikten sonra ***üçüncü***

aşamada, geliştirilecek olan "Duygu Düzenleme Eğitim Programı" için yol haritası belirlenmiştir. Yol haritasının ilk adımında, program hazırlanırken temel ilkeler belirlenmiştir. Bu bağlamda, "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın temel ilkeleri şunlardır:

- Program çocuk merkezlidir.
- Etkinlikler sırasında çocukların yaratıcılıkları, hayal güçleri, eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme becerileri desteklenmektedir.
- Programda işbirlikli öğrenme esastır.
- Etkinlikler, değerleri (sevgi, saygı, yardımlaşma, sorumluluk, işbirliği ve paylaşma vs.) destekleyici özelliktedir.
- Programdaki etkinlikler yaşamla ilişkilendirilmiştir.
- Program, çocukların ihtiyaçlarına, yaş seviyelerine, gelişim özelliklerine ve çevresel imkânlara uygundur.
- Eğitim ortamı/ortamları hazırlanırken çocukların bütünsel olarak desteklenmelerine dikkat edilmektedir.
- Etkinlikler sarmal yapıdadır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmeleri için uygun durumlar ve ortamlar oluşturulmaktadır.
- Etkinlikler, sistematiktir ve belirli bir sırada ilerlemektedir.
- Etkinliklerde uzak ve soyut olan kavramlar somutlaştırılmaktadır.
- Programda, tüm gelişim alanlarının geliştirilmesi amaçlanmakta ancak sosyal duygusal gelişim merkezde bulunmaktadır.
- Programda kültürel ve evrensel değerler dikkate alınmaktadır.
- Programda, oyun metodu en iyi öğrenme yöntemi olarak kabul edilmekte ve etkinlikler oyun temelli planlanmaktadır.
- Her etkinliğin ardından, çocuğun gelişimi ve program düzenli olarak değerlendirilmektedir.
- Çocuğun yaparak-yaşayarak öğrenmesine fırsat verilmektedir.

Programın ilkelerinin belirlenmesinin ardından ***dördüncü aşamada,*** programda yer alacak olan kazanım ve göstergelerin belirlenmesi için 1994 ve 2002 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programlarında yer alan hedef ve hedef davranışlar; 2006 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan amaç ve kazanımlar; 2013 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler incelenmiştir. 1994 ve 2002 yıllarında geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında davranışçı yaklaşımın, 2006 ve 2013 yılında geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında ise yapılandırmacı yaklaşımın ve çoklu zekâ kuramının temel alındığı görülmüştür. Ayrıca sosyal duygusal gelişime, özellikle de duygu düzenleme becerilerine yönelik kazanım ve göstergelere 2013 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında daha ayrıntılı bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda, yürürlükte olan 2013 programına ait kazanımlar "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın kazanımları olarak belirlenmiştir.

Beşinci aşamada, çocukların 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerine uygun metotlardan ve teknolojik faktörlerden yararlanarak empati, yardımlaşma, iş birliği, saygı gibi sosyal duygusal beceriler başta olmak üzere tüm gelişim alanlarında ilerleme sağlayabilecekleri özgün etkinlikler planlanmıştır. Etkinlikler planlanmadan önce ilgili literatür, internet siteleri, ulusal ve uluslararası bilimsel nitelikli okul öncesi etkinlik kitapları incelenmiştir. Belirlenen beceriler ve kazanımlar dikkate alınarak duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan etkinliklerde çeşitli etkinlik türlerine yer verilmesine ve etkinliklerin bütünleşik olmasına, çocukların etkinliklere hem bireysel olarak hem de grup hâlinde katılabilmelerine dikkat edilmiştir.

Altıncı aşamada, "Duygu Düzenleme Eğitim Programı" 2 çocuk gelişimi ve 3 okul öncesi eğitimi alanında olmak üzere 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı tarafından üç uzman ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, farklı şehirde bulunan iki alan uzmanı ile ise mail ve telefon görüşmesi yoluyla iletişime geçilmiştir. Uzmanların tümüne programda yer alan etkinlikler iletilmiş, uzmanların tümünden "Uzman Değerlendirme Formu"nu doldurmaları istenmiştir. Uzman Değerlendirme Formu; programda yer alan etkinlikleri, etkinliklerdeki kazanımları, kullanılacak olan materyalleri, değerlendirme süreçlerini ve dilin uygunluğunu ortaya koyabilmek amacıyla tasarlanmıştır. Uzman Değerlendirme Formu; "uygun", "kısmen uygun", "uygun değil" şeklinde ve uzmanların programdaki etkinlikleri değerlendirmelerine olanak veren üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Ayrıca formun en

altında, uzmanların görüş ve önerilerini belirtebilecekleri "Görüş ve Öneriler" kısmı da yer almaktadır. Uzmanların araştırmacı tarafından gönderilen programı incelemelerinin ve "Uzman Değerlendirme Formu"nu doldurmalarının ardından araştırmacı, gelen öneriler doğrultusunda etkinlikler sırasında kullanılacak olan bazı kelimeleri değiştirmiş (örneğin sihirli ayna yerine ayna, bacağı sakatlanmış keçi yerine bacağı yaralanmış keçi vb.), bazı materyalleri daha kullanışlı hale getirmiş (örneğin yapışkanlı kâğıtlar yerine mıknatıslı kâğıtlar gibi), çocukların anlayamayacağı düzeydeki bazı kavramları etkinliklerden çıkarmış (örneğin ter bezi) ve çocukların empati becerilerini geliştirecek sorulara daha çok yer vermiştir. Yapılan değişikliklerin ardından programa son şekli verilmiştir.

Uzman görüşlerinin alınmasının ardından ***yedinci aşamada,*** planlanmış olan etkinliklerde kullanılacak olan materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Montessori, Comenius, Frobel, Rousseau gibi okul öncesi eğitiminde öncü olan kişiler, materyallerin ve zengin uyarıcıların yer aldığı alanların çocukların gelişimlerine olumlu yönde katkılar sağladığını belirtmişlerdir (Shonkoff & Philips, 2000). Çocuklar için eğitsel materyallerin seçiminde veya hazırlanmasında; sağlığa uygun, dayanıklı, ergonomik, geliştirilebilir ve gelişim düzeyine uygun olma kıstaslarının dikkate alınması gerekmektedir (Pekşen Akça & Yıldız Bıçakçı, 2015). Bu bağlamda, "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nda yer alan etkinliklerde; duyusal, görsel ve işitsel materyaller, büyük ve küçük kas gelişimini destekleyici materyaller, doğal ve artık materyaller, dolgu malzemeleri ve oyuncaklar, çeşitli boya malzemeleri, çeşitli türdeki kâğıtlar, kavram kartları, panolar, slaytlar, hikâye anlatma tekniklerinin uygulandığı materyaller, maskeler, kostümler, yapbozlar, tematik gereçler, dijital araçlar vd. kullanılmıştır. Her çocuk için yeterli sayıda materyalin hazırlanmasına dikkat edilmiş, çocukların sıkılmadan ve aktif bir şekilde etkinliklere katılmaları sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında, "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın Sivas ili çocuk evleri sitesinde yaşayan 4-6 yaşları arasındaki çocukların duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, veri toplama süreci başlığı altında ön testlerin, eğitim programının, son testlerin ve kalıcılık testlerinin nasıl uygulandığı ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Ön Testlerin Uygulanması

Programın hazırlanmasının ardından, ön testlerin uygulanması aşamasına geçilmiştir. Araştırmada kullanılacak olan ölçekler için gerekli izinler alınmıştır (EK 2, EK 3, EK 4). Ön testlerin, programın, son testlerin ve kalıcılık testlerinin uygulanabilmesi için kurum yönetimi ile görüşülmüştür. Çocukların kaldığı evde farklı odalar olmasına karşın etkinliklerin uygulanabileceği bir eğitim ortamı bulunmamaktadır. Ayrıca Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin uygulanabilmesi için de çocukların serbestçe oynayabilecekleri ya da etkinlik yapabilecekleri bir ortamın olması gerekmektedir. Hem ölçeğin hem de etkinliklerin uygulanabilmesi için evin en büyük ve etkinlik yapmaya en uygun olan odası araştırmacı, kurumun çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler tarafından dış etmenlerden etkilenmeyecek şekilde eğitim ortamı olarak hazırlanmıştır. Bu eğitim ortamında öğrenme merkezleri, masalar, sandalyeler, halı, çeşitli oyuncaklar ve materyaller yer almıştır. Ayrıca çocukların yaşlarına, gelişim düzeylerine ve ilgi alanlarına, etkinliklerin özelliklerine, fiziki ve mevsimsel koşullara uygun geçici öğrenme merkezlerine de (örneğin bir hafta dramatik oyun merkezine surat ifadelerinin maskeleri ve çeşitli kostümler; kitap merkezine duygularla ilgili kitaplar; müzik merkezine müzik çalar ve içinde duygularla ilgili şarkıların olduğu CD'ler koyulmuştur) yer verilmiştir.

Araştırmacı, ön testler uygulanmadan önce kurumun çocuk gelişimi uzmanından ve her bir bakıcı anneden uygun oldukları gün ve saatti belirleyebilmek adına randevu almıştır. Öncelikle araştırmacı, bu randevular doğrultusunda çevrim içi olarak kurumun çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler ile görüşmeler yapmış; bu görüşmelerde hem kurumun çocuk gelişimi uzmanına hem de bakıcı annelere araştırmanın amacı, araştırmanın nasıl sürdürüleceği ve testlerin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgiler vermiştir. Ardından kurumun çocuk gelişimi uzmanı, bakıcı anneler ve kurum yöneticileri ile görüşülerek uygun tarih ve saatler belirlenmiş; bu bağlamda 1-8 Temmuz 2021 tarihleri arasında bakıcı anneler ve kurumun çocuk gelişimi uzamanı tarafından ön testlerin uygulaması yapılmıştır.

Araştırmacı, bakıcı annelerin hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki çocuklar için ayrı ayrı doldurmaları gereken "Genel Bilgi Formu" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" nüshalarını kurum yönetimine mail olarak atmış ve kurum yönetiminden bu nüshaların çıktılarını alarak her bir bakıcı anneye iletmesini istemiştir. Formlar bakıcı annelere iletildikten sonra araştırmacı, bunların nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili bakıcı annelere bilgi vermiş ve bakıcı annelerin formlarla ilgili sordukları soruları cevaplamıştır. Bakıcı

anneler de bu bilgiler doğrultusunda formları doldurmuşlardır. Dağıtılan formlar, bir hafta sonra bakıcı annelerden doldurulmuş ve taratılmış bir şekilde mail yoluyla geri alınmıştır.

Kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından hem deney hem de kontrol grubunda yer alan her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulması gereken "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği-Öğretmen Formu" da kurum yönetimine mail olarak atılmış ve kurum yönetiminden bu nüshanın çıktılarını alarak kurumun çocuk gelişimi uzmanına iletmesi istenmiştir. Formlar çocuk gelişimi uzmanına iletildikten sonra araştırmacı, bunların nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili çocuk gelişimi uzmanına bilgi vermiş ve uzmanının formla ilgili sorduğu soruları cevaplamıştır. Çocuk gelişimi uzmanı da bu bilgiler doğrultusunda formları doldurmuştur. Formlar hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklar adına doldurulmak üzere kurumun çocuk gelişimi uzmanına uygulama haftası başında iletilmiş ve uzmandan o hafta içinde formları doldurması istenmiştir. Haftanın sonunda ise formlar taratılmış bir şekilde mail yoluyla kurumun çocuk gelişimi uzmanından alınmıştır.

Kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki çocukların akran etkileşimlerini ortaya koyabilmek amacıyla "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmacı, uygulamanın nasıl yapılması gerektiği ile ilgili çocuk gelişimi uzmanına bilgi vermiş ve uzmanın uygulamayla ilgili sorduğu soruları cevaplamıştır. Bu ölçek uygulanırken çocukların serbest bir şekilde eğitim ortamında oynamaları sağlanmış ve çocuklar tek tek oyunlarını bitirene kadar kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından videoya çekilmişlerdir. Video çekilirken çocukların videoya çekildiklerini fark etmemelerine dikkat edilmiş ve çocuklara oyunları sırasında herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her video, çocukların oyunlarını bitirene kadar çekilmiş ve yaklaşık 10-15 dakika kadar sürmüştür. Bir günde dört çocuk videoya alınmış, video kayıtları altı günün sonunda tamamlanmış ve kurumun çocuk gelişimi uzamanı tarafından araştırmacıya iletilmiştir. Video çekimlerinin tamamlanmasının ardından araştırmacı tarafından video kayıtları tek tek seyredilmiş, ölçeğin bölümlerini oluşturan "Davranış Değerlendirme" bölümü ve "İzlenim Değerlendirme" bölümü gözlem sürecinde çocukların belirtilen davranışları yerine getirip getirmeme durumlarına göre (davranışı yerine getiriyorsa "evet-1 puan", davranışı yerine getirmiyorsa "hayır-0 puan") araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Her bir çocuğa ait toplamda dört form dosyalanmış ve ön test aşaması tamamlanmıştır.

Programın Uygulamasına Yönelik Eğitimci Eğitimi

Pandemi sebebiyle Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırmacı, çocuk gelişimi uzmanı ile çevrim içi görüşme programı vasıtasıyla görüşmüş ve eğitimci eğitiminin uygulanabilmesi için uzmanın müsait olduğu gün ve saatleri belirlemiştir. Bu bağlamda araştırmacı, çocuk gelişimi uzmanına programın nasıl uygulanacağı konusunda dört hafta boyunca, haftada bir gün olacak şekilde salı günleri eğitim vermiştir. Eğitimler, saat 11.00'da başlamış ve yaklaşık bir buçuk saat sürmüştür. Eğitimci eğitiminin verildiği *ilk haftada* araştırmacı, duygu düzenlemenin ne olduğu, hangi becerileri kapsadığı, neden gerekli ve önemli olduğu, bu becerilerin kazandırılmasındaki amacın ne olduğu hakkında çocuk gelişimi uzmanına bilgi vermiştir. *İkinci haftada* araştırmacı, araştırma boyunca hem çocuk gelişimi uzmanının hem de bakıcı annelerin araştırmadaki yerlerinden, görev ve sorumluluklarından bahsetmiş; programın özellikleri hakkında çocuk gelişimi uzmanını bilgilendirmiştir. *Üçüncü haftada* araştırmacı, ne tür etkinliklerin uygulanacağı, etkinliklerde hangi materyallerin nasıl kullanılacağı ve etkinliklerle hangi davranışların kazandırılmasının amaçlandığı ile ilgili bilgileri çocuk gelişimi uzmanına vermiştir. Eğitimci eğitiminin *son haftasında* ise çocuk gelişimi uzmanının programın uygulanma sürecinde nelere dikkat etmesi gerektiği ile ilgili konuşulmuş; araştırmacının çocuk gelişimi uzmanına çevrim içi görüşme programı vasıtasıyla uygulamaları izleyerek rehberlik edeceği belirtilmiş; etkinliklerin yapımına geçilmeden önce materyallerin araştırmacı tarafından kendisine iletileceği ifade edilmiştir. Ayrıca her hafta yapılan eğitimci eğitiminin sonunda çocuk gelişimi uzmanının sorduğu sorular araştırmacı tarafından cevaplanmıştır.

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Uygulanması

Pandemi sebebiyle programın, deney grubunda bulunan çocuklara kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından uygulanmasına karar verilmiş ve bu süreçte bakıcı annelerin aktif katılımlarına önem verilmiştir. Kurumun çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler ile görüşülüp programın uygulanacağı günler ve saatler belirlenmiştir. Bu bağlamda, programın on hafta boyunca pazartesi ve cuma günleri uygulanmasına ve uygulamaya saat 10:30'da başlanmasına karar verilmiştir.

"Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın uygulanmaya başladığı ilk hafta araştırmacı, kurumun çocuk gelişimi uzmanını ve bakıcı anneleri eğitim programının içeriği hakkında

bilgilendirmiştir. Etkinliklerin yapılacağı günler, etkinliklere başlanmadan önce ve etkinlikler bittikten sonra kurumun çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler ile çevrim içi olarak görüşmeler yapılmıştır. Etkinliklere başlanmadan önceki yapılan görüşmelerde, etkinliklerin nasıl uygulanacağı, etkinlikler boyunca materyallerin nasıl kullanılacağı, hangi noktalara dikkat edileceği ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağı konusunda hem çocuk gelişimi uzmanına hem de bakıcı annelere bilgi verilmiştir. Etkinlikler bittikten sonra yapılan görüşmelerde ise etkinlik uygulama sürecinde herhangi bir sorunun yaşanıp yaşanmadığı konusunda konuşulmuş, günün değerlendirmesi yapılmış, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin görüş ve önerileri alınmıştır. Etkinlikler uygulanmadan önce, etkinliklerin gerektirdiği şekilde kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından eğitim ortamı düzenlenmiştir. Etkinlikler boyunca, kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından yönergelerin çocuklar açısından anlaşılır ve net bir biçimde ifade edilmesine ve çocukların tümünün etkinliklere aktif katılımının sağlamasına dikkat edilmiştir. Her uygulamanın ardından çevrim içi olarak görüşmeler yapılmış, kurumun çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler ile etkinlikler ve uygulamalar hakkında günün değerlendirmesi yapılmıştır. “Duygu Düzenleme Eğitim Programı”nın uygulanma sürecine ilişkin bilgilere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

"Duygu Düzenleme Eğitim Programı" Uygulama Süreci

Hafta	Etkinlik Sırası	Etkinlik Adı	Etkinlik Türleri	Kazandırılması Hedeflenen Beceriler
1. Hafta	1. Etkinlik	Ne Zaman Ne Hissederiz?	Müzik, Türkçe Dil ve Sanat Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği/Bireysel Etkinlik)	Duyguları Anlama-Empati
	2. Etkinlik	Benim Duygularım	Oyun/Hareket ve Matematik Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati
2. Hafta	3. Etkinlik	Ayna Ayna Söyle Bana	Drama Etkinliği ve Matematik Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati
	4. Etkinlik	Maske Partisi	Hareket, Sanat, Müzik ve Türkçe Dil Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Gurup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati
3. Hafta	5. Etkinlik	Duygularımın Kontrolü Benim Elimde	Drama, Türkçe Dil ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Gurup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Duyguları Kontrol Etme
	6. Etkinlik	Duygularımı Nasıl Yaşıyorum	Sanat, Oyun ve Matematik Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Duyguları Kontrol Etme
4. Hafta	7. Etkinlik	Cesurca Davrandığımda	Türkçe-Dil, Müzik ve Sanat Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati-Özgüdüleme
	8. Etkinlik	Zorlukların Üstesinden Gelebilirim	Türkçe Dil, Oyun/Hareket, Fen Etkinliği(Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati-Özgüdüleme
5. Hafta	9. Etkinlik	Renkli Kelebek	Fen, Oyun/Hareket ve Sanat Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Dürtü Kontrolü
	10. Etkinlik	Benim Kurallarım	Türkçe-Dil ve Drama Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları İfade Etme-Empati-Dürtü Kontrolü
6. Hafta	11. Etkinlik	Kendimi Nasıl Rahatlatırım?	Türkçe-Dil, Hareket ve Sanat Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme- Empati-Stres Yönetimi
	12. Etkinlik	Duygularım ve Vücudum	Drama, Fen ve Müzik Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları İfade Etme-Stres Yönetimi
7. Hafta	13. Etkinlik	Öfkeli Koyun	Oyun ve Hareket, Sanat ve Müzik Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati-Duygu Yönetimi (Başkalarının duygularını kontrol edebilme)
	14. Etkinlik	Küçük Bilim Adamları	Türkçe-Dil, Drama, Fen ve Matematik Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Gurup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati-Duygu Yönetimi (Başkalarının duygularını kontrol edebilme)
8. Hafta	15. Etkinlik	Farklı Ama Aynıyız	Drama, Sanat ve Türkçe-Dil Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Özgüdüleme-Empati
	16. Etkinlik	Ormanlar Âlemi	Türkçe Dil, Sanat ve Drama Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Duyguları Yönetme- Empati
9. Hafta	17. Etkinlik	Bugün Nasıl Mıyım?	Sanat, Oyun ve Drama Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Stres Yönetimi-Empati
	18. Etkinlik	Nerede-Kimlerle Yaşıyorum?	Müzik, Fen, Türkçe-Dil ve Oyun Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati-Duygu Yönetimi (Başkalarının duygularını kontrol etme)
10. Hafta	19. Etkinlik	Sarıldığımız Zaman	Türkçe Dil, Oyun, Matematik ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (B. B. G. Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Stres Yönetimi-Duygu Yönetimi (Başkalarının duygularını kontrol edebilme)
	20. Etkinlik	Farklılıklarımızla Güzeliz	Türkçe Dil, Müzik ve Sanat Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	Duyguları Anlama-Duyguları İfade Etme-Empati

Tablo 6'da ayrıntılarına yer verilen "Duygu Düzenleme Eğitim Programı", kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından bakıcı annelerin aktif katılımlarıyla deney grubundaki çocuklara on hafta boyunca haftanın iki günü uygulanmıştır. Uygulamalar esnasında araştırmacı, çevrim içi görüşme programı vasıtasıyla uygulamalara katılım göstermiştir. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Son Testlerin Uygulanması

"Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın 10 haftalık uygulama sürecinin tamamlanmasının hemen ardından, son testlerin uygulanabilmesi için kurumun çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin uygun oldukları zaman aralıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, 20-27 Eylül 2021 tarihleri arasında hem deney hem kontrol grubundaki çocuklara son testler uygulanmıştır.

Ön test uygulamalarında olduğu gibi araştırmacı, deney ve kontrol grubundaki çocukların bakıcı annelerinin her bir çocuk için ayrı ayrı doldurmaları gereken "Duygu Düzenleme Ölçeği" nüshalarını mail yoluyla kurumun yöneticilerine iletmiş ve ilgili yöneticilerden nüshaların çıktılarını alıp bu nüshaları bakıcı annelere vermelerini istemiştir. Araştırmacı, bakıcı anneler ile çevrim içi görüşmeler yaparak çocukların programdan sonraki durumlarını dikkate alarak kendilerine dağıtılan formları doldurmalarını istemiştir. Araştırmacı, bunların nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili bakıcı annelere bilgi vermiş ve bakıcı annelerin formlarla ilgili sordukları soruları cevaplamıştır. Bakıcı anneler de bu bilgiler doğrultusunda formları doldurmuşlardır. Dağıtılan formlar, bir hafta sonra bakıcı annelerden doldurulmuş ve taratılmış bir şekilde mail yoluyla geri alınmıştır.

Kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklar için ayrı ayrı doldurulması beklenen "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği" de mail yoluyla kurumun yöneticilerine iletilmiş ve ilgili yöneticilerden nüshaların çıktılarını alıp bu çıktıları kurumun çocuk gelişimi uzmanına vermeleri istenmiştir. Formlar çocuk gelişimi uzmanına iletildikten sonra araştırmacı, bunların nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili çocuk gelişimi uzmanına bilgi vermiş ve uzmanın formlarla ilgili sorduğu soruları cevaplamıştır. Çocuk gelişimi uzmanı da bu bilgiler doğrultusunda formları doldurmuştur. Haftanın başında dağıtılan formlar haftanın sonunda doldurulmuş ve taratılmış bir şekilde mail yoluyla geri alınmıştır.

Çocukların akran ilişkilerini ortaya koyabilmek amacıyla hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklara, kurumun çocuk gelişimi uzmanı tarafından "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmacı, uygulamanın nasıl yapılması gerektiği ile ilgili çocuk gelişimi uzmanına bilgi vermiş ve uzmanın formlarla ilgili sorduğu soruları cevaplamıştır. Son test uygulanırken de ön testte olduğu gibi çocukların serbest bir şekilde odada oynamaları sağlanmış ve çocuklar tek tek oyunlarını bitirene kadar kurumun çocuk gelişimi uzamanı tarafından videoya çekilmişlerdir. Her video, çocukların oyunlarını bitirene kadar çekilmiş ve yaklaşık 10-15 dakika kadar sürmüştür. Video çekimlerinin tamamlanmasının ardından video kayıtları mail yoluyla araştırmacıya gönderilmiş, araştırmacı tarafından video kayıtları tek tek seyredilmiş, ölçeğin bölümlerini oluşturan "Davranış Değerlendirme" bölümü ve "İzlenim Değerlendirme" bölümü gözlem sürecinde çocukların belirtilen davranışları yerine getirip getirmeme durumlarına göre kodlanmıştır. Her bir çocuğa ait toplamda üç form dosyalanmış ve son test aşaması tamamlanmıştır.

Kalıcılık Testlerinin Uygulanması

"Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın etkili ve kalıcı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla son testlerin uygulanmasından dört hafta sonra, 24-31 Ekim 2021 tarihleri arasında yalnızca deney grubundaki çocuklara "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği" uygulanmıştır.

Deney grubunda yer alan çocukların bakıcı annelerine "Duygu Düzenleme Ölçeği" iletilmiş ve onlardan deney grubundaki çocukları değerlendirmeleri istenmiştir. Formlar bakıcı annelere iletildikten sonra araştırmacı, bunların nasıl doldurulması gerektiği ilgili bakıcı annelere bilgi vermiş ve bakıcı annelerin formlarla ilgili sordukları soruları cevaplamıştır. Bakıcı anneler de bu bilgiler doğrultusunda formları doldurmuşlardır. Bir hafta sonra bakıcı annelerden ölçeklerin deney grubundaki her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuş ve taratılmış nüshaları mail yoluyla alınmıştır.

Kurumun çocuk gelişimi uzmanına "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği" iletilmiş ve uzmanın deney grubundaki her çocuk için bu ölçeği doldurarak çocukları değerlendirmeleri istenmiştir. Formlar çocuk gelişimi uzmanına iletildikten sonra araştırmacı, bunların nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili çocuk gelişimi uzmanına bilgi vermiş ve uzmanın formlarla ilgili sorduğu soruları cevaplamıştır. Çocuk gelişimi uzmanı da bu bilgiler doğrultusunda formları doldurmuştur. Bir hafta sonra kurumun çocuk gelişimi uzmanından formların deney

grubundaki her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulmuş ve taratılmış nüshaları mail yoluyla alınmıştır.

Kurumun çocuk gelişimi uzamanı tarafından on üç deney grubu çocuğuna "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmacı, uygulamanın nasıl yapılması gerektiği ile ilgili çocuk gelişimi uzmanına bilgi vermiş ve uzmanın uygulamayla ilgili sorduğu soruları cevaplamıştır. Ön testte ve son testte olduğu gibi çocukların serbest bir şekilde odada oynamaları sağlanmış ve çocuklar tek tek oyunlarını bitirene kadar kurumun çocuk gelişimi uzamanı tarafından videoya çekilmişlerdir. Her video, çocukların oyunlarını bitirene kadar çekilmiş ve yaklaşık 10-15 dakika kadar sürmüştür. Video çekimlerinin tamamlanmasının ardından video kayıtları mail yoluyla araştırmacıya gönderilmiş, araştırmacı tarafından video kayıtları tek tek seyredilmiş, ölçeğin bölümlerini oluşturan "Davranış Değerlendirme" bölümü ve "İzlenim Değerlendirme" bölümü gözlem sürecinde çocukların belirtilen davranışları yerine getirip getirmeme durumlarına göre kodlanmıştır. Her çocuğa ait kalıcılık testleri dosyalanarak veri toplama aşaması tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, araştırmanın amacı doğrultusunda nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları; "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği"dir. Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları ise "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Çocuk Gelişimi Uzmanı Görüşme Formu" ve "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Bakıcı Anne Görüşme Formu"dur.

Çocukların "Duygu Düzenleme Eğitim Programı"nın uygulanmasından önceki ve sonraki duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiler, nicel veri analizi teknikleri kullanılarak ortaya konulmuştur. Öncelikle, kayıp verilerin olup olmadığını tespit etmek için veri setinde kayıp değer incelemesi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değere rastlanmamıştır. Ardından, elde edilen verilerin analizinde parametrik mi yoksa parametrik olmayan testlerden mi yararlanılacağına karar verilmiştir. Örneklem büyüklüğü, analizlerde kullanılacak olan istatistiklerin seçimini etkilemektedir. Küçük örneklemli ($N<30$) çalışmalarda, kullanılacak tekniklerde bir takım değişikliklere gidilmektedir (Özkan, 2007, s. 51). Büyük örneklemlerden elde edilen verilerin normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilmekte ve buna uygun istatistikler (parametrik testler) seçilmektedir.

Fakat örneklem sayısının kimilerine göre 30, kimilerine göre de 15'in altına düşmesiyle birlikte puanların normal dağıldığını varsaymak mümkün olmamaktadır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2014, s. 150). Yine bazı kaynaklarda örneklem grubunun küçük hacimli, yani 30'un altında olması durumunda analizlerin parametrik olmayan testlerle yapılabileceği belirtilmektedir (Turanlı & Güriş, 2015, s. 546). Bursal (2019) ise örneklem boyutunun 15'in altında olması durumunda yapılan normallik testlerinin güvenli sonuçlar doğurmayacağını ve böyle durumlarda parametrik olmayan testlerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışma grubunun 13'ü deney grubu, 10'u kontrol grubu olmak üzere toplam 23 çocuktan oluşmasından ve yapılan normallik testleri sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı verilerin analizinde paramatik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, hesaplamalarda kullanılmış olan istatistik testlere aşağıda yer verilmiştir:

- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Duygu Düzenleme Ölçeği"nden aldıkları ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır.
- Deney grubunu oluşturan çocukların "Duygu Düzenleme Ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan çocukların "Duygu Düzenleme Ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Duygu Düzenleme Ölçeği"nden aldıkları son test puan ortalamalarının karşılaştırılması Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır.
- Deney grubunu oluşturan çocukların "Duygu Düzenleme Ölçeği"nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırması Friedman Testi ile yapılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği"nden aldıkları ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır.

- Deney grubunu oluşturan çocukların “Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan çocukların “Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği”nden aldıkları son test puan ortalamalarının karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır.
- Deney grubunu oluşturan çocukların “Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği”nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırması Friedman Testi ile yapılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği”nden aldıkları ön test puan ortalamalarının karşılaştırması Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır.
- Deney grubunu oluşturan çocukların “Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği”nden aldıkları ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan çocukların “Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği”nden altıkları ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği”nden aldıkları son test toplam puan ortalamalarının karşılaştırması Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır.
- Deney grubunu oluşturan çocukların “Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği”nden aldıkları ön test-son test-kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırması ise Friedman Sıralamalı İki Yönlü Varyans Analizi ile yapılmıştır.

Araştırmada, istatistiki testlerin anlamlılık düzeylerinin belirlenmesinde p olasılık değeri “0,05” olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri (verilerinin görüşme formları ile toplanan kısmı) içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizinde amaç, verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır. Bu amaçla birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259). Görüşme formları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde;

- Verilerin kodlanması,
- Kategorilerin bulunması,
- Kodların ve kategorilerin düzenlenmesi,
- Bulguların yorumlanması (Yıldırım & Şimşek 2013, s. 260) aşamaları izlenmiştir.

Görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz türlerinden olan kategorisel analiz ile çözümlenmiştir. Bu bağlamda görüşme formlarından elde edilen veriler, araştırmanın soruları ve boyutları dikkate alınarak kodlanmıştır. Kodlar, belirli kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Veriler; kod ve frekans yer aldığı tablolara işlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın analiz birimi "cümle" olarak belirlenmiştir. Tablolar oluşturulduktan sonra, kodların karşılığı olan katılımcılara ait cümleler herhangi bir değişiklik yapılmadan tabloların altına aktarılmıştır. Veriler kodlandıktan sonra kodların tutarlı olup olmadığı farklı iki araştırmacıyla birlikte incelenmiş; tartışılmış ve kodların son şekli üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formları, görüşmeye başlamadan önce numaralandırılmıştır. Örneğin, görüşmenin yapıldığı ilk bakıcı annenin formuna BA1, görüşmenin yapıldığı ikinci bakıcı annenin formuna BA2, görüşmenin yapıldığı çocuk gelişimi uzmanının formuna ise U denilmiştir. İlk katılımcı olan bakıcı anneden itibaren son katılımcı olan bakıcı anneye kadar formalar BA1, BA2, BA3… BA8 şeklinde numaralandırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin güvenirliğini sağlamak için araştırmacı dışındaki iki ayrı uzman, görüşme formlarından rastgele 5'ini seçmiş ve bu formları değerlendirmiştir. Araştırmacının kodlamaları ile uzmanların kodlamaları karşılaştırılmış, bu kodlamalar arasındaki farklılıklar ve benzerlikler hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (2015)'ın uyuşum yüzdesi formülüne göre yapılan hesaplamanın sonucunda, uzmanlar arasındaki uyuşum yüzdesi 0,91 bulunmuştur. Uzmanlar arasındaki kodlama farklılıkları gözden geçirilmiş ve bu farklılıklar en aza indirgenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuk evleri sitesinde yaşayan 4-6 yaş grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi ve çocuk gelişimi uzmanı ile bakıcı annelerin programa yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen;

- Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisine ilişkin bulgulara Tablo 7-Tablo 11,
- Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların kaygı düzeylerine etkisine ilişkin bulgulara Tablo 12-Tablo 16,
- Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların akran ilişkilerine etkisine ilişkin bulgulara Tablo 17-Tablo 21,
- Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 22-Tablo 35 arasında yer verilmiştir.

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına, son test puanlarının karşılaştırılmasına, ön test-son test

puanlarının karşılaştırılmasına ve deney grubunu oluşturan çocukların ön test-son test-kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına aşağıda yer verilmiştir.

Deneysel bir işlem uygulanmadan önce, grupların deneysel işlemin öncelikli bir gereği olarak birbirine denk olma ölçütü bakımından uygun olup olmadıkları incelenmiştir. Bu bağlamda, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Duygu Düzenleme			
		Değişkenlik/Olumsuzluk		Duygu Düzenleme Kontrol	
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Deney grubu	13	11,12	144,50	13,77	179,00
Kontrol grubu	10	13,15	131,50	9,70	97,00
Toplam	23				
Mann Whitney U Testi		U	p	U	p
		53,500	0,475	42,000	0,151

Tablo 7 incelendiğinde yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Değişkenlik/Olumsuzluk boyutu ($U=53,500$; $p=0,475$; $p>0,05$) ve Duygu Düzenleme Kontrol boyutundan ($U=42,000$; $p=0,151$; $p>0,05$) aldıkları ön test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde birbirlerine denk olduklarını göstermektedir.

Deney grubunu oluşturan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları son test-ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Ölçeği	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi					
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Negatif sıra	13	7,00	91,00	-3,187	0,001*
	Pozitif sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	0				
	Toplam	13				
Duygu Düzenleme Kontrol	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,195	0,001*
	Pozitif Sıra	13	7,00	91,00		
	Eşit	0				
	Toplam	13				

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Değişkenlik/Olumsuzluk boyutu (Z=-3,187; p=0,001; p<0,05) ve Duygu Düzenleme Kontrol boyutundan (Z=-3,195; p=0,001; p<0,05) aldıkları son test-ön test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların tümünün Değişkenlik/Olumsuzluk boyutundan aldığı son test puanının ön test puanından daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme Kontrol boyutundan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları son test-ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Ölçeği	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi					
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Negatif sıra	4	6,13	24,50	-0,241	0,809
	Pozitif sıra	5	4,10	20,50		
	Eşit	1				
	Toplam	10				
Duygu Düzenleme Kontrol	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	0,809	0,024*
	Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
	Eşit	4				
	Toplam	10				

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Değişkenlik/Olumsuzluk boyutundan (Z=-0,241; p=0,809; p>0,05) aldıkları son test-ön test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı; Duygu Düzenleme Kontrol boyutundan (Z=0,809; p=0,024; p<0,05) aldıkları son test-ön test puanları arasında ise istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Değişkenlik/Olumsuzluk boyutundan alınan puanlara bakıldığında kontrol grubunda yer alan çocukların 4'ünün ön test puanına göre son test puanının azaldığı; 5'inin ön test puanına göre son test puanının arttığı; 1'inin ise ön test puanı ile son test puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Duygu Düzenleme Kontrol boyutundan alınan puanlara bakıldığında kontrol grubunda yer alan çocukların 6'sının ön test puanına göre son test puanının arttığı; 4'ünün ise ön test puanı ile son test puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocukların da duygu düzenleme becerilerinde bir artış olduğu; fakat olumsuz davranışlarında anlamlı bir azalmanın olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Duygu Düzenleme			
		Değişkenlik/Olumsuzluk		Duygu Düzenleme Kontrol	
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Deney grubu	13	7,54	98,00	16,38	213,00
Kontrol grubu	10	17,80	178,00	6,30	63,00
Toplam	23				
Mann Whitney U Testi		U	p	U	p
		7,000	0,000*	8,000	0,000*

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Değişkenlik/Olumsuzluk boyutu (U=7,000; p=0,000; p<0,05) ve Duygu Düzenleme Kontrol boyutundan (U=8,000; p=0,000; p<0,05) aldıkları son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların Değişkenlik/Olumsuzluk boyutundan aldıkları puanların kontrol grubunda bulunan çocukların aldıkları puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme Kontrol boyutundan aldıkları puanların kontrol grubunda bulunan çocukların aldıkları puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Deney grubunu oluşturan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırması Friedman Testi ile yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir

Tablo 11

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Ölçeği	Friedman Testi					
	Ölçüm	N	ss	Sıra Ortalaması	Ki Kare	p
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Ön test	13	0,67	3,00	23,306	0,000*
	Son test	13	0,42	1,81		
	Kalıcılık testi	13	0,43	1,19		
Duygu Düzenleme Kontrol	Ön test	13	0,45	1,00	23,106	0,000*
	Son test	13	0,27	2,27		
	Kalıcılık testi	13	0,29	2,73		

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde yapılan Friedman Testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Değişkenlik/Olumsuzluk boyutu (X^2=23,306; p=0,000; p<0,05) ve Duygu Düzenleme Kontrol boyutundan (X^2=23,106; p=0,000; p<0,05) aldıkları ön test-son test-kalıcılık testi puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve gruplar ikili kombinasyonlar şeklinde karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, Değişkenlik/Olumsuzluk boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,05); ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,05); son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,046) meydana geldiği görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında kalıcılık testinden alınan puanların ön testten ve son testten alınan puanlardan, son testten alınan puanların ise ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Duygu Düzenleme Kontrol boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,05); ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,05); son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,035) meydana geldiği görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında kalıcılık testinden alınan puanların ön testten ve son testten alınan puanlardan, son testten alınan puanların ise ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, deney grubundaki

çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Kontrol boyutlarından aldıkları son test puan ortalamalarını 4 hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testinde de koruduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, deney grubundaki çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların duygu düzenlemeleri üzerindeki etkisinin devam ettiği söylenebilir.

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Kaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına, son test puanlarının karşılaştırılmasına, ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ve deney grubunu oluşturan çocukların ön test-son test-kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına sırası ile aşağıda yer verilmiştir.

Deneysel bir işlem uygulanmadan önce, grupların deneysel işlemin öncelikli bir gereği olarak birbirine denk olma ölçütü bakımından uygun olup olmadıkları incelenmiştir. Bu bağlamda, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı *Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

		Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği	
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Deney grubu	13	8,08	105,00
Kontrol grubu	10	17,10	171,00
Toplam	23		
Mann Whitney U Testi		U	p
		14,000	0,06

Tablo 12 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları ön test

puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U=14,000; p=0,6; p>0,05). Elde edilen bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde birbirlerine denk olduklarını göstermektedir.

Deney grubunu oluşturan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları son test-ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,521	0,012*
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	5				
	Toplam	13				

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları son test-ön test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (Z=-2,521; p=0,012; p<0,05). Yapılan analizler sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların 8'inin son test puanının ön test puanından daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubunda yer alan çocukların 5'inin de son test puanı ile ön test puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları son test-ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği	Negatif Sıra	7	4,50	31,50	-0,414	0,679
	Pozitif Sıra	3	7,83	23,50		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

Tablo 14 incelendiğinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları son test-ön test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (Z=-0,414; p=0,679; p>0,05). Yapılan analizler sonucunda, kontrol grubunda yer alan çocukların 7'sinin son test puanının ön test puanından daha düşük olduğu; 3'ünün ise son test puanının ön test puanından yüksek olduğu görülmüştür. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na katılmayan kontrol grubundaki çocukların kaygı düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği	
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Deney grubu	13	7,00	91,00
Kontrol grubu	10	18,50	185,00
Toplam	23		
Mann Whitney U Testi		U	p
		0,000	0,000*

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (U=0,000; p=0,000; p<0,05). Puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları puanların kontrol grubunda bulunan çocukların aldıkları puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların kaygı düzeylerini azalttığı söylenebilir.

Deney grubunu oluşturan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırması Friedman Testi ile yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 16'da yer verilmiştir

Tablo 16

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

		Friedman Testi				
	Ölçüm	N	ss	Sıra Ortalaması	Ki Kare	p
Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği	Ön test	13	0,43	2,62	12,182	0,002*
	Son test	13	0,19	1,58		
	Kalıcılık testi	13	0,19	1,81		

*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde yapılan Friedman Testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları ön test-son test-kalıcılık testi puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=12,182; p=0,002; p<0,05). Ortaya çıkan bu farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve gruplar ikili kombinasyonlar şeklinde karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında (p=0,012; p<0,05) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,008; p<0,05) meydana geldiği görülmüştür. Son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır (p=0,334; p>0,05). Puan ortalamalarına bakıldığında hem son testten hem de kalıcılık testinden alınan puanların ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları son test puan ortalamalarını 4 hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testinde de koruduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, deney grubundaki çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin devam ettiği söylenebilir.

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Akran İlişkilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına, son test puanlarının

karşılaştırılmasına, ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ve deney grubunu oluşturan çocukların ön test-son test-kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına sırası ile aşağıda yer verilmiştir.

Deneysel bir işlem uygulanmadan önce, grupların deneysel işlemin öncelikli bir gereği olarak birbirine denk olma ölçütü bakımından uygun olup olmadıkları incelenmiştir. Bu bağlamda, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği		Mann Whitney U Testi					
		Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Davranış Değerlendirme Bölümü	İşbirliği	Deney	13	10,54	137,00	46,000	0,234
		Kontrol	10	13,90	139,00		
	Öz Denetim	Deney	13	11,62	151,00	60,000	0,754
		Kontrol	10	12,50	125,00		
	Atılganlık	Deney	13	10,42	135,50	44,500	0,208
		Kontrol	10	14,05	140,50		
	Toplam	Deney	13	10,54	137,00	46,000	0,257
		Kontrol	10	13,90	139,00		
İzlenim Değerlendirme Bölümü	Uyum ve Adaptasyon	Deney	13	13,50	175,50	45,500	0,232
		Kontrol	10	10,05	100,50		
	Etki	Deney	13	11,96	155,50	64,500	0,976
		Kontrol	10	12,05	120,50		
	Grup Dayanışması	Deney	13	12,00	156,00	65,500	1,000
		Kontrol	10	12,00	120,00		
	Toplam	Deney	13	12,81	166,50	54,500	0,522
		Kontrol	10	10,95	109,50		

Tablo 17 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların İşbirliği boyutundan (U=46,000; p=0,234; p>0,05), Öz Denetim boyutundan (U=60,000; p=0,754; p>0,05), Atılganlık boyutundan (U=44,500; p=0,208; p>0,05), Uyum ve Adaptasyon boyutundan (U=45,500; p=0,232; p>0,05), Etki boyutundan (U=64,500; p=0,976; p>0,05), Grup Dayanışması boyutundan (U=65,500; p=1,000; p>0,05), Davranış Değerlendirme (U=46,000; p=0,257; p>0,05) ve İzlenim Değerlendirme (U=54,500; p=0,522; p>0,05) bölümlerinin toplamından aldıkları ön test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde birbirlerine denk olduklarını göstermektedir.

Deney grubunu oluşturan çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden aldıkları son test-ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Çocuklar İçin Dereceleme Ölçeği	Etkileşim	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi					
			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Davranış Değerlendirme Bölümü	İşbirliği	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,193	0,001*
		Pozitif sıra	13	7,00	91,00		
		Eşit	0				
		Toplam	13				
	Öz Denetim	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,956	0,003*
		Pozitif sıra	11	6,00	66,00		
		Eşit	2				
		Toplam	13				
	Atılganlık	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,195	0,001*

		Pozitif sıra	13	7,00	91,00		
		Eşit	0				
		Toplam	13				
	Toplam	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,183	0,001*
		Pozitif sıra	13	7,00	91,00		
		Eşit	0				
		Toplam	13				
İzlenim Değerlendirme Bölümü	Uyum ve Adaptasyon	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,754	0,006*
		Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
		Eşit	4				
		Toplam	13				
	Etki	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,176	0,001*
		Pozitif sıra	12	6,50	78,00		
		Eşit	1				
		Toplam	13				
	Grup Dayanışması	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,166	0,002*
		Pozitif sıra	12	6,50	78,00		
		Eşit	1				
		Toplam	13				
	Toplam	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,194	0,001*
		Pozitif sıra	13	7,00	91,00		
		Eşit	0				
		Toplam	13				

*p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların İşbirliği boyutundan (Z=-3,193; p=0,001; p<0,05), Öz Denetim boyutundan (Z=-2,956; p=0,003; p<0,05), Atılganlık boyutundan (Z=-3,195;

p=0,001; p<0,05), Uyum ve Adaptasyon boyutundan (Z=-2,754; p=0,006; p<0,05), Etki boyutundan (Z=-3,176; p=0,001; p<0,05), Grup Dayanışması boyutundan (Z=-3,166; p=0,002; p<0,05), Davranış Değerlendirme (Z=-3,183; p=0,001; p<0,05) ve İzlenim Değerlendirme (Z=-3,194; p=0,001; p<0,05) bölümlerinin toplamından aldıkları son test-ön test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların tümünün İşbirliği boyutundan, Atılganlık boyutundan, Davranış Değerlendirme Bölümü'nden ve İzlenim Değerlendirme Bölümü'nden aldığı son test puanının ön test puanından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların 12'sinin Etki ve Grup Dayanışması boyutlarından, 11'inin Özdenetim boyutundan, 9'unun ise Uyum ve Adaptasyon boyutundan aldığı son test puanının ön test puanından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. 1 çocuğun Etki boyutundan, 1 çocuğun Grup Dayanışması boyutundan, 2 çocuğun Özdenetim boyutundan, 4 çocuğun ise Uyum ve Adaptasyon boyutundan aldığı son test puanı ile ön test puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların akran ilişkilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden aldıkları son test-ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 19'da yer verilmiştir.

Tablo 19

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Çocuklar İçin Dereceleme Ölçeği	Etkileşim	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi					
			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
	İşbirliği	Negatif sıra	1	1,50	1,50	-1,913	0,056
		Pozitif sıra	5	3,90	19,50		
		Eşit	4				
		Toplam	10				
	Öz Denetim	Negatif sıra	1	3,00	3,00	-2,165	0,030*

Davranış Değerlendirme Bölümü		Pozitif sıra	7	4,71	33,00		
		Eşit	2				
		Toplam	10				
	Atılganlık	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-1,841	0,066
		Pozitif sıra	4	2,50	10,00		
		Eşit	6				
		Toplam	10				
	Toplam	Negatif sıra	1	1,50	1,50	-2,501	0,012*
		Pozitif sıra	8	5,44	43,50		
		Eşit	1				
		Toplam	10				
İzlenim Değerlendirme Bölümü	Uyum ve Adaptasyon	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,000	0,046*
		Pozitif sıra	4	2,50	10,00		
		Eşit	6				
		Toplam	10				
	Etki	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,000	0,046*
		Pozitif sıra	4	2,50	10,00		
		Eşit	6				
		Toplam	10				
	Grup Dayanışması	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-1,414	0,157
		Pozitif sıra	2	1,50	3,00		
		Eşit	8				
		Toplam	10				
	Toplam	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,456	0,014*
		Pozitif sıra	7	4,00	28,00		
		Eşit	3				
		Toplam	10				

*p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubunda yer alan çocukların Öz Denetim boyutundan (Z=-2,165; p=0,030; p<0,05), Uyum ve Adaptasyon boyutundan (Z=-2,000; p=0,046; p<0,05), Etki boyutundan (Z=-2,000; p=0,046; p<0,05), Davranış Değerlendirme (Z=-2,501; p=0,012; p<0,05) ve İzlenim Değerlendirme (Z=-2,456; p=0,014; p<0,05) bölümlerinin toplamından aldıkları son test-ön test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda, kontrol grubunda yer alan çocukların 5'inin İşbirliği boyutundan, 7'sinin Özdenetim boyutundan, 4'ünün Atılganlık boyutundan, 8'inin Davranış Değerlendirme Bölümü'nün toplamından, 4'ünün Uyum ve Adaptasyon boyutundan, 4'ünün Etki boyutundan, 2'sinin Grup Dayanışması boyutlarından, 7'sinin ise İzlenim Değerlendirme Bölümü'nün toplamından aldığı son test puanının ön test puanından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocukların 1'inin İşbirliği boyutundan, 1'inin Özdenetim boyutundan, 1'inin Davranış Değerlendirme Bölümü'nün toplamından aldığı son test puanının ön test puanından düşük olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan çocukların 4'ünün İşbirliği boyutundan, 2'sinin Özdenetim boyutundan, 6'sının Atılganlık boyutundan, 1'inin Davranış Değerlendirme Bölümü'nün toplamından, 6'sının Uyum ve Adaptasyon boyutundan, 6'sının Etki boyutundan, 8'inin Grup Dayanışması boyutlarından, 3'ünün ise İzlenim Değerlendirme Bölümü'nün toplamından aldığı son test puanı ile ön test puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan çocukların akran ilişkilerinin bazı boyutlarında olumlu gelişmeler yaşandığı; bazı boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın görülmediği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği		Mann Whitney U Testi					
		Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Davranış Değerlendirme Bölümü	İşbirliği	Deney	13	16,92	220,00	1,000	0,000*
		Kontrol	10	5,60	56,00		
	Öz Denetim	Deney	13	13,46	175,00	46,000	0,231
		Kontrol	10	10,10	101,00		
	Atılganlık	Deney	13	15,96	207,50	13,500	0,001*
		Kontrol	10	6,85	68,50		
	Toplam	Deney	13	16,50	214,50	6,500	0,000*
		Kontrol	10	6,15	61,50		
İzlenim Değerlendirme Bölümü	Uyum ve Adaptasyon	Deney	13	15,42	200,50	20,500	0,003*
		Kontrol	10	7,55	75,50		
	Etki	Deney	13	14,31	186,00	35,000	0,047*
		Kontrol	10	9,00	90,00		
	Grup Dayanışması	Deney	13	15,46	201,00	20,000	0,003*
		Kontrol	10	7,50	75,00		
	Toplam	Deney	13	15,50	201,50	19,500	0,004*
		Kontrol	10	7,45	74,50		

*p<0,05

Tablo 20 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların İşbirliği boyutundan (U=1,000; p=0,000; p<0,05), Atılganlık boyutundan (U=13,500; p=0,001; p<0,05), Uyum ve Adaptasyon boyutundan (U=20,500; p=0,003; p<0,05), Etki boyutundan (U=35,000; p=0,047; p<0,05), Grup Dayanışması boyutundan (U=20,000; p=0,003; p<0,05), Davranış Değerlendirme (U=6,500; p=0,000; p<0,05) ve İzlenim Değerlendirme (U=19,500; p=0,004; p<0,05) bölümlerinin toplamından aldıkları son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında deney grubundaki çocukların İşbirliği,

Atılganlık, Uyum ve Adaptasyon, Etki ve Grup Dayanışması boyutlarından, Davranış Değerlendirme ve İzlenim Değerlendirme bölümlerinin toplamından aldıkları son test puanlarının kontrol grubundaki çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların akran ilişkilerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Deney grubunu oluşturan çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırması Friedman Testi ile yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 21'de yer verilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği		Friedman Testi					
		Ölçüm	N	ss	Sıra Ortalaması	Ki Kare	p
Davranış Değerlendirme Bölümü	İşbirliği	Ön test	13	0,14	1,00	24,133	0,000*
		Son test	13	0,10	2,27		
		Kalıcılık testi	13	0,11	2,73		
	Öz Denetim	Ön test	13	0,26	1,15	20,222	0,000*
		Son test	13	0,19	2,38		
		Kalıcılık testi	13	0,21	2,46		
	Atılganlık	Ön test	13	0,16	1,00	24,927	0,000*
		Son test	13	0,15	2,42		
		Kalıcılık testi	13	0,13	2,58		
	Toplam	Ön test	13	0,11	1,00	24,298	0,000*
		Son test	13	0,09	2,19		
		Kalıcılık testi	13	0,81	2,81		
İzlenim Değerlendirme Bölümü	Uyum ve Adaptasyon	Ön test	13	0,75	1,31	18,000	0,000*
		Son test	13	0,63	2,35		
		Kalıcılık testi	13	0,63	2,35		
	Etki	Ön test	13	0,86	1,08	23,405	0,000*
		Son test	13	0,69	2,42		
		Kalıcılık testi	13	0,60	2,50		
	Grup Dayanışması	Ön test	13	0,60	1,04	24,154	0,000*
		Son test	13	0,80	2,42		
		Kalıcılık testi	13	0,73	2,54		
	Toplam	Ön test	13	0,53	1,00	25,400	0,000*
		Son test	13	0,66	2,46		
		Kalıcılık testi	13	0,61	2,54		

*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde yapılan Friedman Testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların İşbirliği boyutundan (X^2=24,133; p=0,000; p<0,05), Özdenetim boyutundan (X^2=20,222; p=0,000; p<0,05), Atılganlık boyutundan (X^2=24,927; p=0,000; p<0,05), Uyum ve Adaptasyon boyutundan (X^2=18,000; p=0,000; p<0,05), Etki boyutundan (X^2=23,405; p=0,000; p<0,05), Grup Dayanışması boyutundan (X^2=24,154; p=0,000; p<0,05), Davranış Değerlendirme (X^2=24,298; p=0,000; p<0,05) ve İzlenim Değerlendirme (X^2=25,400; p=0,000; p<0,05) bölümlerinin toplamından aldıkları ön test-son test-kalıcılık testi puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve gruplar ikili kombinasyonlar şeklinde karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, İşbirliği boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,05); ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,05); son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,020; p<0,05) meydana geldiği görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında kalıcılık testinden alınan puanların son testten ve ön testten alınan puanlardan, son testten alınan puanların ise ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Özdenetim boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında (p=0,003; p<0,05) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,003; p<0,05) meydana geldiği görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında kalıcılık testinden ve son testten alınan puanların ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Atılganlık boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,05) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,05) meydana geldiği görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında kalıcılık testinden ve son testten alınan puanların ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Davranış Değerlendirme Bölümü'nde meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,05); ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,001; p<0,05); son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,009; p<0,05) meydana geldiği görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında kalıcılık testinden alınan puanların son testten ve ön testten alınan puanlardan, son testten alınan puanların ise ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Uyum ve Adaptasyon boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında (p=0,006; p<0,05) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında (p=0,006; p<0,05) meydana geldiği

görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında kalıcılık testinden ve son testten alınan puanların ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Etki boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında ($p=0,001$; $p<0,05$) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=0,002$; $p<0,05$) meydana geldiği görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında kalıcılık testinden ve son testten alınan puanların ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Grup dayanışması boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında ($p=0,002$; $p<0,05$) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=0,001$; $p<0,05$) meydana geldiği görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında kalıcılık testinden ve son testten alınan puanların ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. İzlenim Değerlendirme Bölümü'nde meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında ($p=0,001$; $p<0,05$) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=0,001$; $p<0,05$) meydana geldiği görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında kalıcılık testinden ve son testten alınan puanların ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, deney grubundaki çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin boyutlarından ve bölümlerinden aldıkları son test puan ortalamalarını 4 hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testinde de koruduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, deney grubundaki çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisinin devam ettiği söylenebilir.

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, çocuk gelişimi uzmanının ve deney grubunu oluşturan çocukların bakıcı annelerinin uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na yönelik görüşlerini değerlendirmek için hazırlanan "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Çocuk Gelişimi Uzmanı Görüşme Formu" ve "Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na İlişkin Bakıcı Anne Görüşme Formu"nda yer alan sorulardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 22

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Kendilerine Yararlı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Programın yararlı olduğunu düşünme	Etkinliklerle ve materyallerle ilgili bilgi sahibi olma	7	U, BA1, BA2, BA3, BA4, BA5, BA7
	Çocukların duygularını daha iyi anlama	4	U, BA2, BA7, BA8
	Etkinlik yapmaya teşvik etme	3	BA1, BA4, BA5
	Bakış açısını genişletme	1	BA1
	Çocuklara duygularıyla ilgili farkındalık kazandırma	1	BA6
	Duyguları ifade etme becerilerini artırma	1	U
	Duygularla ilgili bilgiyi artırma	1	BA4
	Duygularla ilgili konuların eğitimi üzerine bilgi sahibi olma	1	BA3

Tablo 22'de çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın kendilerine yararlı olup olmadığına yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tümünün eğitim programının yararlı olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler; "etkinliklerle ve materyallerle ilgili bilgi sahibi olma" (f=7), "çocukların duygularını daha iyi anlama" (f=4), "etkinlik yapmaya teşvik etme" (f=3), "bakış açısını genişletme" (f=1), "çocuklara duygularıyla ilgili farkındalık kazandırma" (f=1), "duyguları ifade etme becerilerini artırma" (f=1), "duygularla ilgili bilgiyi artırma" (f=1) ve "duygularla ilgili konuların eğitimi üzerine bilgi sahibi olma" (f=1) açılarından programı yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın yararlarına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Evet, yararlı oldu tabii. Basit malzemelerden nasıl işlevsel şeyler yapılabileceğini daha iyi anladım. Ayrıca her etkinliğin içine nasıl oyun sokulur onu da öğrendim. Çocuklara duygularımı daha iyi bir şekilde nasıl anlatırım, onların duygusal ihtiyaçlarını nasıl anlarım, onlara nasıl daha iyi yardımcı olabilirim anladım. Matematik, fen nasıl etkinliklere uyarlanır öğrendim. Artık her şeye keşfedilecek bir şeymiş gözüyle bakıyorum." (U)

“Evet. Benim bakış açımı genişletti. Etkinliklerle ilgili daha kapsamlı bilgiye sahip oldum yani. Onun dışında da daha çok etkinlik yaptırma hevesi geldi yani öyle diyeyim.” (BA1)

“Etkinlik konusunda daha fazla bilgiye sahip oldum. Çocukların duygularını daha iyi anladım. Yani yararlı olduğunu düşünüyorum.” (BA2)

“Tabii ki yararlı oldu. Hem bize değişiklik oldu. Ben etkinlikleri öğrendim. Yeni şeyleri, oyunları filan öğrendik. Duygularla ilgili şeyleri nasıl öğretebileceğimizi öğrendik.” (BA3)

“Yararlı oldu tabii ki. Ben bile duygularla alakalı, duygularımla alakalı şeyler öğrendim. Etkinlik daha iyi nasıl yapılır, zaman verimli nasıl geçirilir bunları öğrendim. Artık farklı etkinlikler yapayım diye daha çok düşünüyorum.” (BA4)

“Tabii ki. Burada öğrendiklerimizi çocuklarla tekrarını yaparız. Bizim için de eğitici oldu ayrıca. Yeni malzemeleri kullanmayı öğrendik.” (BA5)

“Evet, yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocukların üzgün ya da mutlu olmayla ilgili farkındalıklarını getirilen ve yaptırılan materyallerle sağladık. Yani üzgün ya da mutlu olduklarını yaptığımız materyallerle gösterebildik.” (BA6)

“Düşünüyorum, evet. Kesinlikle yararlı. Farklı materyallerle farklı neler yapabileceğimi gördüm. Çeşitli etkinlik türleri öğrendim. Materyallerin nerede, nasıl kullanılacağını öğrendim. Çocukların duygularını daha iyi anlamaya çalıştım.” (BA7)

“Evet. Çocukların hangi olaya, duruma ne şekilde tepki verebileceklerini yakinen anlamış oldum. Duygularına ve isteklerine nasıl karşılık vereceğim konusunda da bana çok şey kattı.” (BA8)

Tablo 23

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocuklar İçin Yararlı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Programın çocuklar için yararlı olduğunu düşünme	Duyguları ifade etme becerisini geliştirme	6	U, BA1, BA2, BA6, BA7, BA8
	Empati becerisini geliştirme	3	BA1, BA3, BA8
	Duyguları anlama becerisini geliştirme	2	U, BA3
	Sosyal becerileri geliştirme	2	BA6, BA7
	Çocukların farklı etkinlik türleriyle ve materyallerle karşılaşmalarını sağlama	2	BA3, BA4
	Olumlu davranışları artırma	2	U, BA5
	Özgüveni artırma	2	BA2, BA6
	Sabırlı olma becerisini artırma	2	U, BA7
	Akran ilişkilerini geliştirme	1	BA3
	Çeşitli durumlar karşısında uygun duygusal tepkiler sergileme becerisini geliştirme	1	U
	Etkinliklere katılma isteğini artırma	1	BA4
	Yeni şeyler öğrenmeyi sağlama	1	BA7
	Dikkat süresini artırma	1	BA5
	Motor becerileri geliştirme	1	BA1
	Problem çözme becerisini geliştirme	1	U
	Yaratıcılığı artırma	1	BA5

Tablo 23'te çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuklara yararlı olup olmadığına yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tümünün eğitim programının çocuklar için yararlı olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler; "duyguları ifade etme becerisini geliştirme" (f=6), "empati becerisini geliştirme" (f=3), "duyguları anlama becerisini geliştirme" (f=2), "sosyal becerileri geliştirme" (f=2), "çocukların farklı etkinlik türleriyle ve materyallerle karşılaşmalarını sağlama" (f=2), "olumlu davranışları artırma" (f=2), "özgüveni artırma" (f=2), "sabırlı olma becerisini artırma" (f=2), "akran ilişkilerini geliştirme" (f=1), "çeşitli durumlar karşısında uygun duygusal tepkiler sergileme becerisini

geliştirme" (f=1), "etkinliklere katılma isteğini artırma" (f=1), "yeni şeyler öğrenmeyi sağlama" (f=1), "dikkat süresini artırma" (f=1), "motor becerileri geliştirme" (f=1), "problem çözme becerisini geliştirme" (f=1) ve "yaratıcılığı artırma" (f=1) açılarından programın çocuklar için yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuklar için yararlı olup olmadığına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"En çok çocuklara yararlı oldu asıl. Çocuklar duyguların ne olduğunu, duyguları nasıl ifade etmeleri gerektiğini öğrendiler en başta. Ayrıca sabırlı olmayı, sıra beklemeyi, düşünmeyi, düşünerek davranmayı öğrendiler. Arkadaşlarına nasıl davranmaları gerektiğini öğrendiler. Korktuklarında, istemedikleri bir şey olduğunda ne yapmaları gerektiğini öğrendiler. Şimdi hemen ağlamak yerine problemlerine çözüm arıyorlar. Kibar olmayı, özür dilemeyi ve teşekkür etmeyi de öğrendiler." (U)

"Evet. Çocuklar duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmeye başladılar. Empati yetenekleri gelişti. Motor gelişimleri arttı. Hani her açıdan, her anlamda çocuklarda olumlu değişiklikler oldu." (BA1)

"Evet. Çocuklar kendilerini ve duygularını daha iyi ifade etmeye başladılar. Kendilerine olan güvenleri de arttı." (BA2)

"Evet. Duygularla alakalı her şeyi öğrendiler. Arkadaşlarının da nasıl hissettiklerini öğrendiler. Farklı etkinlik çeşitlerini öğrendiler. Biz yaptırıyoruz ama bu programlarda daha farklı malzemelerle karşılaştılar. Arkadaşlarıyla daha samimilerdi." (BA3)

"Çok faydalıydı. Bu etkinliklerle birlikte çok farklı materyaller gördüler. Çeşitli etkinlik türlerini gördüler. Mesela bizim pilates topu ve step tahtası almamız imkânsız olduğu için program sayesinde çocuklar buna eriştiler. Çocuklar etkinliklere katılmak için daha istekli oldular." (BA4)

"Tabii ki hocam. Çocuklar daha sakin oldular. Arkadaşlarla işte kendi aramızda konuşuyoruz. Özellikle büyük yaş grubunda faydalı oldu. Yaratıcılıkları arttı ve işte dikkat süreleri arttı. Kendi oyuncaklarına ve birbirlerine eskisi gibi zarar vermiyorlar. Daha saygılı davranıyorlar." (BA5)

"Çocuklar, üzgün olduklarını ya da mutlu olduklarını bize daha iyi ifade ettiler. Biz de bu sayede daha iyi anlıyoruz onları. İllaki çocuklara yararlı oldu. Hem de böyle daha özgüvenli olduklarını da görüyorum. Daha sosyal oldular. Kendilerini daha iyi ifade ediyorlar." (BA6)

“Evet, düşünüyorum. Çocuklar paylaşmayı, birliği, beraberliği öğrendi. En önemlisi de sabretmeyi öğrendiler. Eskiden hırçınlardı. Şimdi daha sakin ve dinginler. Farklı kavramları öğrendi çocuklar. Çocuklar teşekkür etmeyi öğrendiler.” (BA7)

“Evet. Tepkileri, öfkeleri ya da sevinçleri daha yerinde. Artık daha anlayışlı, empati sahibi ve sakinler.” (BA8)

Tablo 24

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Avantajları ve Dezavantajlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Programın avantajları	Zamanı verimli kullanma	3	BA3, BA5, BA7
	Araştırmacının ulaşılabilir olması	1	U
	Bakıcı annelerin çocukların potansiyellerini anlamalarını sağlama	1	BA8
	Çocuklarda öz farkındalığı geliştirme	1	BA6
	Çocukların çok yönlü olarak gelişimlerini sağlama	1	BA4
	Çocukların ihtiyaç duydukları türden bir program olma	1	U
	Çocuklarda kendini ifade etme becerisini artırma	1	BA6
	Çocukların motivasyonlarını artırma	1	BA4
	Çocukların sabretme becerilerini artırma	1	BA5
	Çocukların yeni etkinlik ve materyaller görmelerini sağlama	1	BA2
	Çocukların yeni ve farklı şeyler öğrenmelerini sağlama	1	BA5
	Etkinliklerdeki uyumu artırma	1	BA1
	Etkinliklere katılma isteğini artırma	1	BA1
	Materyallerin hazır olarak gelmesi	1	U
	Çocukların motor becerilerini geliştirme	1	BA1
	Planlı olma	1	BA7
	Kapsamlı olma	1	U

Tablo 24’te çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı’nın avantajlarına ve dezavantajlarına yönelik görüşleri incelendiğinde,

katılımcıların tümünün eğitim programının avantajlı olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler; "zamanı verimli kullanma" (f=3), "araştırmacının ulaşılabilir olması" (f=1), "bakıcı annelerin çocukların potansiyellerini anlamalarını sağlama" (f=1), "çocuklarda öz farkındalığı geliştirme" (f=1), "çocukların çok yönlü olarak gelişimlerini sağlama" (f=1), "çocukların ihtiyaç duydukları türden bir program olma" (f=1), "çocuklarda kendini ifade etme becerisini geliştirme" (f=1), "çocukların motivasyonlarını artırma" (f=1), "çocukların sabretme becerilerini artırma" (f=1), "çocukların yeni etkinlik ve materyaller görmelerini sağlama" (f=1), "çocukların yeni ve farklı şeyler öğrenmelerini sağlama" (f=1), "etkinliklerdeki uyumu artırma" (f=1), "etkinliklere katılma isteğini artırma" (f=1), "materyallerin hazır olarak gelmesi" (f=1), "çocukların motor becerilerini geliştirme" (f=1), "planlı olma" (f=1) ve "kapsamlı olma" (f=1) açılarından programı avantajlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın avantajlarına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Dezavantajı yok. Avantajı çok. Bir kere materyallerin bize hazır olarak gelmesi avantajdı. Sizinle etkinlikler hakkında konuşabilmemiz ve fikir alışverişi yapabilmemiz avantajdı. İstediğimiz zaman size ulaşabilmemiz avantajdı. Çocukların esas ihtiyaç duydukları şey bu türde programlar. En büyük avantaj çocuklarındı. Böyle kapsamlı bir programın daha önce kurumumuzda uygulandığını görmedik." (U)

"Dezavantajları yoktu. Avantajları yine dediğim gibi bir öncekinde hani çocukların gerçekten etkinliklere uyumu arttı. Onlar da daha hevesle etkinliklere katılmaya başladılar. Yine bu avantajları arasında hani onların motor gelişimleri arttı. Becerileri nasıl kullanacakları yönünde yani kendilerini onlar da geliştirdiler bizim gibi." (BA1)

"Dezavantajlarını hiç görmedim. Aksine avantajları kurumumuzda böyle etkinlik az yapılıyor. Hem yeni etkinlik olması bakımından hem de yeni materyaller olması bakımından çok avantajlıydı." (BA2)

"Programın dezavantajı yok bence. Avantajları var. Değişiklik oldu. Çocuklar verimli değerlendirdiler zamanlarını. Değişik etkinliklerle kafaları dağıldı. Planlı olması da günün daha verimli geçmesini sağladı." (BA3)

“Dezavantajı yok bence. Program çocukların motivasyonlarını artırdı. Ayrıca çocukların farklı becerileri kazanmalarını sağladı. Çocukları sadece duygusal olarak geliştirmedi; hareketlerini geliştirdi, zihinlerini geliştirdi, ilişkileri gelişti.” (BA4)

“Dezavantajı yok ama çocuklar her zamankinden farklı şeyler öğrendiler. Farklı hayvanları ve nesneleri öğrendiler. Boş vakitlerini program sayesinde daha iyi geçirdiler. Programın uzun olması da avantaj. Her şeyi daha iyi öğrendiler. Programdaki etkinlikleri yapmamızı bekliyorlardı. Beklemeyi bile öğrendiler çocuklar.” (BA5)

“Şu durumda dezavantajını hiç görmedim. Avantajlı bir programdı. Çocukların kendilerini daha iyi tanıdıklarını görüyoruz. Yapılan materyalleri daha güzel kullandıklarını, kendilerini daha iyi ifade ettiklerini gördük. Mesela sevdikleri etkinliklerde oldu; daha mutlu oldular. Bu yönden avantajlı bir programdı.” (BA6)

“Dezavantajı olduğunu düşünmüyorum. Programların sürekli, planlı bir şekilde uygulanması bizim için çok büyük bir avantajdı. Yine materyallerin hazır olarak gelmesi avantajdı. Zamandan da tasarruf etmiş olduk böylece.” (BA7)

“Avantajı çok fazla. Dezavantajını görmedim. Hangi etkinliklerde daha istekliler, hangi etkinlikler daha verimli onları daha iyi gördüm. Yetenek ve kabiliyetlerini daha iyi tanıdım. Bu süreçte yakından tanıdığımı düşündüğüm çocukların birçok farklı yönlerini keşfettim.” (BA8)

Tablo 25

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı’nın Özelliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Özellikler	Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin uygulayabileceği düzeyde olma	7	U, BA2, BA3, BA4, BA5, BA6, BA7
	Çocukların seviyelerine uygun olma	7	U, BA1, BA2, BA3, BA5, BA6, BA7
	Materyallerin ergonomik olması	3	U, BA3, BA5
	Çocukların ihtiyaçlarını karşılama	2	BA3, BA7
	Çocukların günlük yaşam becerilerini destekleme	1	BA8
	Kapsamlı olma	1	U
	Süre açısından uygun olma	1	BA5

Tablo 25'te çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin; "çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin uygulayabileceği düzeyde olma" (f=7), "çocukların seviyelerine uygun olma" (f=7), "materyallerin ergonomik olması" (f=3), "çocukların ihtiyaçlarını karşılama" (f=2), "çocukların günlük yaşam becerilerini destekleme" (f=1), "kapsamlı olma" (f=1) ve "süre açısından uygun olma"yı (f=1) programın özellikleri olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın özelliklerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Materyaller ergonomikti. Program çok kapsamlıydı. Bizler programı uygulayabildik. Hem çocukların hem de bizim seviyemize uygundu." (U)

"Çocuklara yönelik hazırlandığı için hani çocuklarda bu programı uygulamada hiçbir zorluk yaşamadılar. Bu kadar." (BA1)

"Çocukların seviyesine gayet uygundu. Bizim de yapabileceğimiz şekildeydi." (BA2)

"Program çocukların yaşına ve özel durumlarına uygundu. İhtiyaçları olan şeyler öğretildi. Ayrıca biz de güzelce uygulayabildik. Biz de öğrendik çünkü. Materyalleri tekrar tekrar kullanıyoruz. Özellikle kışın, ev içinde bu materyalleri tekrar kullanacağız." (BA3)

"Gayet uygulanabilirdi. Zaten etkinlik öncesi neyin nasıl uygulanacağını konuşuyorduk. Sizin de gördüğünüz gibi uygulayabildik." (BA4)

"Biz rahat uyguladık. Materyaller çok kullanışlıydı ve çocuklara uygundu. Süre olarak da uygundu." (BA5)

"Aslında sürekliliğini isterim. Yani böyle bir programın içinde olmak da bizim için de çok iyiydi. Düzenli bir program olduğunda hani çocukların da böyle "Ne yapacağız?" gibi heyecanlı bir bekleyişleri oldu. O da benim hoşuma gitti. Bu programın sürdürülebilir olması benim için çok iyi olur. Hem çocukların bir şeyler yapmış olmaları hem de bizim onlara bir şeyler yaptırabiliyor olmamız benim hoşuma gidiyor. Programı rahat uygulayabildik. Çocukların yaşına ve gelişim seviyesine uygundu. Yaş seviyesi zaten 4-6 yaş grubuydu. Fazla büyük ya da küçük çocuğumuz olmadığı için uygundu." (BA6)

"Program çocukların gelişimlerine ve özel durumlarına uygundu. Program gayet uygulanabilirdi. Amatör bile olsak da uygulayabilirdik yani." (BA7)

“Devamlılığı çok yüksek. Günlük hayatlarına, ev içerisindeki aktivitelerine ve beceri düzeylerini geliştirmelerine fayda sağlıyor.” (BA8)

Tablo 26

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı’nın Kuruma Katkılarının Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Kuruma katkı sağladığını düşünme	Kurum içi uyumu artırma	3	BA1, BA5, BA8
	Farkındalık kazandırma	2	U, BA3
	Programa katılmayan çocuklar üzerinde de etkili olma	1	U
	Programın çocukları iyi hissettirmesinin kurumun tamamını olumlu yönde etkileyeceğini düşünme	1	BA6
	Yeni etkinliklerin yapılması konusunda fikir oluşturma	1	BA5
Kuruma katkı sağlamadığını düşünme		1	BA2
Kararsız Olma		1	BA4

Tablo 26’da çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı’nın kuruma katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcılardan yedisinin eğitim programının kuruma katkı sağladığını düşündüğü; birinin eğitim programının kuruma katkı sağlamadığını düşündüğü; birinin ise eğitim programının kuruma katkı sağlayıp sağlamaması konusunda kararsız olduğu belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerden bazıları; “kurum içi uyumu artırma” (f=3), “farkındalık kazandırma” (f=2), “programa katılmayan çocuklar üzerinde de etkili olma” (f=1), “programın çocukları iyi hissettirmesinin kurumun tamamını olumlu yönde etkileyeceğini düşünme” (f=1) ve “yeni etkinliklerin yapılması konusunda fikir oluşturma” (f=1) açılarından programın kuruma katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı’nın kuruma katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Kuruma faydası olduğunu düşünüyorum. Biz bu programları bir araya gelerek inceledik. Kurumdaki annelerin ve idarecilerin programdan haberleri vardı. Programları merak edip incelediler. Herkesin farkındalığı arttı. Küçük çocuklar, büyük çocuklara neler yaptığımızı

anlatıyorlardı. Şu şöyle, bu böyle olacak diyorlardı. Programın bir ucu büyük yaş grubundaki çocuklara bile dokundu.” (U)

“Evet. Çocukların kurum içindeki uyumları arttı. Hani hırçınlıkları azaldı diyelim. Olaylara bakış açısı değişti. Yargılamıyorlar artık. Önyargı bitti diyebilirim.” (BA1)

“Kurumumuza olduğunu düşünmüyorum ama çocuklara daha çok faydası oldu.” (BA2)

“Evet. Sadece bizim değil idarecilerin elinden geçti programlar. Herkes farkındalık kazandı bence.” (BA3)

“Çocuklara ve bize faydası olduğu kesin ama kuruma bir faydası var mı bilmiyorum.” (BA4)

“Programı hep beraber inceledik. Etkinlikleri görünce çocuklar için daha farklı neler yapabiliriz diye düşünmeye başladık. Artık idareciler olsun öğretmenler olsun biz daha koordineli çalışıyoruz.” (BA5)

“İllaki. Sonuçta kurumda yaşayan çocuklar. Onların iyi olması, onların kendini iyi hissetmesi… Bunlar kuruma katkı sağlayacak şeyler yani. Buradaki tek amacımız, onları biraz daha güzel geliştirmek, biraz daha mutlu yaşatabilmek. Bunu da sağladığımızı düşünüyorum.” (BA6)

“Evet. Çocuklar açısından katkıları oldu. Etkinlikleri gören diğer kişiler, bu etkinlikleri yapmak istediler.” (BA7)

“Çok fazla. Her çocuk tabii ki bizim için çok değerli fakat farklı hikâye ve travmalara maruz kalarak koruma altında olan çocuklarımız var. Bu duygularla baş edebilmeleri ya da kuruma ilk gelişlerindeki adaptasyon süreçleri açısından katkısı olduğunu düşünüyorum.” (BA8)

Tablo 27

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin İleriki Dönemlerde Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na Benzer Bir Programı Uygulamayı İsteyip İstemediklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Uygulamak isteme	Çocukların gelişimlerine katkı sağlandığını düşünme	7	BA1, BA2, BA4, BA5, BA6, BA7, BA8
	Çocukların becerilerinin geliştiğini düşünme	3	U, BA1, BA4
	Etkinlikleri yaptırma hevesinde artma	2	BA1, BA3
	Programın çocukların akran ilişkilerini geliştirdiğini düşünme	1	BA2
	Programın çocukların duyguları anlama becerilerini geliştirdiğini düşünme	1	BA2

Tablo 27'de çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na benzer bir programı ileriki dönemlerde uygulamayı isteyip istememelerine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tümünün Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na benzer bir programı ileriki dönemlerde uygulamak istediği belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler; "çocukların gelişimlerine katkı sağladığı" (f=7), "çocukların becerilerini geliştirdiği" (f=3), "etkinlikleri yaptırma hevesini artırdığı" (f=2), "çocukların akran ilişkilerini geliştirdiği" (f=1) ve "çocukların duyguları anlama becerilerini geliştirdiği" (f=1) için benzer bir programı ileriki dönemlerde de uygulamayı istediklerini ifade etmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na benzer bir programı ileriki dönemlerde uygulamayı isteyip istemediklerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Böyle kapsamlı, düşünülerek ve çocukların yararları gözetilerek hazırlanmış programlara katılmayı, çocuklarla alakalı olan her işe katılmayı tabii ki çok isterim." (U)

"Evet, düşünürüm, aynen. Çocuklardaki bu değişimi gördükçe hani bizimde hevesimiz arttı. Onlardaki gelişime katkı sağlamak adına uygulamak isterim ben de. Yani ne konuda geliştiğini söyleyebilirim… Yine aynı şekilde diyorum ya çocukların, bizim burada yaşadığımız en büyük sorun hani çocukların kendilerini yanlış ifade etmesiydi. Bu anlamda

büyük yol kat ettiğimizi düşünüyorum bu etkinlikler sayesinde. O yüzden ben de bunu daha iyi ilerletmek için uğraşmak isterim.” (BA1)

“Evet. Bence uygulanmalı. Çünkü çocukları her açıdan geliştiriyor. Özellikle duyguları anlama ve arkadaş ilişkilerini gayet iyi geliştirdi.” (BA2)

“Tabii ki düşünürüz. Keşke her gelen böyle bir program uygulasa. Zaten başkaları gelse de gelmese de biz bu materyallerle benzer etkinlikleri yapacağız.” (BA3)

“Düşünürüm tabii ki. Çocukların geliştiğini, yeni şeyler öğrendiğini görmek bizi mutlu ediyor.” (BA4)

“Tabii ki isterim. Aynı zamanda çocuklara yararlı olan bir programın uygulanmasını isterim ama daha öncekiler gibi ilgisiz kişilerin programlarının uygulanmasını istemiyoruz.” (BA5)

“Düşünürüm, elbette düşünürüm yani. Öyle bir program olsa katılmayı yine illaki düşünürüm. Yani diyorum ya çocuklara bir şeyler verebilmek, yani sadece burada mesai saatini doldurup gitmek değil, faydalı olduğumu hissettim yani. Bir şeyler verebildiğimi, bir şeyler kazandırabileceğimi hissetmek beni de mutlu ettiği için yani böyle bir şey olduğunda aynı işlerle katılmak isterim. Çocukların bir şey öğrendiğini görmek güzel bir şeydi.” (BA6)

“Evet. Çünkü yararlı olduğunu düşündüğüm için tabii ki isterim.” (BA7)

“Kesinlikle. Çocuklara fayda sağlayabilecek işin içinde olabilmek beni mutlu eder.” (BA8)

Tablo 28

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocuklarla İlişkilerini Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
İlişkileri etkilediğini düşünme	İlişkileri güçlendirme	5	U, BA1, BA2, BA5, BA7
	Çocukların duygularını ifade etme becerilerini geliştirme	5	BA1, BA2, BA3, BA4, BA5
	Bakıcı annelerin duyguları anlama becerilerini geliştirme	3	BA2, BA3, BA4
	Çocukların nezaket gerektiren becerileri öğrenmelerini sağlama	2	BA6, BA7
	Bakıcı annelerin duygularını uygun bir şekilde ifade etme becerilerini geliştirme	1	BA8
	Çocukları daha iyi tanıma fırsatını elde etme	1	U
	Çocukların duyguları anlama becerilerini geliştirme	1	BA3

Tablo 28'de çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuklarla olan ilişkilerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tümünün eğitim programının çocuklarla olan ilişkilerini etkilediğini düşündüğü belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler, "ilişkileri güçlendirme" (f=5), "çocukların duygularını ifade etme becerilerini geliştirme" (f=5), "bakıcı annelerin duyguları anlama becerilerini geliştirme" (f=3), "çocukların nezaket gerektiren becerileri öğrenmelerini sağlama" (f=2), "bakıcı annelerin duygularını uygun bir şekilde ifade etme becerilerini geliştirme" (f=1), "çocukları daha iyi tanıma fırsatını elde etme" (f=1) ve "çocukların duyguları anlama becerilerini geliştirme" (f=1) açılarından programın çocuklarla olan ilişkilerini etkilediğini ifade etmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuklarla olan ilişkilerini etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Etkiledi tabii etkilemez olur mu? Çocuklarla ilişkilerim ev anneleri kadar sıcak ve samimi değildi. Çocuklar beni daha az görüyorlardı. Birlikte etkinlikler yapınca ilişkilerimiz gelişti. Çocuklar, benle duygu ve düşüncelerini daha çok paylaşmaya başladılar. Artık benle daha çok şakalaşıyorlar. Daha çok yardım istiyorlar benden. Ben de çocukları daha iyi tanıma fırsatı buldum tabii." (U)

"Evet. Çocuklarla iletişimimiz arttı. Bir şey olduğu zaman hani kendilerini hırçın olarak falan değil de daha sakin bir şekilde ifade etmeye başladılar." (BA1)

"Evet, etkiledi. İletişimimiz arttı. Duygularını ve sıkıntılarını çocuklar şimdi daha iyi ifade edebiliyorlar ve anlayabiliyorum." (BA2)

"Evet, etkiledi. Çocuklarda bizim neler hissettiğimizi anladılar. Artık duygularını daha iyi anlatıyorlar. Biz de onları daha iyi anladık. Birlikte verimli vakit geçirdik." (BA3)

"Benim ilişkilerimi etkiledi. Duygularını daha rahat ifade ediyorlar. Biz onları daha iyi anlıyoruz." (BA4)

"Çocuklar bizi daha iyi dinler oldu. Daha çok sayar oldu. Çocuklar artık kendilerini daha iyi ifade ediyorlar. Bunlar hep ilişkimizi iyi yönde etkiledi." (BA5)

"Etkiledi. Birbirimize karşı nasıl diyeyim, seviyeli mi diyeyim, çocuklar böyle sevgiyi, saygıyı biraz daha öğrendiler. Hani sadece burada yiyip, içip, oyun oynamak değil de bir

şeyler de öğrendikleri için daha saygılı davranıyorlar yani. Öğreten kişiye saygılı davranıyorlar." (BA6)

"Aslında etkiledi. Çocuklar sevgiyi, saygıyı, büyüklere yani bize karşı nasıl konuşmaları, davranmaları gerektiğini öğrendiler. Bu durum ilişkilerimizi kuvvetlendirdi." (BA7)

"Evet. Normalde zaten sakin bir yapıdayım. Ama zaman zaman yanlış bir şekilde öfkemi yansıtabilirim çocuklara. Artık daha sakinim ve daha uzlaşarak çözme yolunu seçtim. Çocuklarla konuşarak çözmek bize iyi geldi." (BA8)

Tablo 29

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Birbirleriyle Olan İlişkilerini Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
İlişkileri etkilediğini düşünme	İletişimi ve ilişkileri güçlendirme	6	U, BA1, BA2, BA3, BA4, BA5
	Uyumu artırma	1	BA1
İlişkileri etkilemediğini düşünme	İlişkiler üzerinde etkili olmama	3	BA6, BA7, BA8
	İlişkilerin eskiye dayandığını düşünme	1	BA4

Tablo 29'da çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın birbirleriyle olan ilişkilerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcılardan beşinin eğitim programının birbirleriyle olan ilişkilerini etkilediğini; katılımcılardan üçünün eğitim programının birbirleriyle olan ilişkilerini etkilemediğini; katılımcılardan birinin ise eğitim programının diğer bakıcı annelerle olan ilişkilerini etkilemediğini fakat çocuk gelişimi uzmanı ile olan ilişkilerini etkilediğini düşündüğü belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerden bazıları; "iletişimi ve ilişkileri güçlendirme" (f=6) ve "uyumu artırma" (f=1) açılarından programın birbirleriyle olan ilişkilerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bakıcı annelerden bazıları ise "ilişkiler üzerinde etkili olmadığını" (f=3) ve "ilişkilerin eskiye dayandığını" (f=1) düşündüğü için programın birbirleriyle olan ilişkilerini etkilemediğini ifade etmiştir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın birbirleriyle olan ilişkilerini etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Evet, etkiledi. Daha önce annelerle ve çocuklarla birlikte böyle etkinlikler yapmamıştık. Çok eğlenceli geçiyordu etkinlikler. Daha çok şey paylaşmaya başladık annelerle de. Birbirimizi daha iyi tanıdık. Artık birbirimize karşı daha açığız. Birbirimizden bir şeyler isteyebiliyoruz.” (U)

“Evet. Artık etkinlikleri beraber yaptığımız için onlarla da uyumumuz ve iletişimimiz arttı. O yüzden de artık hani yanlış anlamalara mahal vermeyecek şekilde ilerliyoruz.” (BA1)

“Evet, etkiledi. Sonuçta etkinlikleri birlikte yaptık. Birbirimizi daha iyi tanıdık. İlişkilerimiz daha iyi gelişti.” (BA2)

“Evet. Sonuçta birlikte yaptık etkinlikleri. Daha samimi olduk.” (BA3)

“Ev anneleri ile ilişkimiz eskiye dayandığı için zaten iyiydi ama çocuk gelişimi uzmanı ile olan ilişkilerimizi iyi yönde etkiledi.” (BA4)

“Sonuçta etkinliği beraber yaptığımız için etkiledi. İlişkimiz pekişti.” (BA5)

“Hayır. Onlarla ilgili fazla bir şeyimiz olmadı. Sadece çocuklarla birebir olan diyaloglarda değişiklik olduğunu hissediyorum. Diğer çalışanlarla ve ailelerle ilgili pek bir şey hissetmedim.” (BA6)

“Hayır. İlişkilerimiz aynı o şekilde devam ediyor.” (BA7)

“Hayır. Herkes bu konuda olumlu kanıda. Ellerinden geldiğince destek oldular bize, herkes katkı sağladı.” (BA8)

Tablo 30

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nda Yer Alan Etkinlikleri Beğenip Beğenmediklerine, Beğendilerse Hangisini veya Hangilerini Beğendiklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Etkinlikleri Beğenme	Türkçe etkinliği	3	BA1, BA5, BA8
	Sanat etkinliği	2	BA6, BA8
	Oyun etkinliği	2	BA3, BA4
	Müzik etkinliği	2	U, BA6
	Drama etkinliği	1	BA7
	Fen etkinliği	1	U
	Hareket etkinliği	1	BA2
	Matematik etkinliği	1	BA5
	Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	1	BA4

Tablo 30'da çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı kapsamında yapılan etkinlikleri beğenip beğenmediklerine, beğendilerse hangisini veya hangilerini daha çok beğendiklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tümünün eğitim programı kapsamında uygulanan etkinlikleri beğendiği belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler; "Türkçe etkinliği" (f=3), "sanat etkinliği" (f=2), "oyun etkinliği" (f=2), "müzik etkinliği" (f=2), "drama etkinliği" (f=1), "fen etkinliği" (f=1), "hareket etkinliği" (f=1), "matematik etkinliği" (f=1) ve "okuma yazmaya hazırlık etkinliği"ni (f=1) beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı kapsamında yapılan etkinliklerden hangisini veya hangilerini beğendiklerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Ben etkinliklerin hepsini beğendim. Fen etkinlikleri çok güzeldi ama. Bu kadar kolay ama güzel fen etkinlikleri görmemiştim. Fen etkinliği deyince aklımıza daha karmaşık şeyler geliyor. Yine aldığınız müzik aletleri sayesinde müzik etkinliklerimizde çok güzel geçti. Çocuklar sadece şarkı söyleyip dans etmediler. Ritim tutmayı, farklı müzik aletlerini öğrendiler. Sıralı olarak ritim tutmayı öğrendiler mesela." (U)

"Bütün etkinlikler gerçekten çok güzeldi. Hepsi de bizim de çocukların da gelişimine yönelikti. Ama ben en çok hikâye etkinliğini beğendim. Biz hani hikâye okuyup geçmeye

alışmışız. Ama artık yaşayarak okumak bize ve çocuklara gerçekten hem güzel hissettirdi hem de çocukların hikâye görsel yeteneğini artırdı. Böyle düşünüyorum." (BA1)

"Hepsini çok beğendim. Zaten hareketli oyunlarımız daha fazlaydı. Enerjilerini çocuklar daha iyi attılar bu sayede." (BA2)

"Oyun etkinlikleri. Çünkü bu yaş grubunda en önemli şey oyun. Oyun oynayarak öğreniyorlar. Hareketli oyunlarla çok güzel öğrendiler." (BA3)

"Oyun etkinlikleri güzeldi. Hem hareketliydi hem öğreticiydi. Bir de yazma çalışmasını biz yaptırmıyoruz. O etkinlikler de güzeldi. Çocuklar yeni şeyler yapmış oldu sayenizde." (BA4)

"Hikâye etkinliklerini ve matematik etkinliğini çok sevdim, çok beğendim. Şimdi artık çocuklar sayıları sayıyorlar. Hikâye kitabının okumayarak anlatılmasını sevdim. Hikâyelerde çok güzel. Çocuklara okuyorum." (BA5)

"Ya mesela, sanki çocukların hayal dünyasına inip böyle "gözlerinizi kapatın, müziği dinleyin" ya da işte hislerini… Özellikle şu yemekhanelerde yaptırdığımız etkinlikler çok hoşuma gitti. Mesela çocuk mutlu olduğu zaman kendini, fotoğrafını, hislerini biliyor yani. O tarz etkinlikler hoşuma gitti. Böyle hayal gücünü geliştirici resim yapmaları, resimlerini yorumlamaları çok hoşuma gitmişti." (BA6)

"Drama etkinliklerini çok beğendim. Çünkü çocuklar, başkalarını daha iyi anladılar. Bu drama eğitimiyle çocuklar, sanki drama yaparak olayların içinde yaşadılar. Benim bile çocuk olasım geldi." (BA7)

"Sanat etkinliği olabilir. Hikâyeler, grup etkinlikleri… Yani çocukların özgürce kendi kimliklerini yansıtabildikleri etkinlikler. Çünkü çocuk bir sınıfa bağlı kalmadan daha doğal ve içten bir şekilde etkinliklere cevap verdi. Duygularını tamı tamına yansıtmaya aracı olan etkinliklerdi." (BA8)

Tablo 31

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Süresine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Sürenin Uygun Olduğunu Düşünme	Çocukların dikkat sürelerine göre hazırlanmış olma	6	BA1, BA2, BA3, BA4, BA5, BA6
	Kaliteli zaman geçirme	2	U, BA8
	Günlük aktiviteleri yapabilecek kadar süre kaldığını düşünme	1	BA4
Sürenin uygun olduğunu düşünmeme	Sürenin kısa olduğunu düşünme	1	BA7

Tablo 31'de çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın süresine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcılardan sekizinin eğitim programının süresini uygun bulduğu; birinin ise eğitim programının süresini uygun bulmadığı belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin çoğu; "çocukların dikkat sürelerine göre hazırlanmış olma" (f=6), "kaliteli zaman geçirme" (f=2) ve "günlük aktiviteleri yapabilecek kadar süre kaldığını düşünme" (f=1) açılarından programın süresini uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Bakıcı annelerden biri ise programa ayrılan sürenin kısa olduğunu düşündüğü için programın süresini uygun bulmadığını ifade etmiştir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın süresine süresine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Programın süresi idealdi. Hem gün bazında hem de toplamda iyi bir süreydi. Tabii gönül ister ki daha uzun sürsün. Ama yine de idealdi." (U)

"Programın süresi yeterliydi. Çocukların motivasyonlarının düşmeyeceği şekilde güzel ilerledik. Etkinlik saatlerinde iyiydi." (BA1)

"Süresi gayet iyi. Çocuklar hiç sıkılmadı. Gayet dolu dolu geçti." (BA2)

"Programın süresi iyiydi. Çok kısa da değildi. Çok uzun da değildi. Sıkılmadı çocuklar. Dikkatleri de dağılmadı." (BA3)

"Süresi gayet idealdi. Bir de aynı etkinlikleri yapmadıkları için çocuklar sıkılmadılar. Bizim için de idealdi. Evin diğer işlerini yapacak kadar süremiz de kalıyordu." (BA4)

"Süresi idealdi. Fazla olsa çocuklar sıkılabilirdi." (BA5)

“Yeterli bence. Çünkü görüyoruz hani çocuklar belirli bir süreden sonra sıkılıyorlar. Dikkatleri dağılıyor. Yeterli bir süreydi. Programın süresi yeterliydi. Genel olarak biraz sıkıştırılmış gibiydi. Biraz daha geniş zamanda yapılabilirdi ama günlük olarak yeterliydi. Programın süresi belki bir 4 aya 5 aya kadar çıkarılabilir.” (BA6)

“Program çok kısa oldu bana göre. Biz devamını isteriz. Çünkü programın mükemmel olduğunu düşünüyorum. Çok zevk aldım bu programı uygularken.” (BA7)

“Süresi yeterliydi. Fakat hani çok kaliteli zaman geçirdik. Bunun daha uzun olması açısından biraz daha süresinin uzun olmasını isterdim.” (BA8)

Tablo 32

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Duygu düzenleme becerilerini etkilediğini düşünme	Duyguları ifade etme becerisini geliştirme	7	U, BA1, BA2, BA3, BA4, BA5, BA7
	Duyguları anlama becerisini geliştirme	4	U, BA2, BA3, BA7
	Kendi duygularını kontrol edebilme becerisini geliştirme	3	U, BA3, BA4
	Empati becerisini geliştirme	2	U, BA8
	Sabretme becerisini geliştirme	2	BA2, BA7
	Başkalarının duygularını kontrol edebilme becerisini geliştirme	1	U
	Özgüveni artırma	1	BA2

Tabo 32 ‘de çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı’nın çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tümünün eğitim programının çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilediğini düşündüğü belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler; “duyguları ifade etme becerisini geliştirme” (f=7), “duyguları anlama becerisini geliştirme” (f=4), “kendi duygularını kontrol edebilme becerisini geliştirme” (f=3), “empati becerisini geliştirme” (f=2), “sabretme becerisini geliştirme” (f=2), “başkalarının duygularını kontrol edebilme becerisini geliştirme” (f=1) ve “özgüveni artırma” (f=1) açılarından programın çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Zaten bizim çocuklarımız bazı sıkıntılardan dolayı kuruma gelen çocuklar. Duygusal olarak daha yıpranmış oluyorlar. Daha kızgın, sinirli, öfkeli oluyorlar. Bu program sayesinde aşırı olan duyguları normalleşti. Şimdi hepsi duygularının farkında ve duygularını daha rahat bir şekilde açıyorlar bizi. Ayrıca bizim ve arkadaşlarının da neler hissedebileceklerini öğrendiler. Ona göre davranıyorlar. Şimdi duygularını aşırı bir şekilde göstermiyorlar. Önce düşünüyorlar. Birbirlerini daha az kırıyorlar. Kendi kendilerini ve arkadaşlarını sakinleştirip güdülüyorlar sanki." (U)

"Evet. Mesela bizim çocuklarımız genellikle üzüldüğünde hırçınlaşarak, kavga ederek kendilerini ifade ediyorlardı. Şu anda duygu ve düşünce etkinlikleri yüzünden hani üzüldüklerinde daha sakinler yani. Üzgün olduklarında üzgün olduklarını anlıyoruz artık. Bu yönden güzel." (BA1)

"Evet. Çocuklar şimdi duygularını daha iyi anlıyorlar, anlatıyorlar. Sabırlı olmayı öğrendiler. Artık kendilerine daha çok güveniyorlar." (BA2)

"Tabii ki etkili. Çocuklar duygularını ifade etmeyi, duygularını anlatmayı öğrendiler. Şimdi mutsuz olduklarında bile ne yapmaları gerektiğini düşünüyorlar. Duygularını daha sakin ifade edebiliyorlar. Kendi duygularını da yatıştırabiliyorlar." (BA3)

"Evet. En çok bu becerilerini geliştirdi. Duygularını kontrol edip nerede nasıl davranmaları gerektiğini daha iyi biliyorlar artık. Az ağlamaya, daha çok konuşmaya, duygularını daha iyi ifade etmeye başladılar." (BA4)

"Mutlaka oldu. Çocuklar eskisi gibi değil. Kendi duygularını daha iyi ifade ediyorlar. Kendilerini açıklayabiliyorlar. Kendi aralarında duygularını konuşabiliyorlar. Birbirlerinin duygularını paylaşıyorlar." (BA5)

"Kesinlikle etkili oldu. İşte başta da dediğim gibi çocuklar kendini biraz daha sevildiklerini… İşte sosyalleştiler yani. Özellikle şu içinde olduğumuz dönemde hiç kimseyi görmüyorlardı. Hiç etkinlik yapmıyorlardı. Çok iyi geldi. Ya bazen hani çocuk illaki tutturdu mu tutturuyorlar da…" (BA6)

"Evet, düşünüyorum. Çocukların hayal dünyası gelişti. Öncelikle duygu durumlarını öğrendiler. Birbirlerine sevgi göstermeyi ve sabretmeyi öğrendiler." (BA7)

“Evet. Önceden karşısındaki arkadaşı üzülmüş, ağlamış önemsemezdi çoğu. Şimdi nadir durumlarda olsa da daha anlayışlılar ve artık çocuklar nerdeyse hep mutlu.” (BA8)

Tablo 33

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Çocukların Kaygı Düzeylerini Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Kaygı düzeyini etkilediğini düşünme	Kaygı düzeyini azaltacak becerileri kazandırma	5	U, BA1, BA2, BA3, BA7
	Kaygı durumlarında uygun davranışları sergileme becerilerini artırma	4	BA1, BA5, BA7, BA8
	Kaygı durumlarında duygularını ifade etme becerilerini artırma	3	U, BA1, BA8
Kararsız olma		2	BA4, BA6

Tablo 33'te çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların kaygı düzeylerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcılardan yedisinin eğitim programının çocukların kaygı düzeylerini etkilediğini düşündüğü; katılımcılardan ikisinin ise eğitim programın çocukların kaygı düzeylerini etkileyip etkilemediği konusunda kararsız olduğu belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin çoğu; “kaygı düzeyini azaltacak becerileri kazandırma” (f=5), “kaygı durumlarında uygun davranışları sergileme becerilerini artırma” (f=4) ve “kaygı durumlarında duygularını ifade etme becerilerini artırma” (f=3) açılarından programın çocukların kaygı düzeylerini etkilediğini ifade etmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların kaygı düzeylerini etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Tabii. Ayrılık kaygısı çok yaşıyorlardı özellikle. Şimdi düzgünce konuşmayı, karşısındakini dinlemeyi öğrendiler. Artık daha kolay ikna oluyorlar ve duygularıyla baş ediyorlar. Kaygılanmak yerine kendilerini sakinleştiriyorlar. Ayrıca sanki korkuları da azaldı. Korkularla ilgili yapılan etkinlikler işe yaradı. Hep birbirilerine yapılan etkinlikleri hatırlatıyorlar.” (U)

“Evet. Çocuklar eskiden kaygı ve korkuları ile baş edemiyorlardı. Şimdi artık baş etmeyi öğrendiler. Korktukları zaman da kendilerini ifade ediyorlar. Ne gibi tepki vereceklerini biliyorlar. Kaygılarıyla da baş etmeyi öğrendiler artık.” (BA1)

“Evet, etkili oldu. Çocuklar şimdi korkularıyla ve istemedikleriyle daha iyi yüzleştiler. Böylece kaygıları da azaldı.” (BA2)

“Sanki olumsuz duyguları azaldı gibi. Bu da çocukların kaygılarını azalttı. Mesela sabırlı olmayı öğrendiler. Bu bile kaygılarını azalttı.” (BA3)

“Emin değilim. Herhangi bir şey görmedim bununla ilgili henüz.” (BA4)

“En çok ben M…’ta (çocuğun ismi) gördüm. Kaygı duyduklarında artık nasıl davranmaları gerektiğini biliyorlar. Daha sakin davranıyorlar kaygılı olduklarında.” (BA5)

“O konuda bir fikrim yok ne yalan söyleyeyim.” (BA6)

“Düşünüyorum. Çocuklar artık daha sakin. Strese girdiklerinde ne yapmaları gerektiğini program sayesinde öğrendiler. Bu da çocukların kaygılarını azaltmış oldu.” (BA7)

“Evet. Düşünceli hâlleri ya da ailesine sinirlendiğinde öfkesini arkadaşından ya da çevresinden çıkarma durumu bayağı azaldı. Şimdi üzüldüklerinde paylaşıyorlar ve kaygılarını daha iyi kontrol ediyorlar.” (BA8)

Tablo 34

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı’nın Çocukların Akran İlişkilerini Etkileyip Etkilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Akran ilişkilerini etkilediğini düşünme	Akranlara karşı olumlu davranışları artırma	6	U, BA1, BA2, BA3, BA5, BA6
	Empati becerisini geliştirme	4	U, BA1, BA3, BA4
	İşbirliği yapma becerisini geliştirme	3	U, BA4, BA5
	İlişkileri güçlendirme	2	BA7, BA8
	Akranları dinleme becerisini geliştirme	1	BA2
	Farklılıklara saygı duyma becerisini geliştirme	1	BA4
	Grupça hareket edebilme becerisini geliştirme	1	U
	Problem çözme becerisini geliştirme	1	U

Tablo 34’te çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı’nın çocukların akran ilişkilerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşleri

incelendiğinde, katılımcıların tümünün eğitim programının çocukların akran ilişkilerini etkilediğini düşündüğü belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin; "akranlara karşı olumlu davranışları artırma" (f=6), "empati becerisini geliştirme" (f=4), "işbirliği yapma becerisini geliştirme" (f=3), "ilişkileri güçlendirme" (f=2), "akranları dinleme becerisini geliştirme" (f=1), "farklılıklara saygı duyma becerisini geliştirme" (f=1), "grupça hareket edebilme becerisini geliştirme" (f=1) ve "problem çözme becerisini geliştirme" (f=1) açılarından programın çocukların akran ilişkilerini etkilediğini ifade etmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların akran ilişkilerini etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Hem de nasıl. Çocuklar empatiyi, işbirliğini, birbirlerine karşı nazik davranmayı öğrendiler. Bireysel olan çocuklar şimdi arkadaşlarıyla bir şeyler yapmaya başladılar. Arkadaşlarına vurma, onlara bağırma davranışları azaldı. Konuşarak problemlerini çözmeye başladılar." (U)

"Evet. Birbirlerini anlamaya başladılar. Birbirlerine tepkileri, olumsuz yöndeki tepkileri azaldı." (BA1)

"Evet, etkili oldu. Birbirlerini daha iyi dinliyorlar. Birbirlerine daha kibar davranıyorlar." (BA2)

"Tabii. Empati daha çok kuruyorlar. Arkadaşlarının neler hissettiklerini daha iyi anlıyorlar ve ona göre davranıyorlar. Arkadaşlarına vurmanın karşı tarafın canını acıttığını biliyorlar artık mesela. Ona göre davranıyorlar." (BA3)

"Evet, düşünüyorum. Empati becerileri gelişti. Birbirlerinin farklılıklarına daha çok saygı duymaya başladılar. Daha çok işbirliği yapmaya başladılar." (BA4)

"Özellikle bazı çocukların ilişkileri daha çok gelişti. Şimdi yakın arkadaşları var çocukların. Daha iyi anlaşıyorlar ve işbirliği içinde hareket ediyorlar. Birbirlerine iyi davranıyorlar." (BA5)

"Yani o konuda, oyunlarda falan daha uyumlu oynuyorlar. Eskiden birbirlerini itmeleri kakmaları, ısırmaları, vurmaları daha çok oluyordu. Şimdi ben çok görmüyorum ya da denk gelmiyorum." (BA6)

“Evet, düşünüyorum. Çocuklar birbirleriyle daha çok kaynaştı. Birbirlerine kenetlenmeyi öğrendiler. Paylaşmayı öğrendiler. Kardeşlik kavramını öğrendiler. Artık birbirlerine daha çok sahip çıkıyorlar.” (BA7)

“Evet. Paylaşımcı olmaları ve grup hâlinde oynamaları arttı. Önceden daha bireysel ve kendi içlerinde takılırken şimdi akranları ile oyun kurma ve sürdürme hâlindeler. En önemlisi, bunu yaparken de mutlular.” (BA8)

Tablo 35

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı ile İlgili Görüş, Öneri ve Eleştirilerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f	Kişiler
Görüşler	Programı beğenme	7	U, BA1, BA2, BA5, BA6, BA7, BA8
Öneriler	Bu tip eğitim programlarının belirli aralıklarla tekrarlanmasını isteme	5	U, BA1, BA3, BA6, BA7
	Duygu düzenleme becerileri ile ilgili kurum içi eğitimlerin verilmesini isteme	2	U, BA4
	Programda daha fazla bireysel etkinliklere yer verilmesini isteme	1	BA8

Tablo 35’te çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı’na ilişkin görüş, öneri ve eleştirileri incelendiğinde, katılımcılardan yedisinin görüş bildirdiği; yedisinin ise önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin çoğu, programı beğendiklerini (f=7) ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin çoğu; “bu tip eğitim programlarının belirli aralıklarla tekrarlanmasını” (f=5), “duygu düzenleme becerileri ile ilgili kurum içi eğitimlerin verilmesini” (f=2) ve “programda daha fazla bireysel etkinliklere yer verilmesini” (f=1) önermişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı’na ilişkin görüş ve önerilerine aşağıda yer verilmiştir.

“Eleştirim yok. Güzel bir programdı. Önerim şu olabilir. Böyle bizi bilgilendirecek, bize eğitim verecek, yön verecek kişilerin olması iyi geldi. Bu tür etkinlikler daha çok yapılabilir.” (U)

“Sadece belirli aralıklarla yapılabilir. Onun haricinde her şey çok güzeldi. Teşekkür ederiz. Herhangi bir eleştirim yok.” (BA1)

“Önerim yok. Gayet güzeldi. Eleştirim de yok. Aksine memnun kaldım. Çok güzeldi.” (BA2)

“Eleştirim yok. Keşke böyle programlar hep yapılsa.” (BA3)

“Eleştirim yok. Bu duyguların artırılması ve programlarla ilgili eğitimler verilmesini öneriyorum.” (BA4)

“Tabii ki eleştirim yok. Her şeyden çok memnun kaldık. Her şey yerli yerindeydi. Hepsi istediğimiz gibi oldu. Ekstra şunu yapalım ya da bunu yapalım dediğimiz hiçbir şey yok.” (BA5)

“Böyle bir programın devam etmesini gerçekten isterim. Hani bu sürekli olan bir şey olsa acaba bu kadar etkili olabilir mi bilemiyorum ama yani şu mesai saati içerisinde en azından çocuklara böyle bir etkinlik yaptırmayı isterim. Etkinlik gibi değil de öyle bir eğitim hani bir şey öğretmeyi isterim. Böyle ödev gibi mesela. Bu hafta ya da bu ayın içerisinde şunun yaptırılması gerekiyor gibi. Program yapılırsa o programın içinde olmak isterim yani.” (BA6)

“Programı çok beğendim. Hiçbir eleştirim yok. Çok güzeldi. Tekrarını isteriz.” (BA7)

“Görüşlerim olumlu yönde. Öneri olarak belki çocuklarla daha bireysel olarak çocuklarla birebir daha fazla etkinliğe katılınabilirdi. Ama grup içerisinde yeterli katkı sağladığını düşünüyorum.” (BA8)

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Araştırmada, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuk evleri sitesinde yaşamlarını sürdüren 4-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi; kurumun çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği"nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlar tartışılmış ve bu bilgilere ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda kurumun çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen sonuçlar tartışılarak araştırma güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Duygu Düzenleme Eğitim Programı Sonucunda Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sonucunda, Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Duygu Düzenlenme Kontrol boyutundan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek;

Değişkenlik/Olumsuzluk boyutundan aldıkları son test puanlarının ise ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanlar da karşılaştırılmış, deney grubunu oluşturan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Duygu Düzenleme Kontrol boyutundan aldıkları puanların, kontrol grubunu oluşturan çocukların aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek; Değişkenlik/Olumsuzluk boyutundan aldıkları puanların ise istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan kalıcılık testinin sonucunda, deney grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanları korudukları ve Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın etkililiğinin devam ettiği görülmüştür. Bulgular, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini; olumsuz davranışları sergileme sıklıklarını azalttığını göstermiştir.

Duygu düzenleme becerileri, yaşamın erken yıllarından itibaren kazanılan ve tüm hayatı şekillendiren önemli bir beceridir. Okul öncesi dönem, duygu düzenleme becerilerinin hızlı bir şekilde geliştiği ve çocukların kendi duygularının yanı sıra başkalarının duygularını da anlamaya başladıkları kritik bir dönemdir (New & Cochran, 2007). Duygu düzenleme becerileri, kişinin duygu durumunu ve duyguların meydana getireceği davranışları şekillendirmesi bakımından oldukça önemlidir. Duygu düzenleme becerileri; kişilerin ilişkilerini, etkililiklerini, psikolojik hallerini, sağlıklarını, kısacası yaşamlarının her evresini etkilemektedir. Duygu düzenleme becerilerini de etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Mizaç, yaş, cinsiyet gibi kişisel özellikler; ebeveyn tutumları, bağlanma stilleri, ilişki örüntüleri, uyarıcılar gibi çevresel faktörler duygu düzenleme becerilerini etkileyebilmektedir. Çeşitli sebeplerden dolayı ebeveynlerinden ayrı yaşamak durumunda kalan çocuklar, ebeveynleri ile birlikte yaşayan çocuklara kıyasla duygu düzenleme becerileri bakımından daha dezavantajlı durumda olabilmektedirler. Bu çocuklar, ebeveynleri ile bir arada olamadıkları için güvenli bağ kurmada daha çok zorlanmakta ve model alabilecekleri ebeveynlerden yoksun bir şekilde yaşamaktadırlar. Ayrıca bu çocuklar, kendilerini reddedilmiş ve dışlanmış olarak görebilmekte ve bu nedenle de yoğun duyguları daha fazla yaşayabilmektedirler. Bu durum da ailelerinden ayrı bir şekilde yaşamak zorunda kalan dezavantajlı çocukların duygu düzenlemede başarısız olabilmelerine ve daha çok psikopatolojik belirtiler göstermelerine sebep olabilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, güvenli-güvensiz bağlanmanın ve reddedilme duygusunun çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tulpar (2019), yaptığı araştırmanın

sonucunda duygu düzenleme becerileri ile güvenli bağlanma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve dikkat/dürtü kontrollerinin güvensiz bağlanan çocuklara kıyasla daha gelişmiş olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çocuk evleri sitesinde kalan çocukların büyük bir çoğunluğunun kurumlara yerleştirilmeden önce ihmal ve istismara maruz kaldığı düşünüldüğünde de bu çocukların duygusal sorunları daha çok yaşamaları kaçınılmaz bir durum olmaktadır. Fırat (2018)'ın yaptığı araştırmanın sonucunda da travmatik yaşanmışlıklara sahip olan ve bu travmalardan daha olumsuz etkilenen çocukların daha çok duygusal belirti gösterdikleri, ani olumsuz duygu değişimi sorunları yaşadıkları, kızgınlık ve saldırganlık davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nda, "duyguları anlama", "duyguları ifade etme", "duyguları kontrol etme", "özgüdüleme", "dürtü kontrolü", "stres yönetimi", "duygu yönetimi (başkalarının duygularını kontrol etme)" ve "empati" becerilerini içeren etkinlikler yer almaktadır. Bu beceriler; Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır. Beceriler kazandırılırken çocukların öncelikle kendi duygularının ne olduğu ve bu duyguları nasıl ifade etmeleri gerektiği ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu bakımdan çocukların öncelikle kendi duygularını anlamaları ve ifade etmeleri, sonrasında ise duygularını kontrol edebilmeleri ve akranlarının duygularını anlayabilmeleri sağlanmıştır. Program uygulanırken çocukların iş birliği içinde hareket etmeleri, bireysel ve grup etkinliklerinde yer almaları desteklenmiştir. Ayrıca etkinliklerin, materyal çeşitliliği sağlanarak ilgi çekici olması sağlanmıştır. Çocukların hem kendi duygularını anlayabilmelerini ve ifade edebilmelerini hem de başkalarının duygularını anlayabilmelerini sağlayan materyallere yer verilmiştir. Sahip olduğu özelliklere bakıldığında programın, çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Literatür incelendiğinde yapılan bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren ve duygu düzenleme becerileriyle ilgili yapılan eğitim programlarının etkililiğini ortaya koymuş olan çalışmaları görmek mümkündür (Daunic vd., 2013; Elias vd., 1997; Pür, 2014; Stacie, Jennifer & Patricia, 2013; Stark vd., 2008; Topal, 2021; Uğur Ulusoy, 2018; Vatan, 2020). Bruno, England ve Chambliss (2002), duygu eğitiminin çocukların duyguları tanıma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığını incelemiş ve araştırmalarının sonucunda, duygu eğitimine katılan çocukların duyguları tanımada eğitime katılmayan çocuklara göre daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Cantekin ve

Gültekin Akduman (2020), Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının (DYBEP) okul öncesi çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarının sonucunda, programın duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerileri üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin kalıcı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Durmuşoğlu Saltalı (2010) tarafından yapılan araştırmada, duygu eğitimi programının okul öncesi çocukların duyguları anlama, tanıma ve ifade etme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığı; duygu eğitimi programından sonra çocukların bu becerilere yönelik yapılan testlerden aldıkları puanların arttığı görülmüştür. Programa katılan çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma, bireylerin hangi olaylar karşısında hangi duyguları yaşayacağını anlama ve duyguları ifade etmeye ilişkin ipuçlarını tanıma becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Izard, Christopher, Trentacosta, King ve Mostow (2004), duygu odaklı teknikler içeren bir eğitim programı hazırlamış ve bu programın çocukların gelişimleri üzerinde ne gibi etkileri olduğunu araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan programların çocukların gelişimlerini büyük ölçüde etkilediği ve duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde, programlar kapsamında ele alınan duygu düzenleme becerilerin daha çok oyun yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Oyun oynamanın çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişebilmesinde, çevresiyle uzlaşmasında, dünyaya uyum sağlamasında, çeşitli beceriler edinmesinde etkili olduğu düşünüldüğünde de oyun yoluyla duygu düzenleme becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılabileceği düşünülmektedir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı da çocukların merkezde olduğu ve oyunun esas alındığı bir program olarak tasarlanmıştır. Programın bu özelliklere sahip olmasının da çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Duygu Düzenleme Eğitim Programı Sonucunda Çocukların Kaygı Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sonucunda, Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları son test puanlarının ön test

puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanlar da karşılaştırılmış, deney grubunu oluşturan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları puanların kontrol grubunu oluşturan çocukların aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan kalıcılık testinin sonucunda, deney grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanları korudukları ve Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın etkililiğinin devam ettiği görülmüştür. Bulgular, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ve kaygı düzeylerini azalttığını göstermiştir.

Duygu düzenleme becerileri gelişmemiş kişiler, istenmedik durumlarla karşı karşıya kaldıklarında kolaylıkla strese girebilmekte ve duygusal dengesizlikler yaşayabilmektedirler. Duygusal olarak dengesizlikler yaşayan kişiler, duygusal olarak tutarlı olan ve duygularını düzenleyebilen kişilere kıyasla daha agresif ve kaygılı olmaktadırlar. Çocukların deneyimledikleri negatif yaşantılar da onların çevreleriyle uyum içinde olmalarını zorlaştırıp kaygı yaşamalarına neden olabilmektedir. Çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmelerinde ve çevreleriyle uyum içinde olabilmelerinde ebeveynler etkili olmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların ebeveynleri tarafından duygusal olarak ihmal edilmeleri ve ebeveynlerinden ayrılmak zorunda kalmaları, onların en çok kaygı duymalarına sebep olan durumlardır. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda da ebeveynleri tarafından reddedildiklerini düşünen, travmalara maruz kalan ve çeşitli sebeplerden dolayı devlet koruması altında yaşayan çocukların daha kaygılı oldukları ortaya konulmuştur. Fırat (2018), yaptığı araştırmanın sonucunda travmadan etkilenen çocukların daha çok kaygı ve duygusal semptom sorunları yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bandelow vd. (2004), Brook ve Schmidt (2008), Lindhout vd. (2009), ebeveynleri tarafından reddedilen, daha az bakım ve sevgi gören, ailesi içinde geçimsizlik olan, ebeveynlerinden ayrılan, cinsel istismara ve aile içi şiddette maruz kalan çocukların daha çok sosyal kaygı gösterdiklerini ve çocukluk dönemi hastalıklarına daha çok yakalandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Cebe (2005), yaptığı araştırmanın sonucunda devlet korumasındaki çocukların çoğunluğunun parçalanmış bir aileden geldiğini, bu çocukların aileleri ile birlikte yaşayan çocuklara kıyasla daha düşük benlik saygısına sahip olduklarını, depresyon ve genel kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkarmıştır. Koruma altındaki çocuklar, olumsuz yaşantılara maruz kaldıkları ve ebeveynlerinden ayrı yaşamak zorunda oldukları için duygu düzenleme becerilerine daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çocuklar, duygu

düzenleme becerilerindeki eksikliklerden dolayı daha çok kaygılanmaktadırlar. Duygu Düzenleme Eğitim Programı kapsamında çocuklara daha çok duygu düzenleme becerileri kazandırılmaya çalışılsa da programın çocukların kaygı düzeylerinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı kapsamında "duyguları anlama", "duyguları ifade etme", "duyguları kontrol etme", "özgüdüleme" ve "dürtü kontrolü" becerilerine yönelik yapılan etkinlikler ile çocukların kaygı durumlarını ifade etme ve kaygıyla başa çıkabilme becerilerinin geliştiği düşünülmektedir. Ayrıca programda "stres yönetimi" ile ilgili etkinliklerin yer almasının da çocukların kaygı düzeylerini azalttığı söylenebilir.

Kaygılı olma durumu, çocukların duygusal olarak daha tutarsız olabilmelerine, karşı karşıya kaldıkları durumlar karşısında daha fazla olumsuz duygusal tepkiler vermelerine ve duygularını düzenleyememelerine sebep olabilmektedir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na katılmadan önce çocukların kaygı düzeylerinin yüksek çıkması, programa katıldıktan sonra ise yine aynı çocukların kaygı düzeylerinde düşüş meydana gelmesi, programın çocukların kaygı düzeylerinde etkili olduğunu ve kaydı durumu ile duygu düzenleme becerileri arasında ters yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Nitekim yapılan araştırmalar da depresyon, saldırganlık, kaygı, öfke kontrolünü sağlayamama, obsesifkompulsif bozukluk gibi içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının duygu düzenleme becerileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Aldao & Nolen Hoeksama, 2010; Allen & Barlow, 2009; Eisner, Johnson & Carver, 2009; Garnefski, Boon & Kraaij, 2003; Garnefski & Kraaij, 2006; Gross & John, 2003; Kashdan, 2007; Schneider, Arch, Landy & Hankin, 2016). Carthy, Horesh, Apter ve Gross (2009), kaygı bozukluğu olan çocukların duygu düzenleme ve tepkime kalıplarını incelemeyi amaçladıkları araştırmalarının sonucunda, kaygı bozukluğu olan çocukların olumsuz duygusal tepki sıklıklarının, olumsuz duygusal durumlarda yeniden değerlendirmeyi kullanma yetersizliklerinin ve yeniden değerlendirme konusundaki eksikliklerinin kontrol grubuna kıyasla daha fazla olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Kovacs, Joormann ve Gotlib (2008), Southam Gerow ve Kendall (2000), yaptıkları araştırmaların sonucunda kaygı bozukluğu tanısı alan kişilerin duygularını değiştirmekte ve saklamakta zorluklar yaşadıklarını, stres ve üzüntü düzenlemede problemler yaşamanın depresif duygu durumunu beraberinde getirdiğini ortaya çıkarmışlardır. Özdemir (2019)'in yaptığı araştırmanın sonucunda, kaygı seviyeleri düşük olan çocukların olumsuzluk düzeylerinin, kaygı seviyeleri yüksek olan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu; duygu düzenlemelerinin ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Schreiber,

Grant ve Odlaug (2012)'in yaptıkları araştırmanın sonucunda, zayıf duygu düzenleme becerisinin çocuklarda ve ergenlerde kaygıyı artırdığı, duygu düzenleme becerileri zayıf olan bireylerin psikopatolojik sorunlara daha yatkın olduğu görülmüştür. Suveg ve Zeman (2004), kaygı bozukluğu tanısı olan çocuklar ile her hangi bir psikopatolojiye sahip olmayan çocukların duygu düzenleme becerilerini incelemiş ve araştırmalarının sonucunda, kaygı bozukluğu olan çocukların duygularını düzenlemede ve öfke kontrolünde zorlandıklarını, diğer çocuklara kıyasla daha üzgün ve endişeli olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

Literatür incelendiğinde yapılan bu araştırmanının bulgularıyla paralel olarak duygu düzenleme becerileri ile ilgili eğitim programlarının çocukların kaygı düzeylerini azalttığını ortaya koymuş olan çalışmaların olduğu görülmektedir. Aksoy (2019), oyunu temel alarak çocuğun duygu düzenleme kapasitesini güçlendirmeyi amaçlayan duygu odaklı psikodinamik müdahalelerin çeşitli semptomlar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, duygu odaklı psikodinamik müdahalelerin kaygı ve depresyon belirtilerini azalttığını ortaya çıkarmıştır. Baughman, Prescott ve Rooney (2020)'in çocuklardaki kaygı ve depresyonu önlemeye yönelik hazırlanan programları inceledikleri çalışmada, erken çocukluk döneminde kaygıyı önlemeyi, sosyal ve duygusal becerileri, esnekliği geliştirmeyi amaçlayan ve duygu düzenleme becerileriyle ilgili uygulamaları da içeren Fun FRIENDS (Eğlenceli Arkadaşlar) ve Play Skills for Shy Children or Social Skills Facilitated Play (Utangaç Çocuklar için Oyun Becerileri veya Sosyal Becerilerle Kolaylaştırılmış Oyun) programlarının çocukların kaygılarını azalttığı belirtilmiştir. Ehrenreich May ve Bilek (2011), duygu düzenleme becerilerini içeren Duygu Dedektifleri Önleme Programı'nın eğlence amaçlı bir yaz kampına katılan çocukların kaygı ve depresyon düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, program sonrasında çocukların kaygı belirtilerinde önemli bir azalmanın olduğu görülmüştür. Fox vd. (2012), hafif-orta düzeyde kaygı belirtileri olan okul öncesi çocuklar için "Erken Duygusal Gelişimin Güçlendirilmesi" adında duygu düzenleme becerilerini de kapsayan bir program hazırlamış ve 10 hafta boyunca programı uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, programa katılan çocukların kaygı düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Hannesdottir ve Ollendick (2007), çalışmalarında kaygı düzeyleri yüksek olan çocukların tedavisinde kullanılan programları incelemişler; kaygı bozukluğu olan çocukların tedavisinde duygu düzenleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanan programların etkili olacağını belirtmiş ve kaygı tedavisinde sıklıkla kullanılan bilişsel-davranışçı terapilerin duygu düzenleme becerilerini kazandıracak uygulamaları da içermesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Izard vd. (2008), duygu temelli bir önleme programının kırsal ve kentsel bölgelerdeki Head Start programına katılan çocukların duygu ve sosyal yeterliliklerini geliştirip geliştirmeyeceği incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, programa katılan deney grubu çocuklarının duygu bilgilerinin ve duygu düzenleme becerilerinin arttığı; olumsuz duygu ifadelerinin, saldırgan davranışlarının ve kaygı durumlarının azaldığı görülmüştür. Bu bulgular, araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermekte ve duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan eğitim programlarının çocukların kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu gözler önüne sermektedir.

Duygu Düzenleme Eğitim Programı Sonucunda Çocukların Akran İlişkilerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sonucunda, Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin Davranış Değerlendirme Bölümü'nün toplamından, İşbirliği, Özdenetim ve Atılganlık boyutundan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Yine program uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin İzlenim Değerlendirme Bölümü'nün toplamından, Uyum ve Adaptasyon, Etki ve Grup Dayanışması boyutundan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanlar da karşılaştırılmış, deney grubunu oluşturan çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin tüm boyutlarından ve bölümlerinden aldıkları puanların kontrol grubunu oluşturan çocukların aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan kalıcılık testinin sonucunda, deney grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanları korudukları ve Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın etkililiğinin devam ettiği görülmüştür. Bulgular, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların akran ilişkilerini geliştirdiğini; işbirliği, özdenetim, atılganlık, etkili olma, grup dayanışmasını sağlama gibi becerilerde yeterlilik kazandırdığını göstermiştir.

Çocukların hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlamaya başlamalarıyla birlikte akranlarıyla olan etkileşimlerinde ve ilişkilerinde bir takım değişiklikler gözlemlenmeye başlanmaktadır. Çocukların birbirleriyle etkileşime girmeleri ve iletişime geçmeleri, onların arkadaşlıklar kurmalarını ve sosyal-duygusal olarak gelişmelerini sağlamaktadır. Çocuklar, akranlarıyla iletişime geçerek ve onlarla paylaşımlarda bulunarak sosyal becerilerini geliştirmekte; ilişki örüntülerini, özdenetim sağlamayı, uyum içinde olmayı ve kuralları öğrenmekte; farklı duygu durumlarını keşfetmektedirler. Akranlarla kurulan ilişkilerin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için çocuğun öncelikle kendi duygularını tanıması, karşı karşıya kaldığı duygu durumlarını uygun bir şekilde dile getirebilmesi ve karşısındaki kişilerin duygularını anlayabilmesi gerekmektedir. Bu yeteneklerin duygu düzenleme becerilerinin kazandırılmasıyla edinilebileceği düşünüldüğünde, özellikle erken çocukluk yıllarında verilecek olan duygu düzenleme eğitiminin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuk merkezli olmasının, çocukların etkileşime geçmelerini, iş birliği yapmalarını ve gruplar şeklinde çalışabilmelerini sağlamasının çocukların akran ilişkilerini geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca etkinlikler oluşturulurken sosyal-duygusal becerilere yönelik kazanımların alınması da çocukların hem sosyal olarak hem de duygusal olarak gelişimlerini destekleyebilmektedir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nda "duyguları anlama", "duyguları ifade etme", "duyguları kontrol etme", "özgüdüleme", "dürtü kontrolü" , "duygu yönetimi (başkalarının duygularını kontrol etme)" ve "empati" ile ilgili etkinliklere yer verilmesinin de çocukların akranlarını daha iyi anlamalarını, kendilerini onların yerine koyabilmelerini ve akranlarına duygularını daha iyi anlatabilmelerini sağladığı düşünülmektedir. Ashiabi (2000)'nin de ifade ettiği üzere uygun olan duygu düzenleme becerisini kullanmak akranlarla olumlu ilişkiler geliştirmede en önemli unsurlardan biridir. Bu açıdan bakıldığında da Duygu Düzenleme Eğitim Programı ile özellikle çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlansa da programın çocukların akran ilişkileri üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin ilişkili olduğunu ortaya çıkarmış olan araştırmaları görmek mümkündür (Kelly, Schwartz, Gorman & Nakamoto, 2008; Kuyucu, 2012; Marryat, Thompson, Minnis & Wilson, 2014; McLaughlin, Hatzenbuehler & Hilt, 2009; Özyürek, 2017; Trentacosta & Shaw, 2009; Ummanel, 2007). Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser (2002), okul öncesi çocuklarıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda duygu düzenleme becerisinin akran popülerliği, sempati, uyum ve sosyal olarak

uygun davranışlar gösterme olmak üzere sosyal işlevselliğin birçok yönüyle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Hanish vd. (2004), duyguları içselleştirmenin ve dışsallaştırmanın erken çocukluk döneminde akranlar tarafından mağdur edilmede risk faktörü olup olmadığını incelemiş ve araştırmanın sonucunda kızlara göre daha fazla olumsuz duygu, problemli ve saldırgan davranışlar sergileyen erkek çocukların akran mağduriyetini daha çok yaşadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Kayhan Aktürk (2015), akran ilişkileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, duyguları düzenleyememe ile akran ilişkilerinin alt boyutları olan akranlarına karşı çekingen davranış gösterme, akranlarına karşı saldırgan davranış gösterme ve aşırı hareketlilik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, duyguları düzenleyememe ile çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarınca dışlanma, akranlarına karşı asosyal davranış gösterme ve akranlarına karşı korkulu-kaygılı davranma puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kim ve Cicchetti (2010)'nin yaptıkları araştırmanın sonucunda ihmalin, fiziksel ve/veya cinsel istismarın, istismarın daha erken başlangıçlı olmasının ve çoklu istismar alt türlerinin adaptif duygu düzenlemenin düşük olmasıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, daha düşük duygu düzenleme daha yüksek dışsallaştırma belirtileriyle; yüksek dışsallaştırma belirtileri ise akran reddi ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın sonucunda, yüksek duygu düzenlemenin yüksek akran kabulünü yordadığı görülmüştür. Kuyucu ve Tepeli (2013), 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı sergilemiş oldukları davranışsal ve duygusal tepkileri duyguları anlama becerileri açısından incelemeyi amaçladıkları araştırmalarının sonucunda, duyguları anlama becerileri yüksek olan çocukların prososyal davranışsal tepkileri daha çok; manipülatif ve kaçınma davranışsal tepkileri daha az sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca çocukların duyguları anlama düzeylerinin artmasıyla birlikte olaylar karşısında hissedecekleri uygun duygusal tepkiyi tercih etme düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Lindsey ve Colwell (2003)'in çocukların duygusal yeterlilikleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi iki yıl boyunca inceledikleri araştırmanın sonucunda, duyguları anlama ve duygu düzenleme becerilerine sahip olan çocukların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları sergileyerek akranları ile işbirlikçi oyunlar oynadıkları ortaya çıkmıştır.

Duygularını düzenleyebilen çocuklar hem kendi duygularını hem de çevresindekilerin duygularını anlayabilen çocuklardır. Duygu düzenleme becerileri, çocuğun sadece kendi duygularını anlamasını ve ifade etmesini değil başkalarının duygularını anlamasını,

başkalarının duygularına karşı uygun tepkiler verebilmesini, empati becerilerini kazanmasını ve başkalarının duygularını da kontrol edebilmeyi kapsamaktadır. Duygu Düzenleme Eğitim Programı ile duygu düzenleme becerileri kazandırılırken grup etkinliklerine yer verilerek çocukların birbirleriyle etkileşime geçmeleri, işbirliği içerisinde hareket edebilmeleri, yardımlaşmaları ve empati kurmaları desteklenmiştir. Ayrıca çocukların kişisel özelliklerini, duygularını ve davranışlarının nedenlerini akranlarıyla paylaşabilecekleri bireysel çalışmalara da yer verilmiştir. Bu bağlamda programın, duygu düzenleme becerilerini kazandırırken çocukların akran ilişkilerini de geliştirdiği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde yapılan bu araştırmanın bulgularıyla paralel olarak duygu düzenleme becerileri ile ilgili eğitim programlarının çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmaların olduğunu görmek mümkündür. Caldarella, Christensen, Kramer ve Kronmiller (2009), çocukların sosyal-duygusal becerilerini güçlendirmek için hazırlanmış ve içinde duygu düzenleme becerilerini öğretmeye yönelik uygulamaların da yer aldığı Strong Start'ın çocukların sosyal-duygusal yeterlilikleri üzerinde etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, programın özellikle daha yüksek risk altındaki çocukların içselleştirme sorunlarını azalttığı ve akranlarla ilgili sosyal yanlısı davranışlarını artırdığı görülmüştür. Garner ve Waajid (2012), duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırladıkları programın çocukların akranları ile olan iletişimlerinde etkili olup olmadığını incelemişler ve araştırmalarının sonucunda, eğitim programının çocukların akranlarıyla olan iletişimlerinde pozitif sosyal tutumlar oluşturduğunu ortaya çıkarmışlardır. Kolb ve Weede (2001) tarafından yapılan araştırmada, risk altında olan ve 3-5 yaşları arasındaki çocuklara duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulamaya katılan çocukların duygusal zekâlarında ve prososyal davranışlarında artış olduğu ortaya çıkmıştır. Mestci, Gökkaya ve Ormankıran (2019) tarafından yapılan araştırmada, çocuklara duygu eğitimi verilmiş ve çocukların sosyal problem çözme becerilerindeki değişiklikler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, verilen duygu eğitiminin çocukların sosyal problem çözme becerilerini artırdığını göstermiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri de eğitime katılan çocukların akranlarına karşı daha fazla olumlu sosyal davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. O'Hara (2011) tarafından yapılan çalışmada, duygu düzenleme becerilerini de içeren bir müdahale programı hazırlanmış ve programın düşük duygusal okuryazarlık becerileri gösteren çocukların akran danışmanlığına pozitif yönde katkılar sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmanın sonucunda, akran danışmanlığının

düşük düzeyde duygusal okuryazarlık becerisine sahip olan çocuklar üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmüştür. Schonert Reichl, Smith, Zaidman Zait ve Hertzman (2012), çocukların saldırganlıklarını azaltmaya, sosyal-duygusal anlayışlarının ve toplum yanlısı davranışlarının gelişimini kolaylaştırmaya odaklanan ve içinde duygu düzenleme becerilerini öğretmeye yönelik uygulamaların da yer aldığı "Roots of Empathy" (Empatinin Kökleri-ROE) programının çocukların sosyal-duygusal yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, programa katılan çocukların akran ilişkilerinin, davranışsal uyumlarının, empati ve bakış açısı alma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Çocuk Gelişimi Uzmanının ve Bakıcı Annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma

Çeşitli sebeplerden dolayı ebeveynlerinden ayrılmak durumunda kalan devlet koruması altındaki çocuklar, anne-baba modellerinden yoksun olarak büyümektedirler. Bu çocuklar, anne-baba ve kardeşleriyle yaşamak yerine bakıcı annelerle ve devlet korumasındaki diğer çocuklarla yaşamak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum, çocukların anne-baba sevgisinden yoksun büyümelerine ve dolayısıyla da duygusal olarak bir takım problemler yaşamalarına, kaygılanmalarına ve ilişkileri yönetme konusunda zorlanmalarına sebep olabilmektedir. Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik'e bakıldığında bakıcı annenin ailelerinden ayrı yaşamak durumunda kalan çocuklar için sağlıklı aile ortamının hazırlanması konusunda yardımcı olma görev ve sorumluluğunun olduğu görülmektedir. Ayrıca bakıcı anneler, çocukların temizlik, giyinme-soyunma gibi öz bakım ihtiyaçlarını karşılamakta; yemek yeme ve uyuma gibi rutinlerini takip etmekte; günlük yaşamda çocuklara rehberlik etmektedirler. Bu durum, koruma altındaki çocukların bakıcı anneleri benimsemelerini, onları model almalarını ve kendilerine yakın görmelerini sağlamaktadır. Bakıcı annelerin olduğu gibi kurumun çocuk gelişimcisinin de bir takım görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Çocuk gelişimcisi, çocukların ihtiyaçları, yaşları ve gelişim özellikleri doğrultusunda eğitim programları hazırlamakta, çocuk gelişimine ilişkin testleri uygulamakta, bu testleri raporlaştırmakta ve test sonuçlarına göre çalışmalar yapmakta, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için özel eğitim programı uygulamakta, çocuklara iyi alışkanlıklar kazandırmak ve toplum içinde yaşama kurallarını öğretmek adına mesleki çalışmalar yapmaktadır. Bir bütün olarak ele alındığında çocukların gelişimleri

üzerinde büyük etkileri olan bakıcı annelerin ve çocuk gelişimi uzmanının, çocukların yararları gözetilerek hazırlanan programlara dâhil olmaları çocukların üstün yararı için oldukça önemli görülmektedir. Nitekim bakıcı annelerin ve çocuk gelişimi uzmanının Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na yönelik görüşleri de bu tür programların çocuk gelişimi uzmanlarının, bakıcı annelerin ve çocukların yararına olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin tümünün Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın kendilerine yararlı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar, uygulanan program sayesinde çocukların duygularını daha iyi anladıklarını, duyguları ifade etme becerilerinin arttığını, etkinlik yapmaya daha hevesli olduklarını, bakış açılarının genişlediğini, duygularla ilgili bilgilerinin arttığını, duygularla ilgili konuların eğitimi üzerine bilgi sahibi olduklarını, etkinliklerle ve materyallerle ilgili bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulanmadan önce çocuk gelişimi uzmanına programla ilgili eğitimci eğitimi verilmiştir. Bu eğitim kapsamında araştırmacı, çocuk gelişimi uzmanını duygu düzenleme becerilerinin ne olduğu ve neden önemli olduğu hakkında bilgilendirmiştir. Ayrıca etkinliklerin yapılacağı günler, etkinliklere başlanmadan önce ve etkinlikler bittikten sonra kurumun çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler ile çevrim içi olarak görüşmeler yapılmıştır. Etkinliklere başlanmadan önceki yapılan görüşmelerde, etkinliklerin nasıl uygulanacağı, etkinlikler boyunca materyallerin nasıl kullanılacağı, hangi noktalara dikkat edileceği ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağı konusunda hem çocuk gelişimi uzmanına hem de bakıcı annelere bilgi verilmiştir. Etkinlikler bittikten sonra yapılan görüşmelerde ise etkinlik uygulama sürecinde herhangi bir sorunun yaşanıp yaşanmadığı konusunda konuşulmuş, günün değerlendirmesi yapılmış, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin görüş ve önerileri alınmıştır. Hem çocuk gelişimi uzmanına verilen eğitimci eğitiminin hem de etkinlikler öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmelerin çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin duygu düzenleme becerileri, etkinlikler ve materyaller ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca Duygu Düzenleme Eğitim Programı kapsamında yapılan etkinlikler sayesinde katılımcıların duygu düzenleme becerileriyle ilgili bilgilerinin arttığı, çeşitli etkinlik türlerini öğrendikleri ve olaylara karşı farklı bir bakış açısıyla bakabildikleri düşünülmektedir. Program, çocuk gelişimi uzmanı tarafından bakıcı annelerin de aktif katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu durumun, katılımcıların yaparak-yaşayarak öğrenmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Program kapsamında, oyunun esas alındığı farklı etkinlik türlerine ve materyallere de yer verilmiştir. Etkinliklerdeki ve materyallerdeki

çeşitliliğin hem çocuk gelişimi uzmanının hem de bakıcı annelerin bu konudaki bilgilerini artırdığı katılımcıların da ifadelerinden anlaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde verilen eğitimlerin ve uygulanan programların çocuk evlerinde çalışan kişilerin becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırmaları görmek mümkündür. Dikmen (2019)'in çocuk evlerinde çalışan kişilerin çocuk evleri hizmet modeline ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, çalışanların tamamına yakınının kendilerine verilen eğitimleri faydalı bulduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocuk evlerinde çalışan kişiler, bazı konularda eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını da ifade etmişlerdir. Alınan eğitimlerin konularına bakıldığında daha çok çocuk ve ergen ruh sağlığı, ilk yardım, iletişim, çocuk bakımı/beslenmesi/hijyeni ve çocuk gelişimi konularında eğitimlerin verildiği görülmüştür. Çalışanların ise en çok krize müdahale konusunda eğitim almak istedikleri ortaya çıkmıştır. Erçevik ve Köseoğlu (2019), araştırmaları kapsamında çocuk evi sorumlularına sosyal problem çözme düzeylerini geliştirmek amacıyla hazırladıkları programı uygulamışlardır. Programın sonunda, çocuk evi sorumlularının kendine güvensizlik ve problemlere karşı olumsuz yaklaşım sergileme düzeylerinin azaldığı; ısrarcı-sebatkâr yaklaşım ve yapıcı problem çözme becerilerinin arttığı görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin tümünün Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuklar açısından yararlı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler, eğitim programına katılan çocukların duyguları anlama, duyguları ifade etme, empati, sabırlı olma ve problem çözme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, uygulanan program sayesinde çocukların farklı etkinlik türleriyle ve materyallerle karşılaştıklarını; akran ilişkilerinin, çeşitli durumlar karşısında uygun duygusal tepkiler sergileme becerilerinin, motor ve sosyal becerilerinin geliştiğini; olumlu davranışlarının, etkinliklere katılma isteklerinin, dikkat sürelerinin, yaratıcılıklarının ve özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Kurum bakımı altında olan çocukların bir takım travmalara maruz kalmaları ve duygusal zorluklar yaşamaları, duygu düzenleme becerilerini kazanmalarını önemli hâle getirmektedir. Bu çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmaları, sağlıklı bir yaşam sürdürmeleri bakımından ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu noktada, hazırlanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların ihtiyaçlarını karşıladığı düşünülmektedir. Ayrıca programda etkinlik çeşitlerinin, çalışma şekillerinin (büyük grup, küçük grup, bireysel), pasif ve hareketli etkinliklerin dengeli bir şekilde dağılmasına; etkinliklerin hem iç mekânlarda hem de dış mekânlarda yapılmasına önem verilmiştir. Bu özellikleri bakımından programın, çocukların ilgisini

çektiği; fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal olarak gelişmelerini sağlandığı ve çocuklar için yararlı olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde duygu düzenleme becerileriyle ilgili programların çocuklar açısından faydalı olduğunu ortaya çıkarmış olan araştırmaları görmek mümkündür. Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007), duygu eğitim programının okul öncesi çocukların sosyal duygusal yeterliliklerine olan etkisini incelemeyi amaçlamış ve araştırmanın sonucunda, duygu eğitimi programının çocukların sosyal duygusal yeterliliklerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ergin (2003) de benzer şekilde yaptığı araştırmada göz kontağı kurma, dinleme, duyguları tanıma ve duyguları ifade etme olmak üzere dört beceriyi kapsayan eğitim programının okul öncesi çocukları üzerinde etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, programa katılan çocukların göz kontağı kurma, dinleme, duyguları tanıma ve duyguları ifade etme becerilerinin programa katılmayan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Şahin ve Ömeroğlu (2015), Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı'nın anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmada, programın deney grubundaki çocukların duygusal zekâları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığını ortaya koymuşlardır. Araştırmanın sonuçları, çocukların duygusal zekâlarını destekleyen bu gibi eğitim programlarının duyguları anlama, tanıma ve kontrol etme gibi duygusal zekâ yetilerini büyük ölçüde etkilediğini göstermiştir.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin tümünün Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın avantajlarının olduğunu, buna karşın hiçbir dezavantajının olmadığını belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar, zamanın verimli kullanılmasını, materyallerin hazır olarak gelmesini, araştırmacının ulaşılabilir olmasını, bakıcı annelerin çocukların potansiyellerini anlamalarını sağlamasını, çocuklarda öz farkındalığı geliştirmesini, çocukların çok yönlü olarak gelişimlerini sağlamasını, çocukların yeni etkinlik ve materyaller görmelerini sağlamasını, çocukların yeni ve farklı şeyler öğrenmelerini sağlamasını, çocukların ihtiyaçlarını karşılamasını, çocuklarda kendini ifade etme becerisini geliştirmesini, planlı ve kapsamlı olmasını, çocukların motivasyonlarını, etkinliklere uyumlarını ve etkinliklere katılma isteklerini artırmasını, çocukların sabretme ve motor becerilerini geliştirmesini programın avantajları olarak belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış olan bir programın bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler, programın amacına ulaşılmasını ve avantajlı hale gelmesini sağlamaktadır. Öncelikle okul öncesi eğitiminin amaçlarına ulaşabilmek için çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış ve iyi planlanmış bir programın uygulanması

gerekmektedir (Düşek & Dönmez, 2012). İyi planlanmış bir programda süre, içerik, materyaller ve etkinlikler çocukların ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin ifadelerine bakıldığında Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın iyi planlanmış bir programın özelliklerini taşıdığı görülmektedir. Ayrıca araştırmacının sık sık çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerle görüşmesi, onları etkinlikler ve materyaller hakkında bilgilendirmesi, onlarla fikir alışverişinde bulunması ve yapılan etkinleri değerlendirmesi, katılımcıların araştırmacıya istedikleri zaman ulaşabilmelerini avantaj olarak görmelerini sağlamıştır. Yine etkinliklere başlanmadan önce araştırmacı, materyalleri hazır bir şekilde çocuk gelişimi uzmanına iletmiş, materyallerin nasıl kullanılacağı ve ne işe yarayacağı ile ilgili katılımcıları bilgilendirmiştir. Bu durumun, katılımcıları materyal hazırlama yükünden kurtardığı; katılımcıların ve çocukların farklı materyaller görmelerini sağladığı söylenebilir.

Çocuk gelişimi uzmanına ve bakıcı annelere Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın hangi özelliklere sahip olduğu sorulmuştur. Katılımcılar, materyallerin ergonomik olmasını, programın kendilerinin uygulayabilecekleri düzeyde olmasını, çocukların seviyelerine uygun olmasını, çocukların ihtiyaçlarını karşılamasını, çocukların günlük yaşam becerilerini desteklemesini, kapsamlı ve süre açısından uygun olmasını programın özellikleri olarak belirtmişlerdir. Senemoğlu (1994), okul öncesi eğitim programlarının çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Darıca (2004) ise uygulanacak olan programın nitelikli, tüm çocuklar üzerinde geçerli, çocukların gelişimlerine uygun ve gelişimin bütün alanlarını kapsayıcı olması gerektiğini belirtmiştir. Bunların yanı sıra, uygulanan programın etkili olabilmesi için etkinliklerde kullanılan oyuncakların ve oyun materyallerinin ergonomik olması gerekmektedir. Materyallerin, oynanacak oyun veya etkinlik için uygun, eksiksiz, sağlam, dikkat çekici (Özdemir, 2014), çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına, yaş ve gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde hazırlanmış olması gerekmektedir. Bu tür materyaller, okul öncesi dönemdeki çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmelerine yardımcı olmaktadır (Kandır & Tezel Şahin, 2011). Duygu Düzenleme Eğitim Programı hazırlanırken programın çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına, gelişim düzeylerine ve dikkat sürelerine uygun olmasına, günlük yaşam becerilerini desteklemesine dikkat edilmiştir. Ayrıca etkinliklerde kullanılan materyaller de çocukların ilgilerini çekecek şekilde, yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır. Bu özellikleri bakımında da programın olumlu özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin çoğunun Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın kuruma katkı sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. Programın kuruma katkı sağladığını ifade eden katılımcıların, programın kurum içi uyumu artırdığını, kurumdaki kişilere farkındalık kazandırdığını, yeni etkinliklerin yapılması konusunda fikir oluşturduğunu, etkinliklerin programa katılmayan büyük yaştaki çocuklar üzerinde de etkili olduğunu belirttikleri ve programın çocukları iyi hissettirmesinin kurumun tamamını olumlu yönde etkilediğini düşündükleri görülmüştür. Çocuk evleri sitesi; hakkında bakım tedbir kararı veya korunma kararı bulunan 0-18 yaş aralığındaki çocukların bakımlarının sağlandığı, aynı yerleşkede bulunan birden fazla evden oluşan sosyal hizmet birimidir. Çocuk evleri sitesinde çocuklar, yaş gruplarına ve cinsiyetlerine göre aynı evi paylaşmaktadırlar. Ayrıca çocuklar, bazı zamanlarda çocuk evi sitesinin ortak bahçesine çıkmakta ve bu bahçede diğer çocuklarla iletişim ve etkileşimde bulunmaktadırlar. Farklı yaş grubundan oldukları için ayrı evlerde kalan kardeşler de belli zamanlarda bir araya gelmektedirler. Bu durumun, deney grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme Eğitim Programı kapsamında öğrendiklerini büyük yaş grubundaki çocuklara aktarmalarını; böylece kurumdaki diğer çocukların da bu becerileri kısmen öğrenmelerini sağladıkları düşünülmektedir. Katılımcıların, etkinliklerin programa katılmayan büyük yaş grubundaki çocuklar üzerinde de etkili olduğunu belirtmelerinin bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda programın çocuktan çocuğa öğrenmeyi de teşvik ettiği söylenebilir. Çocuktan çocuğa öğretim, çocuğun aktif bir biçimde çevresindeki kişiler ile iletişime geçerek bilgi aktardığı ve bilgi edindiği bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Deveci & Selanik Ay, 2014). Bu yaklaşımda amaç, çocukları geleceğe hazırlamak, çocukların aktif olmalarını ve öğrendikleri bilgileri çevreleriyle paylaşmalarını sağlamaktır (Temel, Kurtulmuş & Toran, 2009). Bu yaklaşımda hem büyük yaştaki çocuklar küçük yaştaki çocuklara hem de küçük yaştaki çocuklar akranlarına ya da büyük yaştaki çocuklara bilgilerini aktararak katkıda bulunmaktadırlar (Deveci & Selanik Ay, 2014). Bu yaklaşım sayesinde çocuklar, karşılaştıkları problemleri çözmek için kendilerini daha güçlü hissetmekte, gruplar halinde daha iyi çalışmakta, kendilerini ilgilendiren konularda daha rahat bir şekilde konuşabilmekte ve daha fazla bilgi sahibi olmaktadırlar. Çocuktan çocuğa yaklaşımı sayesinde çocuklar, yetişkinlerle daha açık bir şekilde iletişim kurmakta; toplumlar da çocukları daha iyi dinlemekte, onların yeteneklerine ve fikirlerine saygı duymaktadırlar (Gibbs, Mann & Mathers, 2002). Uygulanan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuktan çocuğa yaklaşımını desteklediği, bu yaklaşım sayesinde programa

katılan çocukların yanı sıra diğer çocukların da programdaki konular hakkında bilgi sahibi oldukları ve bazı becerileri kazandıkları düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacı, program kapsamında uygulanan etkinler hakkında çocuk gelişimi uzmanına, bakıcı annelere ve kurumun idarecilerine bilgi vermiş; etkinliklerin kontrolü bahsi geçen kişilerin tümüyle gerçekleştirilmiştir. Bu noktada programın, kurum içi uyumu artırdığı, yeni etkinlikler yapılması konusunda fikir oluşturduğu ve kurumdaki kişilere farkındalık kazandırdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin tümünün Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na benzer bir programı ilerleyen zamanlarda uygulamayı istediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar, programın çocukların gelişimlerine katkı sağladığı, akran ilişkilerini ve duyguları anlama becerilerini geliştirdiği, kendilerinin etkinlikleri yaptırma heveslerini artırdığı için benzer bir programa ilerleyen zamanlarda katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin bu ifadeleri, programın hem çocuklar üzerinde hem de çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler üzerinde pozitif yönde kazanımlar sağladığını göstermektedir. Bu durumun, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin benzer programları ilerleyen zamanlarda tekrar uygulamak istemelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çocukların ve diğer katılımcıların ihtiyaçlarını karşılayan, seviyelerine uygun olan, onlara yeni beceriler kazandıran ve iyi bir program olma özelliğini taşıyan eğitim programlarının olumlu yorumlar alması ve benzer programların tekrar uygulanmasının istenmesi beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin tümünün Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuklarla olan ilişkilerini etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar, program sayesinde çocukları daha iyi tanıdıklarını ve çocuklarla olan ilişkilerinin güçlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların ve bakıcı annelerin duyguları anlama ve ifade etme becerilerinin gelişmesinin bakıcı anneler ile çocukların ilişkilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Katılımcılar, çocukların nezaket kurallarını öğrenmelerinin de çocuklarla olan ilişkilerini iyi yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı, çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmaları için tasarlanmıştır. Programda, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri etkinliklerin yer almasının çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin çocukları daha iyi tanımalarını sağladığı düşünülmektedir. Bu durumun da çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler ile çocukların ilişkilerini güçlendirdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde

çocuklar ile çocukların bakımlarını sağlayan kişilerin birlikte eğitim programına katılmalarının birbirleriyle olan ilişkilerini geliştirdiğini ortaya koymuş olan çalışmaları görmek mümkündür. Topal (2021)'ın ilkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, çocuk ve annenin birlikte eğitim almasının iletişim becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin çoğu, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın birbirleriyle olan ilişkilerini de etkilediğini ifade etmişlerdir. Programın birbirleriyle olan ilişkilerini etkilediğini düşünen katılımcılar, programın uyumu artırdığını, iletişimi ve ilişkileri güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı hem çocuk gelişimi uzmanının hem bakıcı annelerin hem de çocukların aktif katılımını gerektiren, işbirliğine dayalı öğrenmenin esas alındığı bir program olarak tasarlanmıştır. Burada sadece çocuklar değil çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler de yeni şeyler öğrenmekte, birbirlerine yardım ederek etkinlikleri yapmaktadırlar. İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliği, kişilerin belirlenen hedef doğrultusunda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarıdır. İşbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişilerin etkileşime girerek ortak bir ürün ortaya koymaları gerekmektedir (Açıkgöz, 1992). Bu sebeple işbirliğine dayalı öğrenme hem kişinin kendisine hem de başkalarına yararlı olabildiği bir yöntem olarak görülmektedir (Magee, Angel & Rutherford, 1995). İşbirliğine dayalı öğrenmede öğretici kişi, yol gösterici ve rehber konumdadır (Gümüş & Buluç, 2007). Bu bağlamda programın; yardımlaşmayı, etkileşimi ve iletişimi artırdığı, dolayısıyla da programa katılan kişiler arasındaki ilişkileri güçlendirdiği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı kapsamında yapılan etkinliklerden Türkçe, sanat, oyun, müzik, drama, fen, hareket, matematik ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini beğendikleri görülmüştür. Bu durum, program kapsamında uygulanan bütün etkinlik türlerinin beğenildiğini göstermektedir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı hazırlanırken okul öncesi eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri esas alınmış, çocukların yaşlarına ve gelişim seviyelerine uygun kazanımlar seçilmiştir. Ayrıca programın temel özellikleri de dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, programın çocuk merkezli, esnek, sarmal, eklektik, dengeli, oyun temelli, keşfederek öğrenmeyi ve yaratıcılığı destekleyici, değerlendirme sürecinin çok yönlü bir şekilde yapıldığı, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alan bir program olmasına dikkat

edilmiştir. Ayrıca programda, etkinlik çeşitlerinin, çalışma şekillerinin (büyük grup, küçük grup, bireysel), pasif ve hareketli etkinliklerin dengeli bir şekilde dağılmasına; etkinliklerin hem iç mekânlarda hem de dış mekânlarda yapılmasına önem verilmiştir. Bu hususların, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı kapsamında uygulanan etkinliklerden hepsini beğenmelerini sağladığı düşünülmektedir.

Çocuk gelişimi uzmanına ve bakıcı annelere Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın süresi hakkında ne düşündükleri sorulmuş, bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda da programın süresinin uygun görüldüğü ortaya çıkmıştır. Programın süresinin uygun olduğunu düşünen katılımcılar, programın çocukların dikkat sürelerine göre hazırlandığını, belirlenen sürenin kaliteli geçtiğini ve kendilerine de günlük aktivitelerini yapabilecekleri kadar süre kaldığını belirtmişlerdir. Eğitim programlarının süresi, programın etkili olmasında ve amaca ulaşmada oldukça önemlidir. Tasarlanan bir programın çok kısa olması, öğretilmek istenilenlerin üstünkörü bir şekilde ele alınmasına ve böylelikle de programın amacına ulaşılamamasına sebep olabilmektedir. Yine bir programa gereğinden fazla sürenin ayrılması, katılımcıların sıkılmalarına ve dikkatlerinin dağılmasına neden olabilmektedir. Bu noktada hazırlanacak olan eğitim programlarının süre olarak çocukların yaşlarına, gelişim düzeylerine ve dikkat sürelerine uygun olması oldukça önemlidir. Programların, sadece çocukların değil uygulayıcıların da becerilerine, dikkat sürelerine ve günlük hayat akışlarına uygun olacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı haftada iki gün olmak üzere 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Bir günlük etkinlik akışı yaklaşık 3-4 saat kadar sürmüştür. Bu süre boyunca çocukların dikkatlerinin dağılmaması için pasif ve hareketli etkinliklerin dengeli bir şekilde dağılmasına; etkinliklerin hem iç mekânlarda hem de dış mekânlarda yapılmasına önem verilmiştir. Ayrıca çocukların yemek ve uyku saatleri gibi rutinleri de dikkate alınmıştır. Yine gün içinde çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin günlük işlerini yapabilecekleri kadar sürenin kalmasına da dikkat edilmiştir. Tüm bunların, programın süresinin uygun olarak görülmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşlerine bakıldığında, programın çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa katılan çocukların duyguları anlama, duyguları ifade etme, kendi duygularını kontrol edebilme, duygu durumları karşısında uygun tepkiler verebilme ve başkalarının duygularını kontrol

edebilme becerilerinin geliştiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, program sayesinde çocukların özgüvenlerinin attığını, empati ve sabretme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı hazırlanırken kapsamlı bir literatür incelemesi yapılmıştır. Bu bağlama duygu düzenlemenin; "duyguları anlama", "duyguları ifade etme", "duyguları kontrol etme", "özgüdüleme", "dürtü kontrolü", "stres yönetimi", "duygu yönetimi (başkalarının duygularını kontrol etme)" ve "empati" becerilerini kapsadığı görülmüştür. Program kapsamındaki etkinlikler uygulanırken bahsi geçen tüm bu beceriler sarmal bir şekilde ele alınmış; yapılan tekrarlarla çocukların bu becerileri öğrenmeleri sağlanmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, program kapsamında ele alınan becerilerin çocuklara kazandırıldığı söylenebilir.

Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların kaygı düzeylerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşlerine bakıldığında, programın çocukların kaygı düzeyleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa katılan çocukların kaygılarla baş etme, kaygı düzeylerini azaltma, kaygı durumlarında uygun davranışları sergileme ve duygularını ifade etme becerilerinin arttığını ifade ettikleri görülmüştür. Duygu Düzenleme Eğitim Programı kapsamında çocuklara daha çok duygu düzenleme becerileri kazandırılmaya çalışılsa da programın çocukların kaygı düzeylerinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı kapsamında "duyguları anlama", "duyguları ifade etme", "duyguları kontrol etme", "özgüdüleme" ve "dürtü kontrolü" becerilerine yönelik yapılan etkinlikler ile çocukların kaygı durumlarını ifade etme ve kaygıyla başa çıkabilme becerilerinin geliştiği düşünülmektedir. Ayrıca programda "stres yönetimi" ile ilgili etkinliklerin yer almasının da çocukların kaygı düzeylerini azalttığı söylenebilir.

Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların akran ilişkilerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşlerine bakıldığında, programın çocukların akran ilişkileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin, programa katılan çocukların akranlarının duygularını anlama, akranlarını dinleme, empati, işbirliği, farklılıklara saygı gösterme, grupça hareket edebilme ve problem çözme becerilerinin arttığını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca programa katılan çocukların akranlarına karşı daha olumlu davranışlar sergiledikleri ve akranlarıyla olan ilişkilerini güçlendirdikleri görülmüştür. Duygu Düzenleme Eğitim

Programı'nın çocuk merkezli olmasının, çocukların etkileşime geçmelerini, iş birliği yapmalarını ve gruplar şeklinde çalışabilmelerini sağlamasının çocukların akran ilişkilerini geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca etkinlikler oluşturulurken sosyal-duygusal becerilere yönelik kazanımların alınmasının da çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişmelerini desteklediği düşünülmektedir. Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nda "duyguları anlama", "duyguları ifade etme", "duyguları kontrol etme", "özgüdüleme", "dürtü kontrolü", "duygu yönetimi (başkalarının duygularını kontrol etme)" ve "empati" ile ilgili etkinliklere yer verilmesinin çocukların akranlarını daha iyi anlamalarını, kendilerini onların yerine koyabilmelerini ve akranlarına duygularını daha iyi anlatabilmelerini sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca çocukların kişisel özelliklerini, duygularını ve davranışlarının nedenlerini akranlarıyla paylaşabilecekleri bireysel çalışmalara da yer verilmiştir. Bu bağlamda programın, duygu düzenleme becerilerini kazandırırken çocukların akran ilişkilerini de geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nı beğendikleri ve programla ilgili herhangi bir eleştirilerinin olmadığı görülmüştür. Bazı katılımcılar, bu tip eğitim programlarının belirli aralıklarla tekrarlanmasını, duygu düzenleme becerileri ile ilgili kurum içi eğitimlerin verilmesini ve programda daha fazla bireysel etkinliklere yer verilmesini önermiştir. İyi bir şekilde hazırlanmış olan eğitim programları, programlara katılan kişilerin öz güvenlerini, motivasyonlarını, bilgi ve beceri düzeylerini artırabilmektedir. Bu bağlamda okullar, devlet koruması altında olan çocukların kaldıkları kurumlar, halk eğitim merkezleri gibi yerlerde, yüz yüze ya da çevrimiçi olarak çocuklara, öğretmenlere ve çocukların bakımlarını sağlayan kişilere, onların ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun olarak hazırlanmış eğitim programlarının uygulanması oldukça önemli ve yararlı görülmektedir. Nitekim araştırmanın sonucunda, katılımcıların bazılarının benzer eğitim programlarının bazı aralıklarla tekrarlanması gerektiğini belirttiği görülmüştür. Ayrıca devlet koruması altında olan çocukların bakımlarını sağlayan kişilerin, kurum içindeki diğer personellerin ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularda kurum içi eğitimlerin düzenlenmesi de oldukça önemlidir. Bu eğitimler sayesinde, kurumu oluşturan kişilerin ihtiyaçları karşılanabilmekte, bilgi ve beceri düzeyleri artırılabilmektedir. Literatür incelendiğinde çeşitli eğitim programlarına katılan kişilerin, bazı konularda eksik olduklarını ve bu konuları öğrenme konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür. Başer (2013)'in çocuk evlerinin verimliliğini dosya bilgilerinden, çocuk evleri personellerinin ve evlerde kalan

çocukların görüşlerinden yararlanarak değerlendirmeyi ve bilimsel veri eksikliğini gidermeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, çocuk evleri personellerinin çocuk gelişimi/psikolojisi alanlarında eğitim almak istedikleri görülmüştür. Sarıaltın (2017)'ın koruma altındaki çocukların yaşadıkları sorunları ve çocuk koruma politikalarındaki aksaklıkları sosyal refah çalışanlarının gözüyle değerlendirmeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, çalışanların yaptıkları mesleki çalışmalar sırasında destek alma ve eğitim konularında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Semerci vd. (2020)'ın çocuk evlerinde görev alan bakım elemanlarının iş yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları ve sorunları kurumsal, sistemsel ve sosyo-demografik değişkenler bağlamında incelemeyi amaçladıkları araştırmanın sonucunda, bakım elemanlarının kurum içi eğitimlerin yetersizliği noktasında olumsuz deneyimler yaşadıkları tespit edilmiştir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve sonuçlar ışığında önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu bölümde, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuk evleri sitesinde yaşamlarını sürdüren 4-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi; çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları, nicel ve nitel verilere yönelik iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

Nicel Verilere Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Duygu Düzenlenme Kontrol boyutundan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek; Değişkenlik/Olumsuzluk boyutundan aldıkları son test puanlarının ise ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanlar da karşılaştırılmış, deney grubunu oluşturan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Duygu Düzenleme Kontrol boyutundan

aldıkları puanların, kontrol grubunu oluşturan çocukların aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek; Değişkenlik/Olumsuzluk boyutundan aldıkları puanların ise istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan kalıcılık testinin sonucunda, deney grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanları korudukları ve Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın etkililiğinin devam ettiği görülmüştür. Bulgular, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini; olumsuz davranışları sergileme sıklıklarını azalttığını göstermiştir.

Araştırmanın sonucunda, Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanlar da karşılaştırılmış, deney grubunu oluşturan çocukların Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nden aldıkları puanların kontrol grubunu oluşturan çocukların aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan kalıcılık testinin sonucunda, deney grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanları korudukları ve Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın etkililiğinin devam ettiği görülmüştür. Bulgular, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ve kaygı düzeylerini azalttığını göstermiştir.

Araştırmanın sonucunda, Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Duygu Düzenleme Eğitim Programı uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin Davranış Değerlendirme Bölümü'nün toplamından, İşbirliği, Özdenetim ve Atılganlık boyutundan aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Yine program uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin İzlenim Değerlendirme Bölümü'nün toplamından, Uyum ve Adaptasyon, Etki ve Grup Dayanışması boyutundan aldıkları son test puanlarının

ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanlar da karşılaştırılmış, deney grubunu oluşturan çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin tüm boyutlarından ve bölümlerinden aldıkları puanların kontrol grubunu oluşturan çocukların aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan kalıcılık testinin sonucunda, deney grubunu oluşturan çocukların son testten aldıkları puanları korudukları ve Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın etkililiğinin devam ettiği görülmüştür. Bulgular, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların akran ilişkilerini geliştirdiğini; işbirliği, özdenetim, atılganlık, etkili olma, grup dayanışmasını sağlama gibi becerilerde yeterlilik kazandırdığını göstermiştir.

Nitel Verilere Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin tümünün Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın kendilerine yararlı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar, uygulanan program sayesinde çocukların duygularını daha iyi anladıklarını, duyguları ifade etme becerilerinin arttığını, etkinlik yapmaya daha hevesli olduklarını, bakış açılarının genişlediğini, duygularla ilgili bilgilerinin arttığını, duygularla ilgili konuların eğitimi üzerine bilgi sahibi olduklarını, etkinliklerle ve materyallerle ilgili bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin tümünün Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuklar açısından yararlı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı anneler, eğitim programına katılan çocukların duyguları anlama, duyguları ifade etme, empati, sabırlı olma ve problem çözme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, uygulanan program sayesinde çocukların farklı etkinlik türleriyle ve materyallerle karşılaştıklarını; akran ilişkilerinin, çeşitli durumlar karşısında uygun duygusal tepkiler sergileme becerilerinin, motor ve sosyal becerilerinin geliştiğini; olumlu davranışlarının, etkinliklere katılma isteklerinin, dikkat sürelerinin, yaratıcılıklarının ve özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin tümünün Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın avantajlarının olduğunu, buna karşın hiçbir dezavantajının olmadığını belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar, zamanın verimli kullanılmasını, materyallerin hazır olarak gelmesini, araştırmacının ulaşılabilir olmasını, bakıcı annelerin

çocukların potansiyellerini anlamalarını sağlamasını, çocuklarda öz farkındalığı geliştirmesini, çocukların çok yönlü olarak gelişimlerini sağlamasını, çocukların yeni etkinlik ve materyaller görmelerini sağlamasını, çocukların yeni ve farklı şeyler öğrenmelerini sağlamasını, çocukların ihtiyaçlarını karşılamasını, çocuklarda kendini ifade etme becerisini geliştirmesini, planlı ve kapsamlı olmasını, çocukların motivasyonlarını, etkinliklere uyumlarını ve etkinliklere katılma isteklerini artırmasını, çocukların sabretme ve motor becerilerini geliştirmesini programın avantajları olarak belirtmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanına ve bakıcı annelere Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın hangi özelliklere sahip olduğu sorulmuştur. Katılımcılar, materyallerin ergonomik olmasını, programın kendilerinin uygulayabilecekleri düzeyde olmasını, çocukların seviyelerine uygun olmasını, çocukların ihtiyaçlarını karşılamasını, çocukların günlük yaşam becerilerini desteklemesini, kapsamlı ve süre açısından uygun olmasını programın özellikleri olarak belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin çoğunun Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın kuruma katkı sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. Programın kuruma katkı sağladığını ifade eden katılımcıların, programın kurum içi uyumu artırdığını, kurumdaki kişilere farkındalık kazandırdığını, yeni etkinliklerin yapılması konusunda fikir oluşturduğunu, etkinliklerin programa katılmayan büyük yaştaki çocuklar üzerinde de etkili olduğunu belirttikleri ve programın çocukları iyi hissettirmesinin kurumun tamamını olumlu yönde etkilediğini düşündükleri görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin tümünün Duygu Düzenleme Eğitim Programı'na benzer bir programı ilerleyen zamanlarda uygulamayı istediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar, programın çocukların gelişimlerine katkı sağladığı, akran ilişkilerini ve duyguları anlama becerilerini geliştirdiği, kendilerinin etkinlikleri yaptırma heveslerini artırdığı için benzer bir programa ilerleyen zamanlarda katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin tümünün Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocuklarla olan ilişkilerini etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar, program sayesinde çocukları daha iyi tanıdıklarını ve çocuklarla olan ilişkilerinin güçlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların ve bakıcı annelerin duyguları anlama ve ifade etme becerilerinin gelişmesinin bakıcı anneler ile çocukların

ilişkilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Katılımcılar, çocukların nezaket kurallarını öğrenmelerinin de çocuklarla olan ilişkilerini iyi yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanı ve bakıcı annelerin çoğu, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın birbirleriyle olan ilişkilerini de etkilediğini ifade etmişlerdir. Programın birbirleriyle olan ilişkilerini etkilediğini düşünen katılımcılar, programın uyumu artırdığını, iletişimi ve ilişkileri güçlendirdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı kapsamında yapılan etkinliklerden Türkçe, sanat, oyun, müzik, drama, fen, hareket, matematik ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini beğendikleri görülmüştür.

Çocuk gelişimi uzmanına ve bakıcı annelere Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın süresi hakkında ne düşündükleri sorulmuş, bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda da programın süresinin uygun görüldüğü ortaya çıkmıştır. Programın süresinin uygun olduğunu düşünen katılımcılar, programın çocukların dikkat sürelerine göre hazırlandığını, belirlenen sürenin kaliteli geçtiğini ve kendilerine de günlük aktivitelerini yapabilecekleri kadar süre kaldığını belirtmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşlerine bakıldığında, programın çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa katılan çocukların duyguları anlama, duyguları ifade etme, kendi duygularını kontrol edebilme, duygu durumları karşısında uygun tepkiler verebilme ve başkalarının duygularını kontrol edebilme becerilerinin geliştiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, program sayesinde çocukların özgüvenlerinin attığını, empati ve sabretme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların kaygı düzeylerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşlerine bakıldığında, programın çocukların kaygı düzeyleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa katılan çocukların kaygılarla baş etme, kaygı düzeylerini azaltma, kaygı durumlarında uygun davranışları sergileme ve duygularını ifade etme becerilerinin arttığını ifade ettikleri görülmüştür.

Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların akran ilişkilerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşlerine bakıldığında, programın çocukların akran ilişkileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin, programa katılan çocukların akranlarının duygularını anlama, akranlarını dinleme, empati, işbirliği, farklılıklara saygı gösterme, grupça hareket edebilme ve problem çözme becerilerinin arttığını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca programa katılan çocukların akranlarına karşı daha olumlu davranışlar sergiledikleri ve akranlarıyla olan ilişkilerini güçlendirdikleri görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nı beğendikleri ve programla ilgili herhangi bir eleştirilerinin olmadığı görülmüştür. Bazı katılımcılar, bu tip eğitim programlarının belirli aralıklarla tekrarlanmasını, duygu düzenleme becerileri ile ilgili kurum içi eğitimlerin verilmesini ve programda daha fazla bireysel etkinliklere yer verilmesini önermiştir.

Araştırmanın sonucunda, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubunu oluşturan çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Nicel verilere yönelik yapılan analizler, programın çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini, olumsuz davranışlar sergileme sıklıklarını azalttığını ortaya çıkarmıştır. Nitekim araştırmanın nitel bulguları da duygu düzenleme becerini kapsayan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşlerine bakıldığında, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa katılan çocukların duyguları anlama, duyguları ifade etme, kendi duygularını kontrol edebilme, duygu durumları karşısında uygun tepkiler verebilme, empati, sabretme, başkalarının duygularını kontrol edebilme becerilerinin geliştiğini ve özgüvenlerinin attığını ifade ettikleri görülmüştür.

Yapılan analizlerin sonucunda, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubunu oluşturan çocukların kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Nicel verilere yönelik yapılan analizler, programın çocukların kaygı düzeylerini azalttığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın nitel bulguları da duygu düzenleme becerini kapsayan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim

Programı'nın çocukların kaygı düzeylerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşlerine bakıldığında, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa katılan çocukların kaygılarla baş etme, kaygı düzeylerini azaltma, kaygı durumlarında uygun davranışları sergileme ve duygularını ifade etme becerilerinin arttığını ifade ettikleri görülmüştür.

Bulgular, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın deney grubunu oluşturan çocukların akran ilişkilerini geliştirdiğini; işbirliği, özdenetim, atılganlık, etkili olma, grup dayanışmasını sağlama gibi becerilerde yeterlilik kazandırdığını göstermiştir. Nitekim araştırmanın nitel bulguları da duygu düzenleme becerini kapsayan Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların akran ilişkileri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların akran ilişkilerini etkileyip etkilemediğine yönelik görüşlerine bakıldığında, çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin programa katılan çocukların akranlarının duygularını anlama, akranlarını dinleme, empati, işbirliği, farklılıklara saygı gösterme, grupça hareket edebilme ve problem çözme becerilerinin arttığını, akranlarına karşı daha olumlu davranışlar sergilediklerini, akranlarıyla olan ilişkilerini güçlendirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Öneriler

Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın Sivas Sevgi Çocuk Evleri Sitesi'nde yaşayan çocukların duygu düzenleme becerilerine, kaygı düzeylerine ve akran ilişkilerine etkisinin incelendiği ve çocuk gelişimi uzmanı ile bakıcı annelerin program ile ilgili görüşlerinin alındığı bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Bu araştırma, 13'ü deney grubunda, 10'u kontrol grubunda olmak üzere toplam 23 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Bu konu ile ilgili yapılacak olan çalışmalar, örneklem sayısı büyütülerek yapılabilir.
- Araştırma, 4-6 yaşlarındaki normal gelişim gösteren çocuklarla yürütülmüştür. Benzer çalışmalar; farklı yaş grubundaki ve normal gelişim göstermeyen çocuklar ile yapılarak araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.

- Araştırma, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı olan bir çocuk evi sitesinde yürütülmüştür. Benzer çalışmalar, devlet koruması altında olmayan çocuklar ile yapılarak araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.
- Araştırma, Sivas il merkezindeki çocuk evi sitesinde yapılmış; etkinlikler, 10 hafta boyunca haftada 2 gün olacak şekilde uygulanmıştır. Benzer çalışmalar, Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve belli aralıklarla yapılabilir.
- Araştırmada, çocukların cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı vb. demografik özelliklerine göre karşılaştırmalar yapılmamıştır. Benzer çalışmalarda programın etkisi çocukların demografik özelliklerine göre ele alınabilir.
- Araştırmanın sonucunda, duygu düzenleme beceriyle ilgili eğitim etkinliklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerine, kaygı düzeylerine ve akran ilişkilerine olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Duygu düzenleme becerileriyle ilgili eğitim uygulamalarının bu tür kurumlarda ve okullarda arttırılmasına yönelik çalışmalar, projeler yapılabilir.
- Kurumlarda çocuk gelişimi uzmanlarına, bakıcı annelere, grup sorumlularına ve idari personellere duygu düzenleme eğitiminin önemi, duygu düzenleme eğitiminin planlanması gibi konularda eğitimler verilebilir.
- Çocuk gelişimi uzmanının ve bakıcı annelerin duygu düzenleme becerileriyle ilgili etkinlikler planlayabilmelerine yönelik örnek rehber kitapçıklar oluşturulabilir.
- Üniversitelerin ilgili bölümleri ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının işbirliğinde kurumlarda çalışmak üzere eğitim alan adaylarla duygu düzenleme eğitim etkinliklerini içeren uygulamalar gerçekleştirilerek geleceğin çocuk gelişimi uzmanlarının ve bakıcı annelerinin duygu düzenleme eğitimi konusunda bilinçlenmeleri ve duygu düzenleme becerileriyle ilgili etkinlikleri aktif olarak uygulamaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Acar, B., Semerci, M., & Yaman, Ö. M. (2021). Çocuk evlerinde çalışan bakım elemanlarının mesleki yeterliliklerinin çocuk eğitimi ve bakımı açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 21*(51), 502-538. http://doi.org/10.21560/spcd.vi.626495

Acer, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Açıkgöz, Ü. K. (1992). *İşbirlikçi öğrenme kuram araştırma uygulama.* Malatya: Uğurel.

Adrian, M., Zeman, J., Erdley, C., Lisa, L., & Sim, L. (2011). Emotional dysregulation and interpersonal difficulties as risk factors for nonsuicidal self-injury in adolescent girls. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(3), 389-400. http://doi.org/10.1007/s10802-010-9465-3

Ahn, H. J. (2005a). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, *175*(1), 49-61. https://doi.org/10.1080/0300443042000230320

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2017). *AÇSHB 2016 yılı faaliyet raporu*. https://www.ailevecalisma.gov.tr/Uploads/sgb/uploads/pages/arge-raporlar/2016-yili-faaliyet-raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Akagündüz, D., & Aksoy, A. B. (2020). Duyu Eğitimi Programı'nın korunma ve bakım altındaki bebeklerin motor gelişimine etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 133-144. https://doi.org/10.17860/mersinefd.623248

Akan, Ş. (2014). *Obsesif kompulsif bozukluk ve depresyon tanısı alan kişilerde duygu düzenleme süreçlerinin Gross'un Süreç Modeline göre incelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akbaba, G. (2017). *Beş altı yaş çocuklarının duygu düzenlenmesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akdemir, H. (2019). *Duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif-proaktif saldırganlıklarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Akdur, S., & Aslan, B. (2017). Duygusal zeka ile ilişki doyumu arasında duygu düzenleme güçlüğü ve romantik kıskançlığın aracı rolü. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD), 5*(9), 71-88. https://www.nesnedergisi.com/makale/pdf/1475499666.pdf sayfasından erişilmiştir.

Akkapulu, E. (2005). *Ergenin sosyal yetkinlik beklentisini yordayan bazı değişkenler.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akkaya Ersan, G. (2014). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Akkese, M. N. (2019). *Ebeveyn kabul-reddi ile sosyal kaygı belirtileri arasında pozitif ve negatif duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akman, B. (2002). Korunmaya muhtaç çocuklarla ailesi ile yaşayan çocukların kavram gelişiminin hazır bulunuşluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 13*(1), 74-85. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48430/613586 sayfasından erişilmiştir.

Akman, B.. & Gülay, H. (2008). Korunmaya muhtaç ve ailesiyle yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(19), 23-39. https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50242/648165 sayfasından erişilmiştir.

Akman, H. (2019). *11-14 yaş çocukların duygu düzenleme güçlüklerinin anne-baba duygu düzenleme güçlüğü ve ebeveynin duygusal erişilebilirliği ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, R. E. (2019). *Çocuk psikoterapisinde duygu düzenlemenin duygu odaklı psikodinamik müdehaleler ve semptomatik gelişim arasındaki ilişkide aracı rolü.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akyıl, A. (2019). *Çocukluk çağı travmaları, bilişsel duygu düzenleme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: Diyarbakır ve Mardin örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Akyüz, E. (1987). Medeni Kanun ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu açısından korunmaya muhtaç çocuklar. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20*(1), 11-20. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001067

Akyüz, E. (1991). Çocuğun güvenliği ilkesi ışığında korunmaya muhtaç çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24*(2), 709-734. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000682

Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Akyüz, E. (2015). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması.* Ankara: Pegem Akademi.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217-237. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004

Ale, C. M., Chorney, D. B., Brice, C. S., & Morris, T. L. (2010). Facial affect recognition and social anxiety in preschool children. *Early Child Development and Care, 180*(10), 1349-1359. https://doi.org/10.1080/03004430903059318

Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen faktörler. *Millî Eğitim Dergisi, 145*, 15-19.

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/alisinanoglu.htm sayfasından erişilmiştir.

Alkılıç, V., & Kapmaz, E. C. (2020, Mayıs 11). Çocuk Koruma Kanunu kapsamında çocuklar hakkıda alınabilecek koruyucu ve destekleyici tedbirler. *Hukuki Haber*. https://www.hukukihaber.net/makale/cocuk-koruma-kanunu-kapsaminda-cocuklar-hakkinda-alinabilecek-koruyucu-h436495.html sayfasından erişilmiştir.

Allen, L. B., & Barlow, D. H. (2009). Relationship of exposure to clinically irrelevant emotion cues and obsessive-compulsive symptoms. *Behavior Modification, 33*(6), 743-762. https://doi.org/10.1177/0145445509344180

Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altınmakas, B. (2010). Çekingenlik ve saldırganlığa karşı atılganlık. *Eğitimde Yansımalar, 28*, 4-6. https://www.arel.k12.tr/files/yayin/38.pdf sayfasından erişilmiştir.

Altun, K. (2017). *Gelişimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 4-8 yaş grubu çocukların travma sonrası duygusal streslerine olan etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Anayurt, A. (2017). *Duygu düzenleme ile erken dönem uyumsuz şemalar, bilişsel esneklik ve ruminasyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Andreotti, C., Thigpen, J. E., Dunn, M. J., Watson, K., Potts, J., Reising, M. M., & Compas, B. E. (2013). Cognitive reappraisal and secondary control coping: associations with working memory, positive and negative affect, and symptoms of anxiety/depression. *Anxiety, Stress & Coping, 26*(1), 20-35. https://doi.org/10.1080/10615806.2011.631526

Anme, T., Tanaka, E., Sugisawa, Y., Matsumoto, M., Watanabe, T., Tomisaki, E., … Edamoto, S. (2014). Validating the effects of inclusive childcare with the interaction rating scale. *Education, 4*(2), 35-40. https://doi.org/10.5923/j.edu.20140402.04

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and

preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development, 14*(2), 133-154. https://doi.org/10.1002/icd.385

Apaydın Demirci, Z., Arslan, E., & Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 910-925. https://doi.org/10.37217/tebd.714803

Aral, N. & Baran, G. (2012). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-pa.

Aral, N., Can Yaşar, M. & Kandır, A. (2002). *Okulöncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.

Arı, M., & Yaban, H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 125-141. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1974-published.pdf sayfasından erişilmiştir.

Armer, M. (2003). *A longitudinal investigation of the stability and outcomes of shyness from preschool to early elementary school.* Master's Thesis, Carleton University, Canada.

Arslan, Ü. (2015). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 201-226). Ankara: Anı.

Asan, C. (2003). *Evlat edinme ve sosyal hizmet: SHÇEK aracılığıyla evlat edinenlerin sosyal, ekonomik ve demografik özellikleri üzerine bir inceleme: Trabzon ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.

Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development, 62*(6), 1460-1474. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01618.x

Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28*(2), 79-84. https://doi.org/10.1023/A:1009543203089

Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atay, M. (2007). *Çocukluk döneminde gelişim.* Ankara: Kök.

Atış Akyol, N. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Atış Akyol, N. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarda bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atış Akyol, N., Sward, A. K., Çakmak, Ş. K., & Güney Karaman, N. (2021). Perceptions of 'best friend' as expressed by preschool children in Turkey and in Sweden. *International Journal of Progressive Education, 17*(4), 390-404. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.24

Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behaviour. *Child Development, 76*(6), 1144-1159. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 2009-2031. https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=1825&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks sayfasından erişilmiştir.

Axelson, D., Findling, R. L., Fristad, M. A., Kowatch, R. A., Youngstrom, E. A., Horwitz, S. M., ... Demeter, C. (2012). Examining the proposed disruptive mood dysregulation disorder diagnosis in children in the Longitudinal Assessment of Manic Symptoms study. *The Journal of clinical psychiatry, 73*(10), 1342-1350. https://doi.org/10.4088/JCP.12m07674

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa.

Aydın, A. R. (2019). *Çocuk evlerinde yaşayan çocukların dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, A. R., & Tezel Şahin, F. (2021). Çocuk evlerinde yaşayan çocukların dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve*

Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), 7(1), 56-77. https://doi.org/10.46442/intjcss.868652

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel.

Aydın, M. (2018). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme güçlüğü ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydoğan, Y. (2006). Ev ortamının çocuğun gelişimine göre düzenlenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 3*(10), 27-33. https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21098/227213 sayfasından erişilmiştir.

Aydoğan, Y., Özyürek, A. & Gültekin Akduman, G. (2015). *Erken çocukluk döneminde gelişim.* Ankara: Vize.

Aykul, M. (2019). *Korunmaya ihtiyacı olan çocukların sosyal gelişiminde çocuk evlerinin rolü (Sakarya örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Azham, A. A., & Janon, N. S. (2021). The relationship between parental anxiety, child's behavioral inhibition and child anxiety. *Southeast Asia Early Childhood Journal, 10*(1), 50-61. https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.5.2021

Bahadır, M. (2018). *Korunma altındaki çocuklarla çalışan bakım elemanlarının mesleki algı ve motivasyonları-İstanbul çocuk evleri örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bakılcı, A. (2019). *Korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik çocuk evleri modelinin tarihsel süreci ve Mutlu Yuva Derneği örneği.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bandelow, B., Torrente, A. C., Wedekind, D., Broocks, A., Hajak, G., & Rüther, E. (2004). Early traumatic life events, parental rearing styles, family history of mental disorders, and birth risk factors in patients with social anxiety disorder. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 254*(6), 397-405. https://doi.org/10.1007/s00406-004-0521-2

Banziger, T., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2009). Emotion recognition from expressions in face, voice, and body: The multimodal emotion recognition test (MERT). *Emotion*, *9*(5), 691-704. https://doi.org/10.1037/a0017088

Bariola, E., Hughes, E. K., & Gullone, E. (2012). Relationships between parent and child emotion regulation strategy use: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, *21*(3), 443-448. https://doi.org/10.1007/s10826-011-9497-5

Başer, H. (2013). *Çocuk refahı alanında yeni hizmet modeli: Çocuk evleri.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Batey, J. J. (2002). *Development of peer competence in preschool: Preservice early childhood teachers' beliefs about ınfluence and ımportance*. Doctoral Thesis, the Graduate School of the Universty of Florida, Florida.

Battaglia, M., Touchette, É., Garon Carrier, G., Dionne, G., Côté, S. M., Vitaro, F., … Boivin, M. (2015). Distinct trajectories of separation anxiety in the preschool years: Persistence at school entry and early-life associated factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(1), 39-46. https://doi.org/10.1111/jcpp.12424

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

Baughman, N., Prescott, S. L., & Rooney, R. (2020). The prevention of anxiety and depression in early childhood. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.517896

Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa.

Beck, A., & Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler* (V. Öztürk, Çev.). İstanbul: Litera.

Bekir, H. & Aydın, R. (2014). University students' perceptions of family. In H. Arslan, G. Raţă, E. Kocayörük & M. A. İçbay (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on education* (pp. 277-286). United Kingdom: Cambridge Scholars.

Berdan, L. E., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2008). Temperament and externalizing behavior: Social prefence and percieved acceptance as protective factors.

Developmental Psychology, 44(4), 957-968. https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.957

Berg, K., & Latin, R. W. (2004). *Essentials of research methods in health, physical education, exercise science, and recreation*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

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

Berk, L. E. (2012). Bebeklik ve yürüme çağında duygusal ve sosyal gelişim. N. Işıkoğlu Erdoğan (Çev. Ed.), *Bebekler ve çocuklar* içinde (s. 246-287). Ankara: Nobel.

Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (B. Onur & A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.

Berk, L. E. (2013). *Literature review on motor skill and physical activity in preschool children. Child development.* Boston: Pearson.

Berking, M., Wirtz, C. M., Svaldi, J., & Hofmann, S. G. (2014). Emotion regulation predicts symptoms of depression over five years. *Behaviour Research and Therapy, 57*, 13-20. https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.03.003

Beter, Ö. (2010). *Türkiye ve İngiltere'de çocuk koruma sistemleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 26*, 13-26. https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TmprME9EQXc sayfasından erişilmiştir.

Beydoğan, B. (2019). *4-5 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin akran ilişkileri ve kaygı durumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bıyıklı, L. (1983). Koruyucu aile bakımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16*(1), 11-15. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000939

Bıyıklı, L. (1995). Korunmaya muhtaç çocuklar ve S. O. S çocuk köyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(1), 3-10. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000026

Bierman, K. L. (2005). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies.* New York: The Guilford.

Bilgin, Ö., & Erdem, N. (2019). Türkiye'de çocukların koruma altına alınma süreçleri. *Qualitative Studies, 14*(4), 50-66. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.4.E0049

Bora, A. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygıları ile ebeveynlerinin kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Bora, A., & Ünüvar, P. (2020). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygıları ile ebeveynlerinin kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 56,* 345-361. https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/57315/644520 sayfasından erişilmiştir.

Bosse, T., Pontier, M., & Treur, J. (2007). *A dynamical system modelling approach to gross model of emotion regulation.* Oxford: Taylor and Francis/Psychology.

Bowie, B. H. (2010). Understanding the gender differences in pathways to social deviancy: Relational aggression and emotion regulation. *Archives Psychiatric Nursing, 24*(1), 27-37. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2009.04.007

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

Bozkurt Yükçü, 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.

Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44,* 442-466. https://doi.org/10.21764/maeuefd.336085

Boztilki, M. (2016). *Sivil toplum kuruluşlarının çocuk koruma uygulamalarındaki rolü ve dünyada kurum bakımına güncel yaklaşımlar.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bradley, K. D. (2001). *Group entry strategies as socially excluded children as a function of sex, ethnicity, and sociometric status*. Doctoral Dissertation, Presented to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas, Texas.

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

Brook, C. A., & Schmidt, L. A. (2008). Social anxiety disorder: A review of enviromental risk factors. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 4*(1), 123-143. https://doi.org/10.2147/NDT.S1799

Brown, W. H., Odom, S. L., & Conray, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(3), 162-175. https://doi.org/10.1177/027112140102100304

Bruno, K., England, E., & Chambliss, C. (2002). *Social and emotional learning programs for elementary school students: A pilot study.* Retrieved from https://www.semanticscholar.org/paper/Social-and-Emotional-Learning-Programs-for-School-A-Bruno-England/18cf555772695547df6e5300cfbcc76f10ad21ef

Buharalı, S. (2019). *Çocukların sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeylerinin gelişiminde çocuk merkezli oyun terapisinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (I. D. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Bursal, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı.

Buss, K. A., Zhou, A. M., & Trainer, A. (2021). Bidirectional effects of toddler temperament and maternal overprotection on maternal and child anxiety symptoms across preschool. *Depression and Anxiety*, 1-10. https://doi.org/10.1002/da.23199

Butler, I., & Roberts, G. (2004). *Social work with children and families getting into practice.* London: Jessica Kinsley.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T. J., & Kronmiller, K. (2009). Promoting social and emotional learning in second grade students: A study of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37*(1), 51-56. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0321-4

Calkins, S. D. (2010). Commentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32*(1), 92-95. https://doi.org/10.1007/s10862-009-9169-6

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. https://doi.org/10.1017/S095457940200305X

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). Newyork: The Guilford.

Campbell Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542-559). New York: The Guilford.

Campos, J. J. (2009). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.

Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology*, *25*(3), 394-402. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394

Can, M. (2013). *Günümüz refah politikaları bağlamında sosyal hizmetin farklı modelleri: Dünya örnekleri üzerine bir değerlendirme.* Ankara: Nobel.

Canatan, K. & Yıldırım, E. (2013). *Aile sosyolojisi.* İstanbul: Açılım Kitap Pınar.

Canbaz, S. (2001). *Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ne devam eden çırakların sosyodemografik, çalışma yaşamı özelliklerinin ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi, Samsun.

Cantekin, D., & Gültekin Akduman, G. (2020). Duyguları yönetme becerileri eğitim programının çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 777-798. https://doi.org/10.37217/tebd.785281

Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology, 48*(1), 257-270. https://doi.org/10.1037/a0025402

Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., & Gross, J. J. (2009). Patterns of emotional reactivity and regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32*(1), 23-36. https://doi.org/10.1007/s10862-009-9167-8

Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M., & Gross, J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behaviour Research & Therapy, 48*(5), 384-393. https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.12.013

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(2), 267-283. https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267

Casby, M. W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly, 24*(4), 163-174. https://doi.org/10.1177/15257401030240040201

Cebe, F. (2005), *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu yetiştirme yurtlarında barınan çocukların benlik saygısı, depresyon, kaygı skorlarının ailesi yanında kalan çocuklarla karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Chadwick, A., Hay, D. F., & Payne A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x

Chang, L., Lei, L., Li, K. K., Liu, H., Guo, B., Wang, Y., & Fung, K. Y. (2005). Peer Acceptance and Self Perceptions of Verbal and Behavioral Aggression and Social Withdrawal. *International Journal of Behavioral Development, 29*(1), 48-57. https://doi.org/10.1080/01650250444000324

Chen, F. (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: A holistic view. *Early Child Development and Care, 185*(6), 851-867. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.961445

Chen, H. (2016). A theoretic review of emotion regulation. *Open Journal of Social Sciences, 4*, 147-153. https://doi.org/10.4236/jss.2016.42020

Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Reviews Psychol, 59,* 591-616. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093606

Chow, W. Y. (2008). *The role of friendship on adolescent mental health problems.* Doctoral Dissertation, Arizona State University, Arizona.

Christensen, L., Young, K. R., & Marchant, M. (2007). Behavioral intervention planing: Increasing appropriate behaviour of socially withdrawn students. *Education and Treatment of Children, 30*(4), 81-103. Retrieved from https://www.proquest.com/docview/202685384

Cılga, İ. (1989). *Korunmaya muhtaç çocukların sorunları ve yetiştirme yurtları.* Ankara: T.C Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Gençlik Hizmetleri Daire Başkanlığı.

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

Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(6), 812-823. https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380879

Cohen, J. R., Menon, S. V., Shorey, R. C., Le, V. D., & Temple, J. R. (2017). The distal consequences of physical and emotional neglect in emerging adults: A person-centered, multi-wave, longitudinal study. *Child Abuse & Neglect, 63,* 151-161. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.030

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. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x

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. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01278.x

Costello, E. J., Erkanli, A., & Angold, A. (2006). Is there an epidemic of child or adolescent depression? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(*12), 1263-1271. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01682.x

Cowie, H. (2004). Peer influences. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying implications for the classroom* (pp. 137-158). California: Elsevier.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, Canada: Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks, Canada: Sage.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710-722. https://doi.org/10.2307/1131945

Csaky, C. (2009). *Keeping children out of harmful institutions.* London: Save the Children.

Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.

Çakmaklı, K. (1996). *Çocuk ve gençlerde psikososyal sağlık*. İstanbul: Seha Neşriyat.

Çatay, Z., & Koloğlugil, D. (2017). Impact of a support group fort he caregivers at an orphanage in Turkey. *Infant Mental Health Journal, 38*(2), 289-305. https://doi.org/10.1002/imhj.21629

Çelik, C. (2016). *Komşularının çocuk evlerine ilişkin değerlendirmeleri.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelik, H., & Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 139-155. https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21473/230159 sayfasından erişilmiştir.

Çelik, M. (2017). *Deneyimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 3-10 yaş grubu çocukların çocukluk çağı travma sonrası duygusal stres düzeyine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çetin, F., Bilbay, A. A. & Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler.* İstanbul: Epsilon.

Çetinkaya, Ö., & Alpaslan, A. M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(1), 363-377. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/20825/222980 sayfasından erişilmiştir.

Çıkrıkçı, A. (2020). *Okul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların ayrılma kaygıları ile annelerinin kaygıları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Çiçekçi, S. (2019). *Sosyal kaygı ile üstbiliş arasındaki ilişkinin özel bir eğitim kurumundaki öğrencilerde incelenmesi*. Yüksel Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Çiftci, E. B. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 5-10 yaş grubu çocukların travma sonrası duygusal stres düzeylerine etkisi; retrospektif bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçi, E. G. (2009). Türkiye'de ve dünyada korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerin tarihsel gelişimi. *Aile ve Toplum Dergisi, 5*(19), 54-64. https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21119/227478 sayfasından erişilmiştir.

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017b). *Korunma ihtiyacı olan çocuğa sunulan hizmetler.* https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/teskilat-yapisi/baskanliklarimiz sayfasından erişilmiştir.

Çocuk Koruma Kanunu. (2005). *T.C. Resmî Gazete,* 25876, 15 Temmuz 2005.

Çopur, Z. & Erkal, S. (2013). *Aile politikalarının değerlendirilmesi: Uluslararası Aile ve Sosyal Politikalar Zirvesi bildiriler*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Dağgül, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.

Dağlar, K. (2016). *Okul öncesi çocuklarda anksiyete belirtileri ile annelerinin bağlanma biçimleri ve ayrılık anksiyeteleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10*(3), 1020-1046. https://doi.org/10.30703/cije.799698

Danzig, A. P., Bufferd, S. J., Dougherty, L. R., Carlson, G. A., Olino, T. M., & Klein, D. N. (2013). Longitudinal associations between preschool psychopathology and school-age peer functioning. *Child Psychiatry & Human Development, 44*(5), 621-632. https://doi.org/10.1007/s10578-012-0356-4

Darıca, N. (2004). *Okul öncesi eğitimcileri için etkinlik dünyası uygulama kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür.

Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P., … Gleaton, J. (2013). Brief report: Integrating social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 39*(1), 43-51. https://doi.org/10.1177/019874291303900106

David, K. M. (2004). *Interparental conflict and prescoolers' naturally-occuring peer inretaction: The moderating effects of child temperament and gender*. Doctoral Dissertation, University of Oclahoma, Oclahoma.

David, K. M. (2007). Interparental conflict and preschooler's peer relations: The moderating roles of temperament and gender. *Social Development 16*(1), 1-23. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00369.x

Davidson, R, J., Putman, K. M., & Larson, C. L. (2000). Dsyfunction in the neural circuitry of emotion regulation-A possible prelude to violence. *Science, 289*(5479), 591-594. https://doi.org/10.1126/science.289.5479.591

Demir, V., & Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1), 46-66. https://doi.org/10.12984/egeefd.332844

Demirbaş Özaydın, E. (2019). *Çocuk evleri sitesinde 6-12 yaş arası çocuklar ile çalışan bakım elemanlarının karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demiriz, S., & Ulutaş, İ. (2003). 9 12 yaş çocuklarının kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(3), 1-9. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4922/67329 sayfasından erişilmiştir.

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

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1-48. Retrieved from https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-637). New York: The Guilford.

Denham, S. A., Blair, K. A., De Mulder, E., Levitas, J. Sawyer, K., Major, S. A., & Patrick, Q. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ ölçeği özelliği-kısa formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 38*(169), 407-419. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2485/522 sayfasından erişilmiştir.

Deschamps, P. K. H., Schutter, D. J. L. G., Kenemans, J. L., & Matthys, W. (2014). Empathy and prosocial behavior in response to sadness and distress in 6 to 7 year olds diagnosed with disruptive behavior disorder and attention-deficit hyperactivity

disorder. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 24*(1), 105-113. https://doi.org/10.1007/s00787-014-0535-x

Deveci, H., & Selanik Ay, T. (2014). Sosyal bilgiler dersinde çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımına ilişkin öğretim uygulaması. *İlköğretim Online, 13*(1), 1-16. http://ilkogretim-online.org.tr sayfasından erişilmiştir.

Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion, 27*(2), 125-156. https://doi.org/10.1023/A:1024521920068

Direk, S. (2021). 3-*6 yaş okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik saldırganlık ve kaygı düzeyleri ile annelerinin kapsayıcı işlev düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Dikmen, A. (2019). *Hizmet verenlerin gözünden çocuk evleri hizmet modelinin değerlendirilmesi-Ankara ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dodge, K. A. (1991). *Emotion and social infomation processing.* New York: Cambridge University.

Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garberand & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-14). England: Cambridge University.

Doğan, R. (2013). Bir koruma tedbiri olarak koruyucu aile kurumu ve koruyucu aile yönetmeliği. *Ankara Barosu Dergisi, 2,* 147-170. https://dergipark.org.tr/en/pub/abd/issue/33846/374789 sayfasından erişilmiştir.

Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 231-252. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4376/59946 sayfasından erişilmiştir.

Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). Their relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology, 41*(2), 113-130. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00029-3

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67-91. https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0

Donovan, C. L., & March, S. (2014). Online CBT for preschool anxiety disorders: A randomised control trial. *Behaviour research and therapy, 58*, 24-35. https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.05.001

Dougherty, L. R., Tolep, M. R., Bufferd, S. J., Olino, T. M., Dyson, M., Traditi, J., … Klein, D. N. (2013). Preschool anxiety disorders: Comprehensive assessment of clinical, demographic, temperamental, familial and life stress correlates. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 42*(5), 577-589. https://doi.org/10.1080/15374416.2012.759225

Downs, A., & Strand, P. (2008). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 5*(1), 75-89.

Durbin, E. C., & Shafir, D. M. (2008). Emotion regulation and risk for depression. In Abela, J. R. Z. & Hankin, B. L. (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents* (pp. 149-176). New York: The Guildford.

Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Durmuşoğlu Saltalı, N., & 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. https://docplayer.biz.tr/2761676-Duygu-egitimi-programinin-okul-oncesi-egitime-devam-eden-alti-yas-cocuklarinin-duygusal-becerilerine-etkisi.html sayfasından erişilmiştir.

Dursun, E. (2019). *Lise öğrencilerinde genel kaygı ve sosyal kaygının sözel akıcılığı yordayıcı etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5*(41), 23-35. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21461/230027 sayfasından erişilmiştir.

Düşek, G., & Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, *1*(1), 68-75. https://dergipark.org.tr/en/pub/mbd/issue/34034/376678 sayfasından erişilmiştir.

Eckerman, C. O., & Peterman, K. (2004). Peers and infant social/communicative development. In G. Brenner, & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 326-350). New York: Blackwell.

Ehrenreich May, J., & Bilek, E. L. (2011). Universal prevention of anxiety and depression in a recreational camp setting: An initial open trial. *Child & Youth Care Forum, 40*(6), 435-455. https://doi.org/10.1007/s10566-011-9148-4

Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological İnquiry*, *9*(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

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

Eisner, L. R., Johnson, S. L., & Carver, C. S. (2009). Positive affect regulation in anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders, 23*(5), 645-649. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.02.001

Elberling, H., Linneberg, A., Ulrikka Rask, C., Houman, T., Goodman, R., & Mette Skovgaard, A. (2016). Psychiatric disorders in Danish children aged 5-7 years: A general population study of prevalence and risk factors from the Copenhagen Child Cohort (CCC 2000). *Nordic journal of psychiatry, 70*(2), 146-155. https://doi.org/10.3109/08039488.2015.1070199

Elbrecht, C., & Antcliff, L. R. (2014). Being touched through touch. Trauma treatment through haptic perception at the Clay Field: Asensorimotor art therapy. *International Journal of Art Therapy, 19*(1), 19-30. https://doi.org/10.1080/17454832.2014.880932

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R, P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., … Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, Retrieved from http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook?sid=eac8cc91-a1fe-4d64-acbeac1ee7460502%40sessionmgr120&vid=0&format=EB

Elmacı, D. (2010). Günümüzün yetim kalan kuruluşları: Yetiştirme yurtları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(4), 949-970. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26102/275020 sayfasından erişilmiştir.

Eng, W., Heimberg, R. G., Hart, T. A., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (2001). Attachment in individuals with social anxiety disorder: The relationship among adult attachment styles, social anxiety, and depression. *Emotion, 1*(4), 365-380. https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.4.365

Engür, M. (2002). *Elit sporcularda başarı motivasyonun, durumluk kaygıları üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You Feel Sad?' Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development, 20*(1), 93-110. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x

Erbay, E. (2013). *Çocuk hakları.* İstanbul: Yeni İnsan.

Ercan, E. S. & Aydın, C. (2000). *Dikkat eksikli*gi *hiperaktivite bozuklu*gu. İstanbul: Gendas.

Erçevik, A., & Köseoğlu, S. A. (2019). Sosyal Problem Çözme Programı'nın çocuk evi sorumluları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 30*(2), 493-518. https://doi.org/10.33417/tsh.572245

Erdal, L. (2014). Türkiye'de sosyal politika ve koruyucu aile hizmet modeli. *Sosyoekonomi, 22*(22), 171-192. https://doi.org/10.17233/se.27202

Erdoğdu, Ö. (2019). *5-6 yaş grubu çocuklarda ebeveyn tutumlarının akran ilişkilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Erkan, Z. (2002). *Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Erol, N. & Şimşek, Z. (2008). *Korunma gereksinimi olan çocuklar; kurum bakımı ve koruyucu aile sistemi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Ervüz, C. (2018). *Çocuk evleri sitesinde kalan ergenlerin psiko-sosyal sorunları ile saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Alfa.

Erwin, P. G. (1994). Social problem solving social behaviour and children's peer popularity. *The Journal of Psychology, 128*(3), 128-299. https://doi.org/10.1080/00223980.1994.9712732

Esbjørn, B. H., Caspersen, I. D., Sømhovd, M. J., Breinholst, S., & Reinholdt Dunne, M. L. (2014). Exploring the contribution of parental perceptions to childhood anxiety. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology, 2*(3), 115-123. https://doi.org/10.21307/sjcapp-2014-016

Essau, C. A. (2007). Editorial: Anxiety in children: When is it classed as a disorder that should be treated? *Expert Review of Neurotherapeutics, 7*(8), 909-911. https://doi.org/10.1586/14737175.7.8.909

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., … Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially component peer interactions. *Child Development, 70*(2), 432-442. https://www.jstor.org/stable/1132098 sayfasından erişilmiştir.

Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Eisenberg, N. (2002). Young children's negative emotionality and social isolation: A latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*(3), 284-307. https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0012

Fantuzzo, J., & Hampton, V. R. (2000). Penn Interactive Peer Scale: A parent and teacher rating system for young children. In C. E. Schaefer, K. Gitlin Weiner & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 599-620). Hoboken: Wiley & Sons.

Fereydooni, A., Heidari, A., Saadi, Z. E., Ehteshamzadeh, P., & Pasha, R. (2020). Comparison of effectiveness of mindfulness and happiness training in promoting parent-child ınteraction case study: mothers of anxious preschool children in shahrekord 2018. *Journal of Community Health Research, 9*(1), 37-45. Retrieved from https://publish.kne-publishing.com/index.php/JCHR/article/view/2573/3762

Fırat, Y. (2018). *Türkiye'de riskli bir topluluktaki çocukların dirençlilik, duygu düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem davranışları.* Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York: Other.

Fox, J. K., Warner, C. M., Lerner, A. B., Ludwig, K., Ryan, J. L., Colognori, D., … Brotman, L. M. (2012). Preventive ınterventıon for anxious preschoolers and their parents: strengthening early emotional development. *Child Psychiatry & Human Development, 43*(4), 544-559. https://doi.org/10.1007/s10578-012-0283-4

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. https://doi.org/10.1023/A:1023622324898

Foxman, P. (2004). *The worried child: Recognizing anxiety in children and helping them heal.* Alameda: Hunter House.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1990). *How to design and evaluate research in education.* Hightstown: McGraw Hill.

Friedlander, W. A. (1966). *Sosyal refah hizmetine başlangıç* (R. Taşçıoğlu, Çev.). Ankara: Şenyuva.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2008). *Play and child development*. Upper Saddle River: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Gander, M., & Gardiner, H. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and individual differences, 41*(6), 1045-1053. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1659-1669. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009

Garnefski, N., Boon, S., & Kraaij, V. (2003). Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology accross different types of life events. *Journal of Youth and Adoloescence, 32*(6), 401-408. https://doi.org/10.1023/A:1025994200559

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311-1327. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6

Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education & Development, 12*(1), 29-48. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_3

Garner, P. W., & Waajıd, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psycheducational Assessment, 30*(4), 330-343. https://doi.org/10.1177/0734282912449441

Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psycheducational Assessment, 30*(4), 330-343. https://doi.org/10.1177/0734282912449441

Geçtan, E. (2012). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis.

Geçtan, E. (2016). *İnsan olmak*. İstanbul: Metis.

Gibbs, S., Mann, G., & Mathers, N. (2002). *Child-to-Child: A practical guide, empowering children as active citizens*. https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/child_to_child_en.pdf sayfasından erişilmiştir.

Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ EQ neden IQ'dan daha önemlidir* (B. Seçkin Yüksel, Çev.)? Ankara: Varlık.

Goleman, D. (2017). *Duygusal zekâ* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.

Goodall, K., Trejnowska, A., & Darling, S. (2012). The relationship between dispositional mindfulness, attachment security and emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 52*(5), 622-626. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.008

Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökçearslan Çifci, E. (2009). Türkiye'de ve dünyada korunmaya ihtiyacı olan çocuklara verilen hizmetlerin tarihsel gelişimi. *Aile ve Toplum, 5*(19), 53-65. https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21119/227478 sayfasından erişilmiştir.

Gökler, I. (2008), *Sistem yaklaşımı ve sosyal-ekolojik yaklaşım çerçevesinde oluşturulan kavramsal model temelinde kronik hastalığı olan çocuklar ve ailelerinde psikolojik uyumun yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökşen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.

Gözün Kahraman, Ö., & Gökşen, E. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 2*(3), 13-23. https://doi.org/10.51503/gpd.850931

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties

in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54. https://doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4

Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptanceand mindfulness-based treatments. In R. A. Baer (Ed.), *Assessing mindfulness and acceptance: Illuminating the processes of change* (pp. 107-133). Oakland: New Harbinger.

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. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002

Greenspan, S. I., & Shanker, S. G. (2004). *The first idea: How symbols, language, and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Cambridge: Da Capo.

Gross J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present and future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551-573. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York: The Guilford.

Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science, 2*(4), 387-401. https://doi.org/10.1177/2167702614536164

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2*(2), 151-164. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford.

Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (p. 13-35). Washington: American Psychological Association.

Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Cognition and emotion lecture at the 2010 SPSP emotion preconference. *Cognition and Emotion, 25*(5), 765-781. https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753

Gupta, S., Rosenthal, Z., Mancini, A., D., Cheavens, J. S., & Lynch, T. R. (2008). Emotion regulation skills mediate the effects of shame on eating disorder symptoms in women. *Eating Disorders, 16*(5), 405-417. https://doi.org/10.1080/10640260802370572

Gülay Ogelman, H., & Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 63-84. https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3815/51189 sayfasından erişilmiştir.

Gülay Ogelman, H., & Erten Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies, 8*(8), 1859-1871. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5524

Gülay Ogelman, H., & Erten Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(3), 301-321. https://doi.org/10.18069/firatsbed.346917

Gülay Ogelman, H., & Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri, okula uyum düzeyleri ve sosyal konumları arasındaki ilişkilerin izlenmesi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 2*(3), 26-46. https://doi.org/10.17368/UHBAB.201338825

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlilik güvenilirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gülay, H. (2009a). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 104-121. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13711/165997 sayfasından erişilmiştir.

Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem.

Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 10*(36), 1-10. https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82585 sayfasından erişilmiştir.

Gülay, H., & Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 81-92. http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8013/105256 sayfasından erişilmiştir.

Gülgez, Ö., & Gündüz, B. (2015). Diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(2), 191-208. https://doi.org/10.14812/cufej.2015.010

Gültekin, B. K. (2008). *Adnan Menderes Üniversitesi öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı, yaşam kalitesi ve kimlik oluşumu üzerine etkileri*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Gültekin Akduman, G. (2014). Çocukluk döneminde ruhsal sorunlar. A. Güngör Aytar (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim* içinde (s.123-156). Ankara: Hedef.

Gümüş, O., & Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 49*(49), 7-30. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10348/126740 sayfasından erişilmiştir.

Gündoğdu, S., & Yaşar, M. (2021). Okul öncesi dönemde çocuklar arasındaki sınıf içi güç ilişkilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty,*

40(1), 122-141. https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/62535/790496 sayfasından erişilmiştir.

Güngör, H. (2009). *Ebeveyn ve öğretmen mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Güngör, H., & Buluş, M. (2016). Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 147-159. https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/33882/375180 sayfasından erişilmiştir.

Gür, A. (2016). *Çocuk evlerinde yaşayan çocuklar ile ailesi ile birlikte yaşayan çocukların akran ilişkileriyle sosyal davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güran Koşar, N. (1987). Korunmaya muhtaç çocuklar. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 5*(1), 69-74.

Gürleyik, S. (2018). *Okul öncesi dönemi çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Gürşimşek, İ. (2002). *Etkin öğrenme ve aile katılımı. Dokuz Eylül Üniversitesi Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa.

Güven, E. (2018). *Çocuklarda duygu düzenleme güçlüğü bağlamında sistemik bir model önerisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology, 16*(2), 335-353. https://doi.org/10.1017/S0954579404044542

Hannesdottir, D. K., & Ollendick, T. H. (2007). The role of emotion regulation in the treatment of child anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review, 10*(3), 275-293. https://doi.org/10.1007/s10567-007-0024-6

Harrison, A., Sullivan, S., Tchanturia, K., & Treasure, J. (2009). Emotion recognition and regulation in anorexia nervosa. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 16*(4), 348-356. https://doi.org/10.1002/cpp.628

Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L., Robinson, C. C., Olsen, J., Nelson, D., … Peixia, W. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially, withdrawn behavior in China, Russian and the United States. *International Journal of Behavioral Development, 24*(1), 73-81. https://doi.org/10.1080/016502500383494

Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K. H. Rubin, W. M. Bukowskin & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 3-19). New York: The Guilford.

Hasani, B., & Taher, M. (2020). Effect of emotion regulation training on social problem solving, emotional knowledge and emotion regulation in preschool children. *Medical Journal of Mashad University of Medical Sciences, 63*(2), 2483-2489. https://doi.org/10.22038/MJMS.2020.17467

Havighurst, S. S., Harley, A., & Prior, M. (2004). Building preschool children's emotional competence: A parenting program. *Early Education & Development, 15*(4), 423-448. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1504_5

Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 39-52. https://doi.org/10.1348/026151005X68880

Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. Social, emotional, and personality development in context. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121-142). New York: The Guilford.

Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x

Hay, D. F., van Goozen, S. H. M., Mundy, L., Phillips, R., Roberts, S., Meeuwsen, M., … Perra, O. (2016). If you go down to the woods today: Infants distress during a Teddy Bear's Picnic in relation to peer relations and later emotional problems. *Infancy, 22*(4), 552-570. https://doi.org/10.1111/infa.12172

Herman, J. (2015). *Travma ve iyileşme, şiddetin sonuçları ev içi istismardan siyasi teröre* (T. Tosun, Çev.). İstanbul: Literatür.

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(6), 642-663. https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525

Hilt, L. M., Hanson, J. L., & Pollak, S. D. (2011). Emotion dysregulation. *Encyclopedia of Adolescence, 3*, 160-169. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00112-5

Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive Therapy and Research, 40*(3), 341-356. https://doi.org/10.1007/s10608-016-9756-2

Honeyman, C. (2007). Recognising mental health problems in children an young people. *Pediatric Nursing, 19*(8), 38-44. https://doi.org/10.7748/paed2007.10.19.8.38.c4466.

Hoşrik, M. E. (2017). *Çocuk evlerindeki ergenlerde gevşeme tekniği ve EFT'ni Tanrı imgesi, affetme eğilimi, öfke ve kaygı kontrolü üzerindeki etkileri.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hourigan, S. E., Goodman, K. L., & Southam Gerow, M. A. (2011). Discrepancies in parents' and children's reports of child emotion regulation. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*(2), 198-212. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.002

Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and depression in children and adolescents: Assessment,intervention and prevention.* New York: Springer-Verlag.

Hudson, J. L., Dodd, H. F., & Bovopoulos, N. (2011). Temperament, family environment and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(7), 939-951. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9502-x

Işık Uslu, A. E. (2016). *Annelerin çocukların duygularına ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işık, A. E., & Turan, F. (2015). Normal gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duygu düzenleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi*

Dergisi, 1(2), 709-716. https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103935 sayfasından erişilmiştir.

Işık, E. & Taner, Y. I. (2006). *Çocuk, ergen ve erişkinlerde anksiyete bozuklukları.* İstanbul: Golden.

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin, 128*(5), 796-824. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.796

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20*(1), 369-397. https://doi.org/10.1017/s0954579408000175

Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., & Mostow, A. J. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. *Early Education & Development, 15*(4), 407-422. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1504_4

Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review, 3*(1), 44-52. https://doi.org/10.1177/1754073910380972

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*(1), 18-23. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304

İçağasıoğlu, A. (2001). Koruyucu aile hizmetinin toplam kalite yönetimi açısından değerlendirilmesi. K. Karataş & Ç. Arıkan (Eds.), *İnsani gelişme ve sosyal hizmet-Prof. Dr. Nesrin Koşar'a armağan* içinde (s. 148-160). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu.

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. https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/381090 sayfasından erişilmiştir.

İnceer, B. (2004). *Koruma altındaki çocuk bakımının çağdaşlaştırılması-Barbaros çocuk köyü örneği. Koruma altındaki çocuklar-Prof. Dr. Mualla Öztürk anısına XVII. Sempozyum sunumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality, 72*(6), 1301-1334. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 27*(4), 207-212. https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000003356.30481.7a

Kabakulak, K. (2019). *Çocuk evleri hizmet modeli kapsamında olan lise öğrencisi çocukların akademik başarı bileşenlerinin keşfedilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kagan, J. W. (2010). Emotions and temperament. In M. H. Burnstein (Ed.) *Handbook of cultural developmental science* (pp. 175-194). Newyork: Psychology.

Kahraman, F. (2007). *Türkiye'de çocuk refahı alanında koruyucu aile hizmeti: Sakarya ve Kocaeli örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kahraman, G. (2016). *Okulöncesi 4-6 yaş arası çocuklarda anne baba tutumlarının; akran ilişkilerine, sosyal uyum yeterliliklerine etkisinin araştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kail, R. V. (2004). *Children in their development.* Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Kandır, A. & Tezel Şahin, F. (2011). *Okul öncesi dönemde oyuncak ve oyun materyalleri-eğitici oyuncaklar*. İstanbul: Morpa Kültür.

Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14*(14), 33-38. https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21109/227348 sayfasından erişilmiştir.

Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3-6 yaş çocuğum büyüyor.* İstanbul: Morpa Kültür.

Kara, N. (2019). *Farklı şiddet türlerine maruz kalan kadılarda anksiyete ve depresyonun bilişsel duygu düzenlemeye etkisi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karabulut, N. (2016). *Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların akran ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karaçoban, E. (2019). *Dezavantajlı çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karagöz, B., & Dağ, İ. (2015). Kendini yaralama davranışlarında çocukluk dönemi istismarı ve ihmali ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişki: Alkol ve/ya madde bağımlısı bir grupta kendini yaralama davranışının incelenmesi. *Arch Neuropsychiatr, 52*(1), 8-14. https://doi.org/10.5152/npa.2015.6769

Karahan, F. (2007). *Türkiye'de çocuk refahı alanında koruyucu aile hizmeti (Sakarya ve Kocaeli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karaman, D. (2019*). Doğu Karadeniz bölgesindeki çocuk evleri ve çocuk evleri sitelerinde koruma altında olan çocukların benlik kavramı düzeylerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: Nobel.

Karataş, E. (2016). *Yapılandırılmış grup sanat terapisi programının 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk düzeyleri, duygularını ifade etme eğilimleri, duygu düzenleme güçlükleri ve psikiyatrik belirtilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karataş, K. (2007). Türkiye'de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *18*(2), 7-19. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48442/613648 sayfasından erişilmiştir.

Kashdan, T. B. (2007). Social anxiety spectrum and diminished positive experiences: Theoretical synthesis and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *27*(3), 348-365. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.12.003

Kasten, H. (2017). *Çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisinin temel esasları II* (O. Emre, Z. Çalışkan, A. Ulutaş & M. Sağlam, Çev.). Ankara: Anı.

Kayan, E. (2014). *Kaygı yakınmaları olan çocuk ve ergenlerde dikkat yanlılığı, yürütücü işlevler ve olumsuz düşünceler.* Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yüksel Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.

Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmesi Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kelly, B. M., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Nakamoto, J. (2008). Violent victimization in the community and children's subsequent peer rejection: The mediating role of emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(2), 175-185. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9168-6

Kelly, K., Slade, A., & Grienenberger, J. F. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & human development*, *7*(3), 299-311. https://doi.org/10.1080/14616730500245963

Kendrick, A., Steckley, L., & McPheat, G. A. (2011). *Residential child care: Learning from international comparisons.* In R. Taylor, M. Hill & F. McNeill (Eds.), *Early professional development for social workers* (pp. 81-87). Birmingham: Venture.

Keown, L. J. (2000). *Parent-child relationships, peer functioning, and preschool hyperactivity*. Doctor Dissertation, The University of Auckland, New Zeland.

Kessler, R. C., Chiu, W. T., Demler, O., & Walters, E. E. (2005). Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the national comorbidity survey

replication. *Archives of General Psychiatry, 62*(6), 617-627. http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.617

Keten, D. (2017). *Korunmaya muhtaç çocuklar: Ankara çocuk evleri üzerine niteliksel bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keyfitz, L., Lumley, M. N., Hennig, K. H., & Dozois, D. J. A. (2013). The role of positive schemas in child psychopathology and resilience. *Cognitive Therapy and Research, 37*(1), 97-108. https://doi.org/10.1007/s10608-012-9455-6

Kılıç, F. (2019). *Çocuk evlerinde çalışan bakım elemanlarında psikolojik sermaye algısı, iş doyumu ve maneviyat arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kırış, B. F. (2016). *Gelişimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 6-12 yaş grubu çocukların davranış problemlerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kibar, B.(2008). *Büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyoduygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(6), 706-716. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x

Kocabaş, A., & Vural, D. (2011). 7 yaş grubu öğrenciler için duygusal zekâ ölçeğinin geliştirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 31,* 139-152. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25120/265249 sayfasından erişilmiştir.

Koçkaya, S., & Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9*(1), 31-44. https://doi.org/10.18863/pgy.281082

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), 209-218. https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/86/209.pdf sayfasından erişilmiştir.

Koerner, K. (2012). *Doing dialectical behavior therapy a practical guide.* New York: Guilford.

Kolb, K., & Weede, S. (2001). *Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior*. Master's Thesis, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program, Chicago.

Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition And Emotion, 23*(1), 4-41. https://doi.org/10.1080/02699930802619031

Koole, S. L., & Rothermund, K. (2011). I feel better but ı don't know why: The psychology of implicit emotion regulation. *Cognition And Emotion, 25*(3), 389-399. https://doi.org/10.1080/02699931.2010.550505

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199-214. https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*(3), 343-354. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343

Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2006). *Guiding children's social development. Theory to Practice*. Clifton Park: Thomson & Demler Learning.

Kostiuk, L. M. (2011). *Adolescent emotion regulation questionnaire: Development and validation of a measure of emotion regulation for adolescents.* Doctoral Thesis, Alberta Of University, Alberta.

Koşar, N. G. (1987). Korunmaya muhtaç çocuklar. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 5*(1), 69-74. https://scholar.google.com/scholar?cluster=5158090854195230268&hl=tr&as_sdt=2005&sciodt=0,5 sayfasından erişilmiştir.

Koşay, A. (2013). *Çocuk yuvasında ve çocuk evinde kalan korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesi yanında yaşayan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kovacs, M., Joormann, J., & Gotlib, I. H. (2008). Emotion (dys) regulation and links to depressive disorders. *Child development perspectives, 2*(3), 149-155. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00057.x

Köksal, Ö. (2012). *Akran ilişkilerinde normsal ve duygusal tepkiler: 3 ve 5 yaş Türk çocukları üzerinde gelişimsel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilişim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köroğlu, E. M. (2014). *Mental bozukluklar tanısal ve sayımsal el kitabı*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Krieger, F. V., & Stringaris, A. (2013). Bipolar disorder and disruptive mood dysregulation in children and adolescents: Assessment, diagnosis and treatment. *Evidence Based Mental Health, 16*(4), 93-94. http://dx.doi.org/10.1136/eb-2013-101400

Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G., & Neale, J. (2015). *Anormal psikolojisi* (M. Şahin, Çev.). İstanbul: Nobel.

Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurt, F., & Balat, G. U. (2018). Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(14), 57-71. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40042/476214 sayfasından erişilmiştir.

Kushnir, J., Gothelf, D., & Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? *Comprehensive Psychiatry, 55*(2), 336-341. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2013.08.019

Kuyucu, Y. (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

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*(1), 91-100. https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4778/65839 sayfasından erişilmiştir.

Küçüködük, C. (2015). *3-5 Yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: Bilişsel esnekliğin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ladd, G. W. (2001). Themes and theories: Perspectives on processes in family-peer relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 3-24). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ladd, G. W. (2009). Handbook of peer interactions, relationships, and groups. In K. H. Rubbin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships* (pp. 20-41). London: The Guildford.

Ladd, G. W., Kochenderfer Ladd, B., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*(3), 1103-1118. https://doi.org/10.2307/1131882

Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry, 11*(3), 129-141. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_01

Larsen, R. J., & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 40-61). New York: The Guilford.

Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy, a practitioners's guide.* New York: The Guilford.

Lin, Q., Fu, H., Wan, Y., Zhou, N., & Xu, H. (2016). Chinese children's imaginary companions: Relations with peer relationships and social competence. *International Journal of Psychology, 53*(5), 388-396. https://doi.org/10.1002/ijop.12392

Lindhout, I. E., Markus, M. T., Borst, S. R., Hoogendijk, T. H. G., Dingemans, P. M. A. J., & Boer, F. (2009). Childrearing style in families of anxiety-disordered children:

Between-family and within-family differences. *Child Psychiatry & Human Development, 40*(2), 197-212. https://doi.org/10.1007/s10578-008-0120-y

Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal, 32*(3), 145-150. Retrieved from https://www.andrews.edu/~rbailey/Chapter%2013/9209884.pdf

Lindsey, E. W. (2016). Mutual positive emotion with peers, emotion knowledge, and preschoolers. *Peer Acceptance. Social Development, 26*(2), 349-366. https://doi.org/10.1111/sode.12201

Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschooler's emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal, 33*(1), 39-53. Retrieved from https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA110262692&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00094005&p=HRCA&sw=w&userGroupName=anon%7E3b111f55

Lopes, P. N., Salovey, P., Coté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion, 5*(1), 113-118. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113

López Pérez, B., Gummerum, M., Wilson, E., & Dellaria, G. (2017) Studying children's intrapersonal emotion regulation strategies from the process model of emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology, 178*(2), 73-88. https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1230085

Low, S., Cook, R. C., Smolkowski, K., & Buntain Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second. *Journal of School Psychology, 53*(6), 463-477. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002

Lucas Molina, B., Quintanilla, L., Sarmento Henrique, R., Martín Babarro, J., Giménez Dasí, M. (2020). The relationship between emotion regulation and emotion knowledge in preschoolers: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(16), 1-11. https://doi.org/10.3390/ijerph17165726

Lum, J. J., & Phares, V. (2005). Assessing the emotional availability of parents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 27*(3), 211-226. https://doi.org/10.1007/s10862-005-0637-3

Macklem, G. L. (2008). *Practioner's guide to emotion regulation in school-aged children.* Manchester: Springer Science.

Magee, Q. M., Angel, J. P., & Rutherford, R. B. (1995). Using peers as social skills training agents for students with antisocial behavior: A cooperative learning approach. *Preventing School Failure, 39*(4), 26-31. https://doi.org/10.1080/1045988X.1995.9944639

Main, M. (2000). The organized categories of infant, child, and adult attachment: Flexible vs inflexible attention under attachment-related stress. *Journal of American Psychological Association, 48*(4), 1055-1095. https://doi.org/10.1177/00030651000480041801

Manaster, H., & Jobe, M. (2012). Supporting preschoolers' positive peer relationships. *Young Children, 67*(5), 12-17. Retrieved from https://www.mbaea.org/media/documents/Young_Children__November_2012_Peer__56916A054B225.pdf

Manaster, H., & Jobe, M. (2012). The role of relationships in early childhood education. *Young Children*. Retrieved from https://www.mbaea.org/media/documents/Young_Children__November_2012_Peer__56916A054B225.pdf

Manzeske, D. P., & Straight, A. D. (2009). Parenting styles and emotion regulation: The role of behavioral and psychological control durin young adulthood. *Journal of Adult Development, 16*(4), 223-229. https://doi.org/10.1007/s10804-009-9068-9

Marryat, L., Thompson, L., Minnis, H., & Wilson, P. (2014). Associations between social isolation, prosocial behaviour and emotional development in preschool aged children: A population based survey of kindergarten staff. *BMC Psychology, 2*(1), 44-55. https://doi.org/10.1186/s40359-014-0044-1

Mather, J., Lager, P. B., & Harris, N. J. (2007). *Child welfare: Policies and best practices*. Boston: Thomson Brooks/Cole.

Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass, 1*(1), 146-147. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x

Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion, 5*(2), 175-190. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.175

Mayes, S. D., Waxmonsky, J., Calhoun, S. L., Kokotovich, C., Mathiowetz, C., & Baweja, R. (2015). Disruptive mood dysregulation disorder (DMDD) symptoms in children with autism, ADHD, and neurotypical development and impact of co-occurring ODD, depression, and anxiety. *Research in Autism Spectrum Disorders, 18,* 64-72. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.07.003

McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant rating and behavioral observations. *Topics Early Child Specific Education, 26*(4), 234-246. https://doi.org/10.1177/02711214060260040401

McCarty, K. (2005). *The relationship between attachment and social anxiety, focusing on self-esteem and locus of control as possible mediators.* Doctoral Dissertation, University of Hertfordshire, Hatfield.

Mckenzie, K. (2006). *Anksiyete ve panikatak* (Ü. Şensoy, Çev.). İstanbul: Morpa Kültür.

McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksama, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy, 49*(9), 544-554. https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.003

McLaughlin, K. A., Mennin, D. S., & Farach, F. J. (2007). The contributory role of worry in emotion generation and dysregulation in generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy, 45*(8), 1735-1752. https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.12.004

McLaughlin, K., Hatzenbuehler, M. L., & Hilt, L. M. (2009). Emotion dysregulation as a mechanism linking peer victimization to internalizing symptoms in adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(5), 894-904. https://doi.org/10.1037/a0015760

Mecklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children. Springer Science+Business Media.* New York: Springer Edition.

Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African-American preschool children. *Child Development, 73*(4), 1085-1100. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00459

Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., & Fresco, D. M. (2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy, 43*(10), 1281-1310. https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.08.008

Mesquita, B., & Albert, D. (2007). The cultural regulation of emotions. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 486-503). New York: The Guilford.

Mestci, S., Gökkaya, F., & Ormankıran, B. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkililiği: Bir pilot çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 56-71. http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/48561/575587 sayfasından erişilmiştir.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem.

Miller, S. R., & Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: Evidence for posisible pathways. *Current Psychology, 26*(2), 86-101. https://doi.org/10.1007/s12144-007-9006-6

Morgan, C. T. (2009). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş, Çev.). Konya: Eğitim.

Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D. S., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology, 47*(1), 213-225. https://doi.org/10.1037/a0021021

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361-388. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Mpofu, E., & Thomas, K. R. (2006). Classroom racial proportion: Influence on self-concept and social competence in zimbabwean adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 167*(1), 93-111. https://doi.org/10.3200/GNTP.167.1.93-111

Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2019). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in grade 1. *Early Child Development and Care, 191*(2), 159-172. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978

Nalbant, Ş. (2016). *Korunmaya muhtaç çocuklarda çocuk evleri bakım modelinin toplumsallaşmaya ilişkin rolü: Kayseri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Nazlıoğlu, A. G. (2019). *Çocuğun ayrılık kaygısı ile annelerinin kaygı düzeyleri ve ebeveynlik tutumları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Neitzel, C., Drennan, K., & Fouts, H. N. (2018). Immigrant and nonimmigrant children's social interactions and peer responses in mainstream preschool classrooms. *The Journal of Educational Research,* 1-15. https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1437529

Nelson, D. A., Hart, C. H., Yang, C., Olsen J. A., & Jin, S. (2006). Aversive parenting in China: Associationswith child physical and relational aggression. *Child Development, 77*(3), 554-572. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00890.x

New, R. S., & Cochran, M. (2007). *Early childhood education: An international encyclopedia*. Westport, Connecticut: Praeger.

Nı, B., Su, S., Qu, W., & Wang, Y. (2020). Analysis of the associations between anxiety and different family rearing styles and sleep habits in preschool children. *Chinese Journal of Postgraduates of Medicine, 36,* 1011-1015. Retrieved from https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/wpr-865623#main_container

Niedtfeld, I., Schulze, L., Kirsch, P., Herpertz, S. C., Bohus, M., & Schmahl, C. (2010). Affect regulation and pain in borderline personality disorder: A possible link to the understanding of self-injury. *Biological Psychiatry, 68*(4), 383-391. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.04.015

Nolen Hoeksema, S., Parker, L.E., & Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(1), 92-104. https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.1.92

O'Hara, D. (2011). The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational Psychology in Practice, 27*(3), 271-291. https://doi.org/10.1080/02667363.2011.603533

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Science, 9*(5), 242-249. https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010

Ogelman, H. G., & Ecirli, H. (2015). Beş-altı yaş çocukları için Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 4*(13), 85-100. https://doi.org/10.17368/UHBAB.2015139478

Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilim Enstitüsü Dergisi, 29*, 156-169. http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/50/34 sayfasından erişilmiştir.

Oktay, A. (1998*). Okulöncesi dönem (3-6 Yaş): Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi.

Olcay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Omrak, C. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Onat, O., & Otrar, M. (2010). Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 31,* 123-143. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1656 sayfasından erişilmiştir.

Orçan, M. (2012). Sosyal gelişim. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 127-181). Ankara: Maya.

Öcal, R. (2019). *Korunma ihtiyacı olan çocuklarda gelecek kaygısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

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

Önder, A. (2005). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. A. Oktay & Ö. P. Unutkan (Der.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde (s. 249-265). İstanbul: Morpa Kültür.

Önder, S. (2016). *5-6 yaş çocukların bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öneren Şendil, Ç. (2010). *5-6 yaş çocuklarında sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının, akran kabulü, mizaç ve cinsiyet açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özateş, Ö. S., & Atauz, S. (2011). Sosyal hizmet uzmanlarının aileye dönüş ve aile yanında destek projesine ilişkin değerlendirmeleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 22*(2), 101-112. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48441/613663 sayfasından erişilmiştir.

Özbesler, C. (2009). Koruyucu aile hizmetlerinde değerlendirme süreci. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 11*(4), 86-94. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/197946 sayfasından erişilmiştir.

Özbesler, C. (2014). Koruyucu aile eğitimleri, yerleştirme ve izlem. V. Işıkhan (Ed.), *Doç. Dr. Şener Koçyıldırım'a armağan sosyal hizmet ve toplumla çalışma* içinde (s. 122-127). Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği.

Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özdemir, S. (2015). *Ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyetin, anne-baba ve akran ilişkilerine göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, R. (2019). *3-6 yaş arası çocukların duygu düzenlemesi, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Özdemir, S. (2014). 5-6 yas grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science, 2*(2), 1-15. https://dergipark.org.tr/en/pub/jedus/issue/16125/168707 sayfasından erişilmiştir.

Özer, K. (2008). *Kaygı: Sınanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Sistem.

Özgün, Ö. (2013). Ebeveynlik ile ilgili kuramlar ve araştırmalar. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s. 72-109). Ankara: Anı.

Özkan, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla başetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkan, Y. (2007). *Uygulamalı istatistik 2*. Adapazarı: Sakarya.

Özmen, S. K. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 27-39. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509192 sayfasından erişilmiştir.

Özmert, E. N. (2005). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-I: Beslenme. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 48*(1), 79-195. http://www.cshd.org.tr/uploads/pdf_CSH_149.pdf sayfasından erişilmiştir.

Özsayın Kılıç, B. (2018). *Çocukluk ve yetişkinlik döneminde ayrılık anksiyetesinin yetişkinlik döneminde görülen anksiyete bozukluklarıyla ilişkisi.* Uzmanlık Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, E. (2018). *Çocuk evleri sitesinde çalışan bakım elemanlarının problem çözme becerileri, öğrenilmiş güçlülük ve çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, E. C. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevleri ile duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, M. O. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları.* Ankara: Nobel Tıp.

Öztürk, M. O. & Uluşahin, A. (2015). *Ruh sağlığı ve bozuklukları.* Ankara: Nobel Tıp.

Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi, 59,* 128-140. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/383889 sayfasından erişilmiştir.

Pakkan, C. (2019). *Kaygı, duygusal yönlendirilmiş unutma ve bilişsel kontrol üzerine tahminler.* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Parin, S., & Bilan, S. (2007). Devlet çocuk ilişkisi bağlamında sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumları üzerine bir analiz. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi, 3*(14), 119-128. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/520/4740 sayfasından erişilmiştir.

Parrot, L. (2002). *Lester social workand social care*. London: Routledge.

Paulus, F. W., Backes, A., Sander, C. S., Weber, M., & von Gontard, A. (2014). Anxiety disorders and behavioral inhibition in preschool children: A population-based study. *Child Psychiatry and Human Development, 46*(1), 150-157. https://doi.org/10.1007/s10578-014-0460-8

Pazarbaşı, H. (2019). *Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pehlivan, K. B., & Acar, Y. B. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Journal of Society & Social Work, 20*(2), 27-38. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48445/613677 sayfasından erişilmiştir.

Pekşen Akça, R. & Yıldız Bıçakçı, M. (2015). Okul öncesinde materyal geliştirme temel konular. N. Avcı (Ed.), *Okul öncesinde materyal geliştirme* içinde (s. 15-34). Ankara: Hedef Cs.

Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2017). *Köpek gibi büyütülmüş çocuk* (B. S. Haktanır, Çev.). İstanbul: Koridor.

Petrowski, N., Cappa, C., & Gross, P. (2017). Estimating the number of children in formal alternative care: Challenges and results. *Child Abuse & Neglect, 70*, 388-398. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.026

Pietrzak, J., Downey, G., & Ayduk, O. (2005). Rejection sensitivity as an interpersonal vulnerability. In M. W. Baldwin (Ed.), *Interpersonal cognition* (pp. 62-82). New York: The Guilford.

Pistella, J., Zava, F., Sette, S., Baumgartner, E., & Baiocco, R. (2020). Peer victimization, social functioning, and temperament traits in preschool children: The role of gender, ımmigrant status and sympathy. *Child Indicators Research, 13*(6), 2135-2156. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09736-6

Premo, J. E., & Kiel, E. L. (2014). The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: Moderation by toddler gender. *American Psychological Association, 14*(4), 782-793. https://doi.org/10.1037/a0036684

Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 11-24. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_2

Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). Pathways from infancy to adolescence. Australian temperament project 1983-2000. Melbourne: Australian Institute of Family Studies. *Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108. Retrieved from https://www.theactgroup.com.au/documents/AustralianTemperamentProject1983-2000.pdf

Pür, I. G. (2014). Emotion regulation intervention for complex developmental trauma: Working with street children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 159*, 697-701. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.471

Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences, 49*(5), 368-373. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.048

Rafaeli, E., Bernstein, D., & Young, J. (2011). *Schema therapy: Distinctive features*. London: Routledge.

Rapee, R., Wignall, A., Copham, W., & Spence, S. (2015). *Kaygılı çocuğa yardım* (R. Baykaldı, Çev.). İstanbul: Arkadaş.

Revelle, W. R., & Scherer, K. (2009). Personality and emotion. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *Oxford companion to emotion and the affective sciences* (pp. 304-305). Oxford: Oxford University.

Rivers, S. E., Tominey, S., O' Bryon, E., & Brackett, M. (2013). Developing emotional skills in early childhood settings using Preschool RULER. *Psychological Education Review, 37*, 20-25. Retrieved from https://www.ycei.org/research-publications/developing-emotional-skills-in-early-childhood-settings-using-preschool-ruler

Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists ans school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400. https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086207

Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research, 36*(1), 16-47. https://doi.org/10.1177/106939710203600102

Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). *Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications.* Retrieved from https://www.craigbarlow.co.uk/_webedit/uploaded-files/All%20Files/Risk/INTRODUCTION-TO-PARENTAL-ACCEPTANCE-3-27-12.pdf

Roque, L., & Veríssimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development, 34*(4), 617-626. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.06.002

Roque, L., Veríssimo, M., Fernandes, M., & Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: Relationships with children's secure base, during different situational and social contexts in naturalistic settings. *Infant Behavior and Development, 36*(3), 298-306. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.03.003

Roth Ledley, D., & Heimberg, R. (2006). Cognitive vulnerability to social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *25*(7), 755-778. https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.7.755

Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *New directions for child development, the jossey-bass education series, emotion and its regulation in early development* (pp. 7-23). San Francisco: Jossey-Bass.

Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2004). Social withdrawal and shyness. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 329-352). New Jersey: Blackwell.

Rutherford, H. J. V., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review, 36*, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.008

Ryan, A. M. (2001). The peer group as a contex fort he development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*(4), 1135-1150. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338

Ryan, A. M. (2011). Peer relationships and academic adjusment during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 31*(1), 5-12. https://doi.org/10.1177/0272431610387605

Rydell, A. M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development, 7*(2), 187-204. https://doi.org/10.1080/14616730500134282

Sahithya, B. R., & Raman, V. (2021). Parenting style, parental personality, and child temperament in children with anxiety disorders-a clinical study from India. *Indian Journal of Psychological Medicine, 43*(5), 382-391. https://doi.org/10.1177/0253717620973376

Saitoğlu, R. (2020). *Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 32*(4), 440-453. https://doi.org/10.1111/bjdp.12055

Salı, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 195-216. https://doi.org/10.14812/cufej.2014.020

Salim, M. (2011). *Geçmişten günümüze Türkiye'de çocuk koruma politikaları ve sosyal hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Saltalı, D. N., Deniz, M. E., Çeliköz, N., & Arı, R. (2009). Altı yaş çocukları için duygusal becerilerin değerlendirilmesi testinin (ACES) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(1), 403-420. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/alti-yas-cocuklari-icin-duygusal-becerilerin-degerlendirilmesi-testi-toad.pdf sayfasından erişilmiştir.

Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okulöncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

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. https://docplayer.biz.tr/2761676-Duygu-egitimi-programinin-okul-oncesi-egitime-devam-eden-alti-yas-cocuklarinin-duygusal-becerilerine-etkisi.html sayfasından erişilmiştir.

Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development, 13*(1), 142-170. https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x sayfasından erişilmiştir.

Santrock, J. W. (2004). *Child development*. New York: McGraw-Hill.

Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.

Saraç, A. (2011). *Çocuk yuvası bakımında bulunan çocukların davranış sorunları ve çocuk yuvası personeline yapılan eğitimin bu sorunlar üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Sarıaltın, D. M. (2017). *Kurum bakımındaki çocuklara ilişkin sistemin sosyal refah çalışanları gözüyle değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sarıcaoğlu, A. Ö., & Avcı, R. (2021). Kişilerarası duygu düzenleme yaklaşımına dayalı geliştirilen grup psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin kişilerarası duygu

düzenleme becerilerine etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 214-230. https://doi.org/10.21666/muefd.789210

Sarısoy, G. (2017). *Kişilik bozukluklarında erken dönem çocukluk yaşantıları, reddedilme duyarlılığı ve duygu düzenleme süreçlerinin rolü.* Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Scheneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology, 37*(1), 86-100. https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.86

Scherer, K. R. (2007). Component models of emotion can inform the quest for emotional competence. In G. Matthews, M. Zeidner & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 101-126). New York: Oxford University.

Schneider, R. L., Arch, J. J., Landy, L. N., & Hankin, B. L. (2016). The longitudinal effect of emotion regulation strategies on anxiety levels in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-14. http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2016.1157757

Schonert Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman Zait, A., & Hertzman, C. (2011). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health, 4*(1), 1-21. https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7

Schreiber, L. R. N., Grant, J. E., & Odlaug, B. L. (2012). Emotion regulation and impulsivity in young adults. *Journal Of Psychiatric Research, 46*(5), 651-658. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.02.005

Schrepferman, L. M., Eby, J., Snyder, J., & Stropes, J. (2006). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *14*(1), 50-61. https://doi.org/10.1177/10634266060140010501

Sebanc, A. M., Pierce, S. L., Cheatman, C. L., & Gunnar, M. R. (2003). Gendered social worlds in preschool: Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys' and girls' peer groups. *Social Development, 12*(1), 91-105. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00223

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. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/30766/332488 sayfasından erişilmiştir.

Seçer, Z., Gülay Ogelman, H., Önder, A., & Berengi, S. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1993-2008. https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNME5qSTRPQT09 sayfasından erişilmiştir.

Seçer, Z., Gülay Ogelman, H., Şimşek, H., Önder, A., & Bademci, D. (2014). Akran şiddetine maruz kalan ve kalmayan 5-6 yaş okul öncesi çocukların okula uyumlarının analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2014), 351-375. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786775 sayfasından erişilmiştir.

Seeley, J., Small, J., Feil, E., Frey, A., Walker, H., Golly, A., & Forness, S. (2017). Effects of the first step to success ıntervention on preschoolers with disruptive behavior and comorbid anxiety problems. *School Mental Health, 9*(3), 1-11.

Semerci, M., Tutal, K., Acar, B., & Yaman, Ö. M. (2020). Çocuk evlerinde çalışan çocuk bakım elemanlarının yaşadıkları sorunlara yönelik niteliksel bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 49*, 171-188. https://dergipark.org.tr/en/pub/sufesosbil/issue/54046/591401 sayfasından erişilmiştir.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 21-30. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1216-published.pdf sayfasından erişilmiştir.

September, S. J., Rich, E. G., & Roman, N. V. (2016). The role of parenting styles and socio-economic status in parents' knowledge of child development. *Early Child Development and Care, 186*(7), 1060-1078. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1076399

Sherr, L., Roberts, J. K., & Gandhi, N. (2017). Child violence experiences in institutionalised/orphanage care. *Psychology, Health and Medicine, 22*(1), 31-57. https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1271951

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*(6), 906-916. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906

Shipitsyna, M. L. (2008*). Psychology of orphans. A complete overview of Russian history, enviroment and family realities that have contributed to form the unique book.* Bloomington: Liberty Drive.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Ed.) (2003). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National.

Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Smith, M. (2001). Social and emotional competencies: Contributions to young African-American children's peer acceptance. *Early Education and Development*, *12*(1), 49-72. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_4

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2005). *Understanding children's development*. New Jersey: Blackwell.

Smyke, T. A., Sebastian F. K., Dana E. J., Nathan E. F., Peter J. M., Charles A. N., … BEIP Core Group. (2007). The caregiving context in institution reared and family reared infants and toddlers in Romania. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(2), 210-218. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01694.x

Soenke, M., Hahn, K. S., Tull, M. T., & Gratz, K. L. (2009). Exploring the relationship between childhood abuse and analogue generalized anxiety disorder: The mediating role of emotion dysregulation. *Cognitive Therapy and Research, 34*(5), 401-412. https://doi.org/10.1007/s10608-009-9264-8

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü (Mülga) (2011). *Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin Uygulanması Hakkında*

Genelge 2011/02. https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/56394 sayfasından erişilmiştir.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2008). *T.C. Resmî Gazete*, 27015, 05 Ekim 2008.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu. (1983). *T.C. Resmî Gazete*, 18059, 27 Mayıs 1983.

Southam Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (M. Şahin & M. Artıran, Çev.). Ankara: Nobel.

Southam Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2000). A preliminary study of the emotion understanding of youths referred for treatment of anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(3), 319-327. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2903_3

Soylu, N., Bilgiç, H., Aslan, E., Yıldırım, H., Karakaya, F., Uğur, Ç. S., ... Karataş, Ö. (2015). *Sosyal ve ekonomik destek hizmeti (SED)-idarecilere ve meslek elemanlarına yönelik el kitabı. Ankara: T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı,* https://www.ailevecalisma.gov.tr/uploads/chgm/uploads/pages/yayinlar/sed-hizmetini-yuruten-idarecilere-ve-meslek-elemanlarina-yonelik-el-kitabi-yeni.pdf sayfasından erişilmiştir.

Söğütlü, A. (2015). *Çocuk refahı alanında çalışan personelin sevgi evleri modeline yönelik değerlendirmeleri.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy, 39*(11), 1293-1316. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00098-X

Sphendi Şirin, T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne "arkadaş edinme" programının etkisi.* Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Stacie M., Jennifer L., & Patricia C. (2013). The effectiveness of the learning to breathe program on adolescent emotion regulation. *Research İn Human Development, 10*(3), 252-272. https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818488.

Stark, K. D., Hargrave, J., Hersh, B., Greenberg, M., Fisher, M., & Herren, J., (2008). Treatment of youth depression: The actıon program. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.), *Child and adolescent depression: Causes, treatment and prevention* (pp. 224-229). New York: The Guilford.

Stepp, S. D., Scott, L. N., Morse, J. Q., Nolf, K. A., Hallquist, M. N., & Pilkonis, P. A. (2014). Emotion dysregulation as a maintenance factor of borderline personality disorder features. *Comprehensive Psychiatry, 55*(3), 657-666. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2013.11.006

Suğur, N., & Doğru, E. S. (2010). Koruma altındaki çocukların aile ve devlet algısı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 65*(1), 115-133. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002151

Sullivan, M. J. L., Bishop, S. R., & Pivik, J. (1995). The Pain Catastrophizing Scale: Development and validation. *Psychological Assessment, 7*(4), 524-532. https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.4.524

Suner, S. (2019). *Anksiyete duyarlılığı ile çocukluk dönemi yaşantıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Suveg, C., & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(4), 750-759. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_10

Svaldi, J., Griepenstroh, J., Tuschen Caffier, B., & Ehring, T. (2012). Emotion regulation deficits in eating disorders: a marker of eating pathology or general psychopathology? *Psychiatry Research, 197*(1), 103-111. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.11.009

Szewczyk Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, *14*(3), 379-397. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00307.x

Şahin Demirkapı, E. (2013). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Şahin, H., & Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5,* 39-56. https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34517/381364 sayfasından erişilmiştir.

Şahin, M. (2019). *Kurum bakımı altındaki çocuklarda değer oluşumu: Ankara çocuk evleri örneği.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, S. (2015). *Boşanmış ailelerden gelen okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri ve akran ilişkilerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şaşmaz, İ. B. (2014). *Erken dönem uyumsuz şemaların ve duygu düzenleme güçlüğünün borderline kişilik bozukluğu ve bipolar bozukluk üzerindeki yordayıcı etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şavlı, H. (2018). *Çocuk evlerinde kalan korunmaya muhtaç çocukların sosyalizasyonu Küçükçekmece örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şeker, A. (2008). *Sosyal çalışma mesleği-21. yüzyıl'da sosyal adalet arayışında sosyal çalışma mesleği.* Ankara: SABEV.

Şen, A. N. (2021). *Annenin duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stillerine göre çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şen Davulcu, Ü. (2018). *Çocuk evleri sitesinde kalan çocukların algıladıkları sosyal destek ve beklentileri.* Bilim Uzmanlığı Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Şenocak, H. (2005). *Korunmaya muhtaç çocuklar: İstanbul yetiştirme yurtları üzerine bir alan araştırması.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şenocak, H. (2010). Korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım yöntemleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 51*, 177-228. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/893/9976 sayfasından erişilmiştir.

Şenol, S. (2006). *Korkular gelişimsel anlamı ve tedavisi*. İstanbul: Morpa.

Şenol, F. B., & Metin, E. N. (2018). Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 8*(51), 81-106. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42772/516473 sayfasından erişilmiştir.

Şeremet, A. (2019). *Güvensiz bağlanma ve yalnızlık arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D., & Özcan Özer, Ö. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi; ulusal örneklemde karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19*(3), 235-246. http://www.turkpsikiyatri.com/C19S3/235-246.pdf sayfasından erişilmiştir.

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmet Genel Müdürlüğü (2012). *Çocuk hizmetlerine ilişkin genelge. Sayı: B.17.0.ÇHG.0.14.00.00-23* https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/chgm/uploads/pages/genelgeler/2012-15-nolu-genelge.doc sayfasından erişilmiştir.

Tangüner, D. (2017). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tarımeri, N. (2007). *Çocuk Koruma(ma) Kanunu*. Ankara: SABEV.

Taş, F. (2019). *Çocuk evleri sitesinde yürütülen yaygın din eğitimi faaliyetleri (Adana örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Tekin, N. (2016). *Annelere uygulanan çocuklarının duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programının annelerin duygularını yönetmelerine ve çocuklarının olumsuz duyguları ile baş etmelerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temel, F., Kurtulmul, Z. & Toran, M. (2009, Ekim). *Çocuk işçiliği ile eğitim yolu ile mücadele çocuktan çocuğa yaklaşımı projesi.* Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Temizel, B. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 4-9 yaş arası çocuklarda görülen kaygı düzeylerine etkisi: Retrospektif bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tennen, H., & Affleck, G. (1990). Blaming others for threatening events. *Psychological Bulletin, 108*(2), 209-232. https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.209

Teze, S., & Arslan, E. (2016). Annesi çalışan 6 yaş çocukların ayrılık kaygısının bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies-International Journal of Social Science, 52,* 417-435. https://doi.org/10.9761/JASSS3483

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. https://doi.org/10.2307/1166137

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations (monographs of the society for research in child development)* (pp. 25-52). Chicago: University Of Chicago.

Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology, 8*(1), 163-182. https://doi.org/10.1017/S0954579400007021

Thompson, R. A., & Happold, C. A. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. *The Kauffman Early Education Exchange, 1*(1), 8-29. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2355477#page=12

Thompson, R. A., & Lagatutta, K. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwel handbook of early childhood development* (pp. 317-337). Oxford: Blackwell.

Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). New York: The Guilford.

Thompson, R. A., Meyer, S., & Jochem, R. (2009). Emotion regulation. In J. B. Benson & M. M. Haith. (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* (pp. 119-129). San Diego: Academic.

Tibilli, R. (2021). *Çocuk evleri sitesinde çalışan bakım elemanlarının yaşam kalitesi ve çalışan memnuniyet düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Topal, H. (2021). *İlkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Topaloğlu Özdemir, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Topaloğlu, Z. Ç. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik saldırganlık kaygı düzeyleri ile anne babalarının ebeveyn özyeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Topgül, F. Ç. (2017). *Kurum bakımı altındaki çocukların yaşam alanlarının ev kazaları, mobilya ve donatı elemanları ilişkisi açısından değerlendirilmesi: Ankara çocuk evleri örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

Toraman, Ç. (2018). *Kars ilinde Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı çocuk evlerinde kalan ergenlerin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tornacı, N. (2008). *SHÇEK'in çocuklara yönelik hizmetinin yeni yüzü, koğuş yerine ev ortamı çocuk evleri-sevgi evleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Trawick Swith J. (2013). *Erken çocuklukta gelişim* (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel.

Tremblay, R. E., & Peters, R. V. (2014). Encyclopedia on early childhood development. In M. Boivin (Ed.), *Peer relations*. Canada: MWM.

Trentacosta, C. J. (2006). *Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade*. Doctoral Dissertation, University of Delaware, Newark.

Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 356-365. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016

Tull, M. T., Barrett, H. M., McMillan, E. S., & Roemer, L. (2007). A preliminary investigation of the relationship between emotion regulation difficulties and posttraumatic stress symptoms. *Behavior Therapy, 38*(3), 303-313. https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.10.001.

Tulpar, L. B. (2019). *4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisanas Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turan Cebeci, S. (2009). *Tam aileye ve tek ebeveyne sahip ailelerden gelen 7-12 yaşları arasındaki çocukların bağlanma stilleri ve kaygı durumları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turanlı, K. (2004). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi çerçevesinde çocuğun sömürüden korunma hakkı.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Turanlı, M. & Güriş, S. (2015). *Temel istatistik*. İstanbul: Der.

Türk Medeni Kanunu. (2001). *T.C. Resmî Gazete*, 24607, 8 Aralık 2001.

Türk, E. (2007). *Çocukta duygusal gelişimin din eğitimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türk, Z. (2018). *Çocuk evleri sitesi'nde kalan çocukların yazı farkındalığı becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uğur Ulusoy, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan aile katılımlı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Uğur, S. (2013). *Sivil toplum kuruluşlarının sosyal yardım ve sosyal hizmet faaliyetleri.* Çanakkale: Ekin.

Uluğtekin, S. (1993). Çocuk yuvaları: Uygulamanın son araştırmalar ışığında değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 11*(1-2-3), 35-55.

Ulutaş, İ. & Ömeroğlu, E. (2007, Ekim). *Anne baba çocuk iletişiminde duygusal zekânın rolü.* 4. Uluslararası Çocuk ve iletişim Kongresi ile 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uluyurt F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), 589-598. https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103919 sayfasından erişilmiştir.

Ülgen, G. & Fidan, E. (2003). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Millî Eğitim.

Ünal, V. (2015). Dünden bugüne kütürümüzde koruyucu aile hizmetleri üzerine bazı değerlendirmeler. *Turkish Studies, 10*(6), 875-882. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8181

Ürgüp, B. (2017). *Ebeveynle gerçekleştirilen bağlanma stilinin sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Varol, B. (2017). *Kurum bakımı deneyimi olan yetişkinlerin iş yaşamına uyumları.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vatan, S. (2020). Duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21*(4), 396-402. https://doi.org/10.5455/apd.68943

Vaughn, B. E., Elmore-Staton, L., Shin, N., & El Sheikh, M. (2014). Sleep as a support for social competence, peer relations, and cognitive functioning in preschool children. *Behavioral Sleep Medicine, 13*(2), 92-106. https://doi.org/10.1080/15402002.2013.845778

Velotti, P., & Garofalo, C. (2015). Personality styles in a non-clinical sample: The role of emotion dysregulation and impulsivity. *Personality and Individual Differences, 79,* 44-49. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.046

Verhallen, T., Hall, C. J., & Slembrouck, S. (2019). Family support and child protection approaches. Historicising perpectives on contemporary discourse of social work. *Qualitative Social Work, 18*(2), 286-301. https://doi.org/10.1177/1473325017712798

Waid, J., & Wojciak, A. S. (2019). Evaluating the impact of camp-based reunification on the resiliance of siblings seperated by foster care. *Children and Youth Services Review, 100,* 274-282. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.011

Walden, T., Lemerise, E., & Smith, M. C. (1999). Friendship and popularity in preschool classrooms. *Early Education and Development, 10*(3), 351-371. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_7

Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 34*(1), 13-28. Retrieved from https://eprints.qut.edu.au/1236/1/1236_1.pdf

Walker, S., Berthelsen, A., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, *31*(3), 177-192. Retrieved from https://eprints.qut.edu.au/1239/

Webb, N. B. (2003). *Socialwork practice with children*. New York: The Guilford.

Webster Stratton, C., Reid, J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(5), 471-488. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x

Weinfeld, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 78-101). New York: The Guilford.

Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New York: The Guildford.

Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). New York: The Guilford.

Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 195-203. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195

Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopatology* (pp. 13-37). Newyork: The Guilford.

Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *16*(1), 15-33. Retrieved from https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2en.pdf

Wilkins, D., & Whittaker, C. (2018). Doing child-protection social work with parents: What are the barriers in practice? *British Journal of Social Work*, *48*(7), 2003-2019. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx139

Wilson, B. J. (2006). The entry behavior of aggressive/rejected children: The contributions of status and temparement. *Social Development, 15*(3), 463-479. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00351.x

Wong, C. F., Silva, K., Kecojevic, A., Schrager, S. M., Bloom, J. J., Iverson, E., & Lankenau, S. E. (2013). Coping and emotion regulation profiles as predictors of nonmedical prescription drug and illicit drug use among high-risk young adults. *Drug and Alcohol Dependence, 132*(1-2), 165-171. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2013.01.024

Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 19*(3), 275-296. https://doi.org/10.1002/icd.646

Yalçın, A. (2011). *Çocuk Koruma Kanunu kapsamında korunmaya muhtaç çocukların gelecek kaygılarının incelenmesi (Afyonkarahisar örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaşar, D. E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile akran ilişkileri ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiler.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yaşar, Ö., & Dağdelen, N. (2013). Korunmaya muhtaç çocukların yetiştirilmesinde çocuk yurtlarından çocuk evlerine geçişin, çocukların sosyo-kültürel ve psikolojik gelişimlerine etkisi üzerine bir çalışma: Isparta örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(18), 199-221. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/215729 sayfasından erişilmiştir.

Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2015). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

Yazıcı, E. (2012). Korunmaya muhtaç çocuklar ve çocuk evleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(18), 499-525. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19552/208348 sayfasından erişilmiştir.

Yazıcı, E. (2014). Türkiye'de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile bakım yönteminde yeni yaklaşımlar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi, 4*(2), 247-270. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ckuiibfd/issue/32903/365530 sayfasından erişilmiştir.

Yeğen, T. (2019). *Okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, N. & Yıldırım, K. (2008). *Sosyal hizmete giriş*. Adapazarı: Sakarya.

Yıldırım, Ş. (2013). *Çocuk evinde kalan çocukların ilişki dinamikleri: İzmir örneği.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırımalp, S., & Hız, Ö. (2018). Türkiye'de çocuk refahı bağlamında korunmaya muhtaç çocuklara sunulan bir hizmet: Koruyucu aile hizmeti. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2*(1), 95-114. https://dergipark.org.tr/tr/pub/fuuiibfdergi/issue/39056/458162 sayfasından erişilmiştir.

Yıldız, M. A. (2016). Multiple mediation of emotion regulation strategies in the relationship between loneliness and positivity in adolescents. *Education And Science, 41*(186), 217-231. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6193

Yılmaz Bursa, G., & Dinç, B. (2020). Çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalar hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 45*(204), 443-470. https://doi.org/10.15390/EB.2020.8824

Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

Yılmaz, H. B. (2019). *48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yi, Y., & Wildeman, C. (2018). Can foster care interventions diminish justice system inequality? *Future of Children, 28*(1), 37-58. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179175.pdf

Yolcubal Bayrak, D. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Yolcuoğlu İ. G. (2012). Çocukları çocuk koruma sistemine giren ailelerle, benzer sosyal çevrede yaşamalarına karşın çocukları için ÇKS'ye müracaatçı olmayan ailelerin sosyal destek açısından karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 23*(1), 90-105. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48532/615983 sayfasından erişilmiştir.

Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Aile ve Toplum, 5*(18), 43-57. https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21099/227229 sayfasından erişilmiştir.

Yorgun, E. (2017). *Korunmaya muhtaç olan ve aileleri ile birlikte yaşayan 61-72 aylık çocukların ahlaki değerleri ile akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders*. Sarasota: Professional Resources.

Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk ruh sağlığı-çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür.

Yörükoğlu A. (2003). Koruma altındaki çocuklar ve hakları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 10*(3), 148-150.

Yörükoğlu, A. (2004). Koruma altındaki çocuklar ve hakları. Uslu, R. (Ed.), *Koruma altındaki çocuklar, Prof. Dr. Mualla Öztürk anısına XVII. Sempozyum Sunumları*

içinde (s. 3-7). Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen toplumda aile ve çocuk.* İstanbul: Özgür.

Yurteri Tiryaki, A., & Baran, G. (2015). Kurum bakımı deneyimi olan kadınların çocuk dönemi kurum yaşantıları: Nitel bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 26*(1), 23-44. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48535/616015 sayfasından erişilmiştir.

Yüce, G. (2015). *Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

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.

Yüksel, G. (2017). *Çocuk bakım elemanlarının bazı özellikleri ile sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Amasya çocuk evleri örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zaferoğlu, M. (2018). *Ergenlerde duygusal tepkisellik ve obsesif kompulsif belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Zahn Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: who influences whom and how? *New Directions for Child and Adolescent Development, 2010*(128), 101-109. https://doi.org/10.1002/cd.271

Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion, 13*(5), 803-810. https://doi.org/10.1037/a0033839

Zhang, J., Wu, Z., Qu, G., Wang, L., Wu, W., Tang, X., … Sun, Y. (2021). The relationship between psychological resilience and emotion regulation among preschool left-behind children in rural China. *Psychology, Health & Medicine, 26*(5), 595-606. https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1849748

Zhu, J., Xiao, B., Hipson, W., Yan, C., Coplan, R. J., & Li, Y. (2021). Social avoidance and social adjustment: The Moderating role of emotion regulation and emotion lability/negativity among chinese preschool children. *Frontiers in Psychology, 12*, 618-670. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.618670

Zigler, E., Singer, D. G., & Bishop-Josef, S. J. (2004). *Children's play: The roots of reading*. Washington: Zero To Three.

EKLER

EK 1. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığından Uygulamanın Yapılabilmesine İlişkin Alınan İzin Yazısı

T.C.
AİLE VE SOSYAL HİZMETLER BAKANLIĞI
Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı

Sayı : E-84459573-605.01-480846 05.07.2021

Konu : Veri Toplama

Sayın Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ
[redacted]

İlgi : Bakanlık Makamının 4 sayılı Onayı.

Başkanlığımıza iletilen ekte bilgileri bulunan araştırma talepleri Bakanlık Makamının 29/06/2021 tarihli ve 4 sayılı Oluru ile uygun görülmüş olup ekte gönderilmektedir.

Ekte gönderilen liste çerçevesinde İl Müdürlüğünüzü/Biriminizi ilgilendiren makale yayımının/araştırma talebinin Ek 2 gönderilen tahahütnamenin imzalatılarak uygulanmasını sağlanması ve ilgili kişilerin bilgilendirilmesi hususunda gereğini arz/rica ederim.

Ahmet Abdullah SEZEN
Bakan a.
Eğitim ve Yayın Dairesi Başkan V.

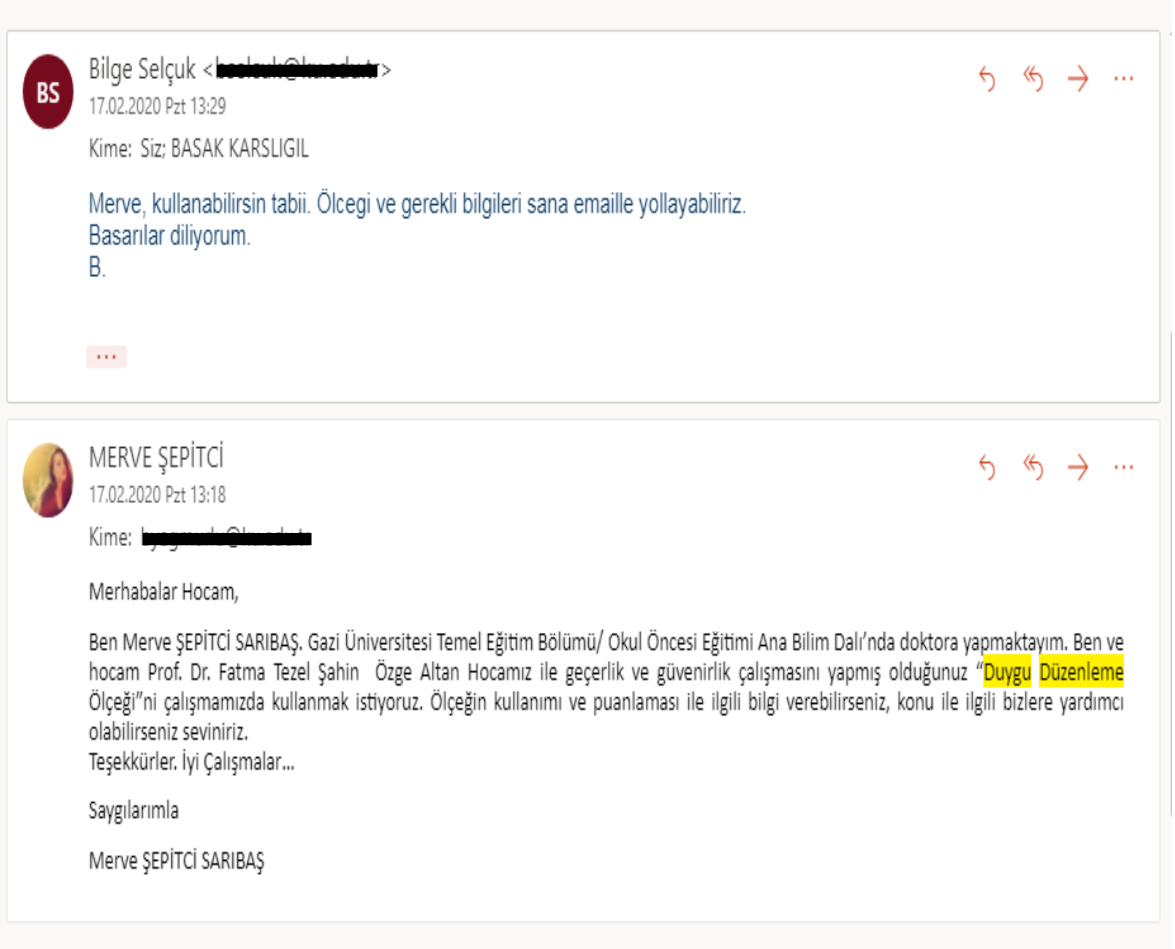
Ek:
1 - (4 Sayfa)
2 - Tahahütname (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:
İSTANBUL VALİLİĞİNE (Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü)
TRABZON VALİLİĞİNE (Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü)
BİLECİK VALİLİĞİNE (Bilecik Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü)
SİVAS VALİLİĞİNE (Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü)
AKSARAY VALİLİĞİNE (Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü)
KIRIKKALE VALİLİĞİNE (Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü)

Bilgi:
Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne
Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğüne
Kadının Statüsü Genel Müdürlüğüne
Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğüne
Personel Genel Müdürlüğüne

EK 2. Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Kullanılabilmesine İlişkin İzin Yazısı



Bilge Selçuk <[redacted]>
17.02.2020 Pzt 13:29

Kime: Siz; BASAK KARSLIGIL

Merve, kullanabilirsin tabii. Ölcegi ve gerekli bilgileri sana emaille yollayabiliriz.
Basarılar diliyorum.
B.

...

MERVE ŞEPİTCİ
17.02.2020 Pzt 13:18

Kime: [redacted]

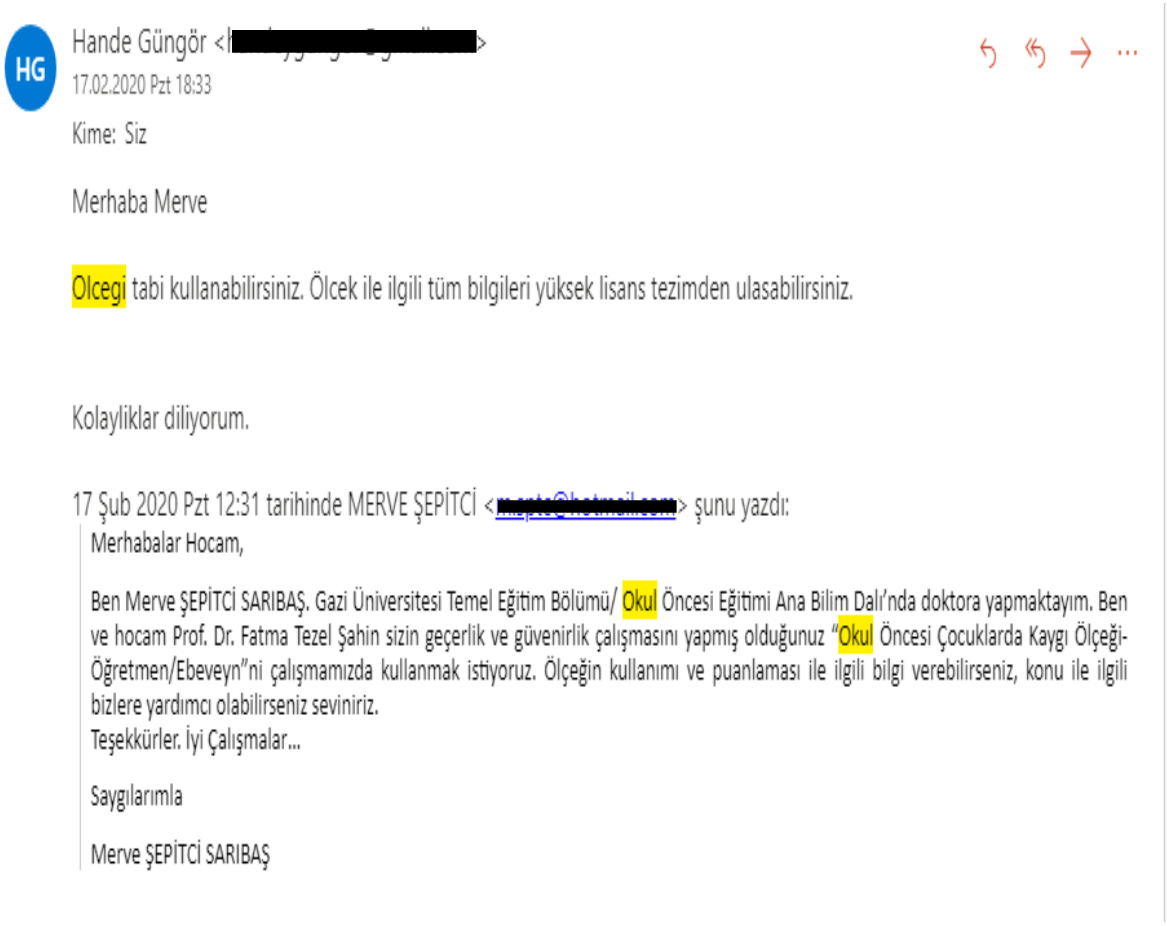
Merhabalar Hocam,

Ben Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ. Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü/ Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doktora yapmaktayım. Ben ve hocam Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin Özge Altan Hocamız ile geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmış olduğunuz "Duygu Düzenleme Ölçeği"ni çalışmamızda kullanmak istiyoruz. Ölçeğin kullanımı ve puanlaması ile ilgili bilgi verebilirseniz, konu ile ilgili bizlere yardımcı olabilirseniz seviniriz.
Teşekkürler. İyi Çalışmalar...

Saygılarımla

Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ

EK 3. Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği'nin Kullanılabilmesine İlişkin İzin Yazısı



HG

Hande Güngör <[redacted]>

17.02.2020 Pzt 18:33

Kime: Siz

Merhaba Merve

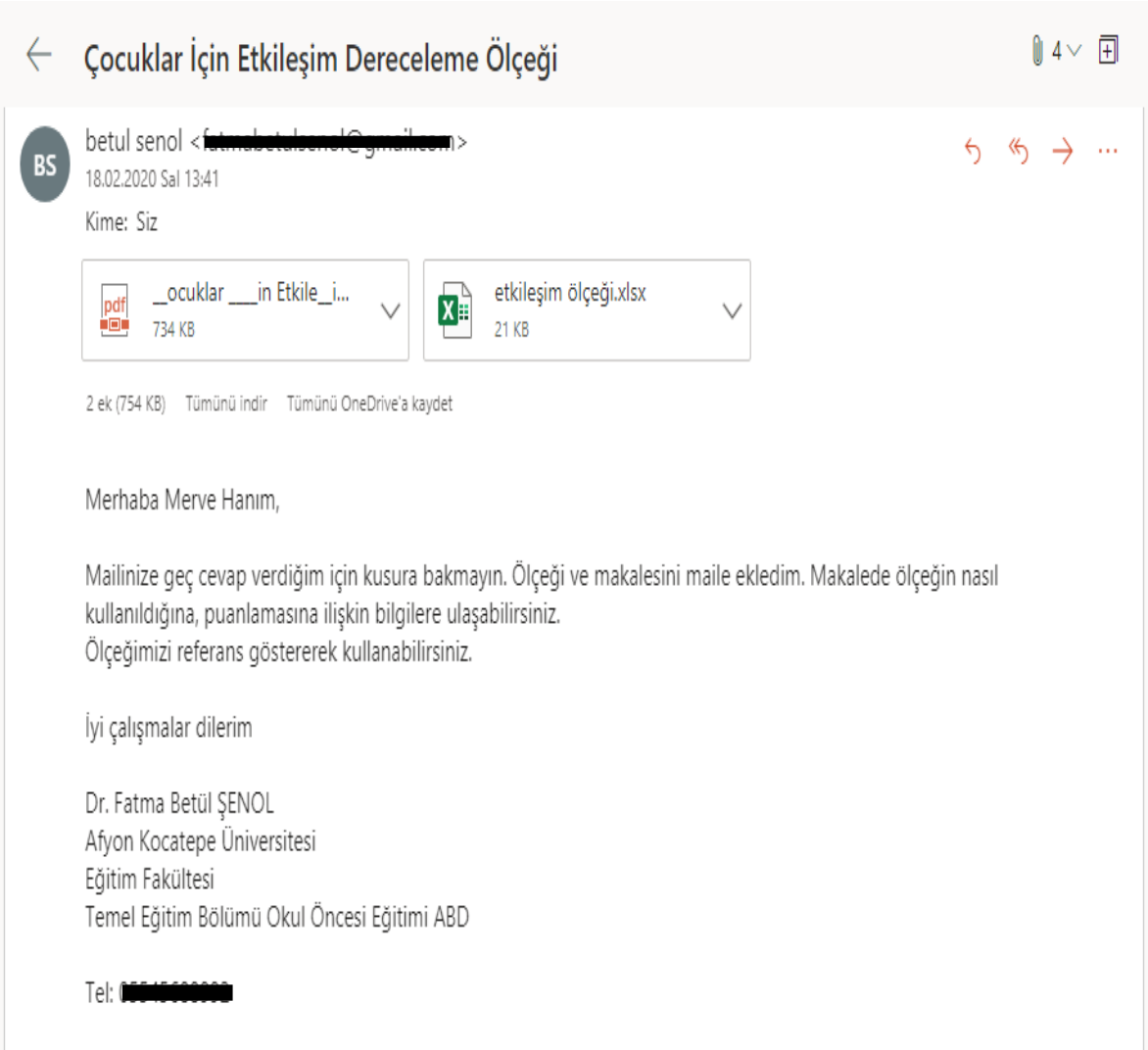
Olcegi tabi kullanabilirsiniz. Ölcek ile ilgili tüm bilgileri yüksek lisans tezimden ulasabilirsiniz.

Kolayliklar diliyorum.

17 Şub 2020 Pzt 12:31 tarihinde MERVE ŞEPİTCİ <[redacted]> şunu yazdı:

> Merhabalar Hocam,
>
> Ben Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ. Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü/ Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doktora yapmaktayım. Ben ve hocam Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin sizin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmış olduğunuz "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği-Öğretmen/Ebeveyn"ni çalışmamızda kullanmak istiyoruz. Ölçeğin kullanımı ve puanlaması ile ilgili bilgi verebilirseniz, konu ile ilgili bizlere yardımcı olabilirseniz seviniriz.
> Teşekkürler. İyi Çalışmalar...
>
> Saygılarımla
>
> Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ

EK 4. Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin Kullanılabilmesine İlişkin İzin Yazısı



Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği

4

BS

betul senol <[redacted]>

18.02.2020 Sal 13:41

Kime: Siz

_ocuklar ___in Etkile_i... 734 KB

etkileşim ölçeği.xlsx 21 KB

2 ek (754 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Merhaba Merve Hanım,

Mailinize geç cevap verdiğim için kusura bakmayın. Ölçeği ve makalesini maile ekledim. Makalede ölçeğin nasıl kullanıldığına, puanlamasına ilişkin bilgilere ulaşabilirsiniz.
Ölçeğimizi referans göstererek kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim

Dr. Fatma Betül ŞENOL
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD

Tel: [redacted]

EK 5. Etkinlik Örneği

Etkinlik No: 10

Yaş grubu: 4-6 Yaş

Benim Kurallarım

Etkinlik Türü: Türkçe-Dil ve Drama Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Kazanım ve Göstergeler

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeler: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeler: Sohbete katılır. Konuşmak için sırasını bekler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeler: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.)

Kazanım 8. Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeler: Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.)

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeler: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar. (Göstergeler: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.)

Özbakım Becerileri

Kazanım 6. Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır. (Göstergeler: Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.)

Sözcük ve Kavramlar:

• Kurallar

• Saygılı olmak

• Paylaşmak

• Temiz-kirli

• Yaya yolu

• Trafik lambası

• Kırmızı-sarı-yeşil

• Sergi

Materyaller:

Çocukların fotoğrafları, kartondan yapılmış çerçeve, keçeli kalem, bilgisayar, video, hikâye halısı, bantlar, kartondan trafik lambası, insan maketi, plastik kutular, meyveler, oyuncaklar, oyun halısı, farklı resimler, kartondan sokak lambaları, kartondan çöpler

Ön Hazırlık:

• Öğretmen, çocuklar sınıfa gelmeden önce sınıf kuralları çerçevesini duvara sabitler.

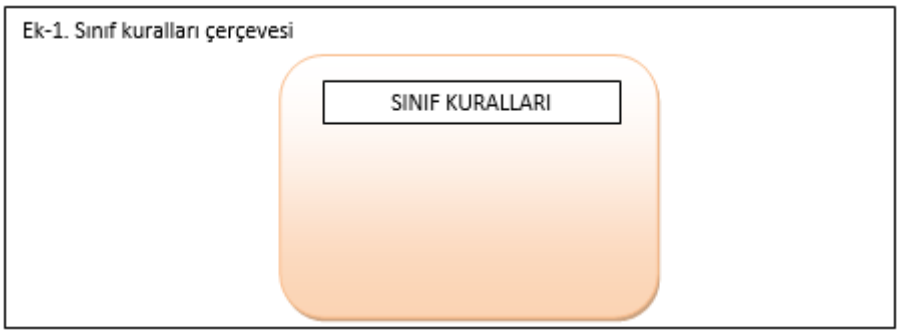
• Öğretmen etkinliğe başlamadan önce bütün materyalleri hazır bir şekilde sınıfa getirir.

• Oyun istasyonlarının olduğu sınıf çocuklar sınıfa gelmeden önce hazırlanır.

Öğrenme Süreci

•Öğretmen çocuklar sınıfa gelmeden önce üzerinde "Sınıf Kuralları" yazan kartondan çerçeveyi (EK-1) çocukların rahatça görebileceği bir duvara asar.

Ek-1. Sınıf kuralları çerçevesi



• Çocuklar sınıfa geldiğinde çerçeveyi incelemelerine ve çerçevenin ne olduğu ile ilgili sorular sormalarına fırsat verilir. Çocukların incelemeleri ve soruları bittikten sonra öğretmen, çerçevenin rahat görülebileceği şekilde dizilmiş sandalyeleri çocuklara göstererek "Hadi bakalım çocuklar, sandalyelerin arkalarına bakalım. Hangi sandalyede fotoğrafımız varsa o sandalyeye oturalım." der ve çocukların fotoğraflarının olduğu sandalyelere oturmalarını sağlar. Sandalyelere oturulduktan sonra öğretmen çerçeveyi göstererek

“Çocuklar bu gördüğünüz şey Sınıf ve Okul Kuralları Çerçevesi. Sizler okulda ve sınıfta uymamız gereken kuralları söyleyeceksiniz, bende sizin söylediklerinizi çerçevemizin içine yazacağım. Birlikte sınıfımızın kurallarını hazırlayacağız.” der. Çocuklar sınıf ve okul kurallarının neler olabileceğini söyler ve öğretmende çocukların söylediklerini çerçevenin içine yazar. Çocuklar kuralların neler olabileceğini söyledikten sonra öğretmen “Çocuklar, çok güzel kurallar söylediniz. Ama unuttuğumuz kurallar olabilir. Şimdi size okul ve sınıf kuralları ile ilgili bir video (Ek-2) izleteceğim. Videomuzda olan ve bizim söylemeyi unuttuğumuz kurallar varsa videomuzu izledikten sonra çerçevemize onları da yazarız.” der ve video hep birlikte izlenir.

Ek-2. Okul Kuralları videosu

Okul Kurallar Eitici izgi film Animasyon.mp4

• Video izlendikten sonra öğretmen “Kurallar ne işe yarar? Videomuzda hangi kurallardan bahsedildi? Kurallara uymazsak ne olur? Çerçevemize yazmayı unuttuğumuz kurallar var mıymış-hangi kurallar?” sorularını sorar ve çocukların cevapları dinlenilir. Sınıfa getirilen çerçeveye yazılmayan kurallar varsa yazılır.

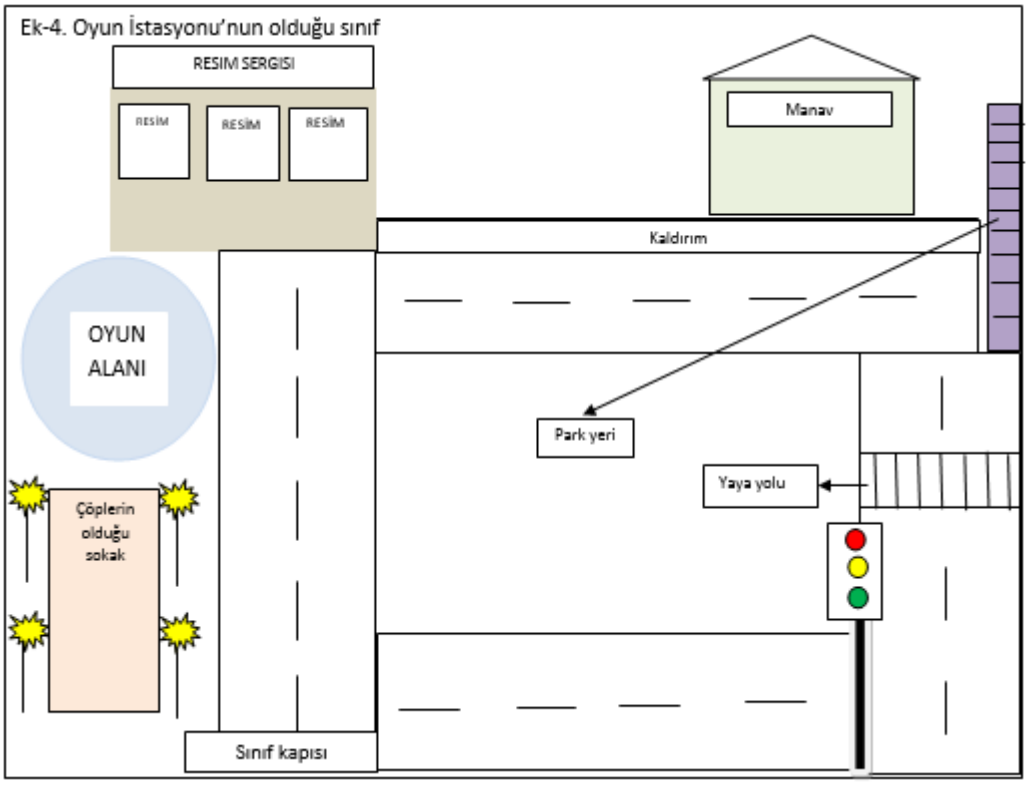
• Kurallar yazıldıktan sonra öğretmen “Çocuklar şimdi size bir hikâye anlatacağım. Bakalım bu hikâyemizde neler oluyor? Şimdi herkes sandalyelerinin önüne otursun.” der ve “Ölçülü Olmaya Değer” (EK-3) adlı hikâyeyi hikâye halısı tekniği ile anlatır. Hikâye kitabına sadece okulda ve sınıfta uyulması gereken kurallardan değil, ikili ilişkilerde ve günlük yaşamda da dikkat edilmesi gereken şeylerden de bahsedilmektedir. Hikâye bittikten sonra öğretmen “Evet çocuklar hikâyemiz bitti. Hikâyemizde neler yaşandı? Kitabımızın adı neden “Ölçülü Olmaya Değer” olabilir? Hikâyemizdeki hangi olaylar ölçülü olmaya örnekti? Kurallar ölçülü olmamızı sağlar mı?” sorularını sorar ve çocuklarla sorular hakkında sohbet edilir.

EK-3. “Ölçülü Olmaya Değer” adlı hikâye kitabı



Hangi çocuk makarnaya doyar? Peki ya güneşe? Keşke körebe oynarken arkadaşlarımızı bir çırpıda yakalayıversek! Oysa evin ürkek kedisi dâhil çevremizdeki her şeye dikkatle ve özenle yaklaşmak, kendimizin ve başkalarının sınırlarına saygı duymak, aşırılıktan uzak durmak gerek, özellikle de parçası olduğumuz doğayı korumak için. Bu kitapta minik okurlara, farkındalık ve anlayışa dayalı ilişkiler kurmanın, sorunlar karşısında sakin ve yapıcı tutum takınmanın, bugüne ve geleceğe yönelik doğru seçimler yapmak için düşünüp tartarak hareket etmenin önemi anlatılıyor.

• Sohbetten sonra öğretmen “Evet çocuklar hikâyemizde de dinlediğimiz gibi sadece okulumuzda değil, farklı yerlerde ve insanlarla olan ilişkilerimizde de dikkat etmemiz gereken şeyler var. Şimdi sizinle bir yere gideceğiz. Bakalım gittiğimiz yerde ne gibi şeylere dikkat etmemiz gerekecek?” der ve çocuklarla beraber daha önceden hazırlanan oyun istasyonlarının olduğu sınıfa (Ek-4) geçilir. Bu sınıfta yollar ve trafik lambaları, manav, resim sergisi, oyuncakların bulunduğu oyun alanı, yerlerde çöplerin olduğu bir sokak bulunmaktadır. Yollar ve yaya yolu bantlarla, trafik lambaları, sokaktaki çöpler ve lambalar kartonlarla, manav plastik kutularla, resim sergisi gerçek resimlerle oluşturulacaktır. Ayrıca manav reyonunda gerçek meyveler kullanılacaktır.



• Sınıfın kapısını açar açmaz öğretmen “Hadi bakalım çocuklar şimdi hepimiz arabalarımıza bindik. Yolumuzda nasıl gitmeliyiz?” der ve çocukların cevapları dinlenirken bir yandan da yolda arabaya biniyor gibi devam edilir. Daha sonra arabaların karşısına trafik lambası çıkar. Trafik lambasında kırmızı ışık yanmaktadır. Öğretmen “Bakın ilerde trafik lambası var. Kırmızı ışık yanıyor. Kırmızı ışıkta ne yapmalıyız?” der ve çocukların cevapları dinlendikten sonra kırmızı ışıkta durulur. Kırmızı ışıkta beklerken sarı ışık ve yeşil ışıkta da neler yapılacağı ile ilgili sohbet edilir. Öğretmen trafik lambasından kırmızı ışığı temsil eden daire şeklindeki kartonu alır ve lambaya sarı ışığı yerleştirerek “Hazırlanın sarı ışık yandı. Yeşil ışık yanınca yolumuza devam edeceğiz.” der ve öğretmen yeşil ışığı da takınca yolda

gitmeye devam edilir. Çocuklar yolda ilerlerken yaya yolundan karşı karşıya geçen bir insan maketi görürler. Öğretmen "Çocuklar bakın, karşıdan karşıya bir insan geçiyor. Ne yapmamız gerekir?" der ve çocukların cevapları dinlenilir. Yaya yolunun kenarına gelince yaya yolunun ne olduğu ve yaya yolunda ne yapılması gerektiği hakkında da sohbet edilir. Öğretmen insan maketini yoldan alır ve "Çocuklar bakın ilerde manav var. Arabalarımızı park edip biraz meyve alalım. Arabamızı nasıl park etmeliyiz?" der. Park yerinde engelliler için ayrılmış park alanı da bulunmaktadır. Engelliler için ayrılmış park alanlarına sadece engellilerin park edebileceği ile ilgili konuşulur. Arabalar park edildikten sonra öğretmen "Hadi bakalım arabamızdan inelim ve manavımıza gidelim. Manavda hangi kurallara uymalıyız? Önümüzde bir insan varsa ne yapmalıyız? Arkamızda yaşlı biri sıra bekliyorsa ne yapmalıyız?" sorularını sorar ve çocukların cevapları dinlenilir. Öğretmen manav rolüne girer ve çocuklar reyonda olan meyvelerden alır. Daha sonra öğretmen "Hadi bakalım çocuklar meyvelerimizi yiyelim. Buradan resim sergisine gideceğiz." der. Meyveler yenirken bir yandan da sergilerde uyulması gereken kuralar hakkında sohbet edilir. Meyveler yendikten sonra çocuklarla birlikte resim sergisine gidilir ve sergideki resimler incelenir. Sergide sessiz bir şekilde konuşmaya, resimlere değmemeye ve sıralı bir şekilde resimleri incelemeye dikkat edilir. Sergiden çıkıldıktan sonra öğretmen "Çocuklar sergide nelerin resimleri vardı? Sergide nelere dikkat ettik?" sorularını sorar ve çocukların cevapları dinlenilir. Daha sonra öğretmen çocukları yerde farklı oyuncakların olduğu oyun alanına götürür. Öğretmen "Çocuklar biraz yorulduk. Bakın oyun alanında değişik oyuncaklar var. Hadi bu oyuncakları oynayalım." der. Bu alanda kısıtlı sayıda oyuncak bulunmaktadır. Bu alanda çocukların oyuncakları birlikte veya paylaşarak, oyuncak sırasına saygı duyarak oynamaları desteklenir. Çocuklar oyuncaklarını oynadıktan sonra öğretmen "Evet çocuklar, oyuncaklarımızı da oynadığımıza göre sınıfımıza gidebiliriz." der ve sınıfa giderken çöplerin yerlere atıldığı, bir sokak olarak tasarlanan yerden çocukların geçmelerini sağlar. Öğretmen "Çocuklar bakın her yerde çöp var. Çöpleri ne yapmamız gerek? Çöpleri yere atarsak ne olur?" sorularını sorar ve çocukların cevapları dinlenilir. Daha sonra öğretmen bir çöp torbası çıkararak "Hadi bakalım çocuklar, çevremizi temiz tutmak için çöplerimizi toplayalım ve poşetimizi çöp kovasına atalım." der. Çocuklarla birlikte çöpler poşete toplanır ve sınıfa gidilir. Çöp poşeti sınıfın çöpüne atılır ve etkinlik sonlandırılır.

Notlar:

• Etkinlik boyunca çocukların kurallara uymaları ve ölçülü olmaları öğretmen tarafından desteklenmiştir.

Değerlendirme:

• Kurallar tablomuza hangi kuralları yazdık?

• Kurallar ne işe yarar? Kurallar olmasaydı ne olurdu?

• Siz bir kural koyacak olsaydınız hangi kuralı koyardınız?

• Oyun istasyonlarımızın olduğu sınıfta neler yaptık?

• En çok hangi istasyonda eğlendiniz? Neden?

• Yolda araba sürerken nelere dikkat ettiniz?

• Oyuncak alanımızda oyuncakları nasıl oynadınız?

• Bir sergiyi gezerken nelere dikkat etmeliyiz?

• Çevremizi temiz tutmak için neler yapabiliriz?

• Çevrenizde kurallara uymanız gereken nerelere gidiyorsunuz? Hangi kurallara uyuyorsunuz?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…