
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

36-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE MİZAÇ ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Şeyma Çelen

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Şeyma
Soyadı: ÇELEN
Bölümü: Temel Eğitim
İmza:
Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: 36-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examination of The Relationship Between Emotion Regulation Skills and Temperament Characteristics of 36-72 Month-old Children

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: Şeyma ÇELEN

İmza:..……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şeyma Çelen tarafından hazırlanan "36-72 Aylık Çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Aysel TÜFEKCİ
(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ
(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ
(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 15/11/2022
Bu Tezin temel eğitim ana bilim dalı'nda yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

En kıymetlilerime, canım

aileme..

TEŞEKKÜR

Doğduğum günden bugüne, bulunduğum her şart ve koşulda, yaşadığım her başarı ve başarısızlıkta, her düşüşte ve kalkışta, elimi sımsıkı tutup bırakmayan, desteklerini ve koşulsuz sevgilerini her zaman hissettiren, tüm eğitim süreçlerimde bana olan inançlarıyla her zaman yanımda olan, daimi desteklerim, bugünümün mimarları canım annem Sare ÇELEN ve canım babam Hilmi ÇELEN'e varlıkları için, maddi, manevi tüm destekleri için, inançları için ve sevgileri için binlerce kez teşekkür ederim.

Elleri hep iki omzumda sımsıkı duran, neşe kaynaklarım, iki dev adamım, bir kardeşin sahip olabileceği en büyük şanslarım, biricik abilerim Ahmet ÇELEN ile Yunus Emre ÇELEN'e ve bana her zaman ablalık yapan, güzel desteklerim, yengelerim Tuğçe ÇELEN, Özlem ÇELEN ve kuzenim Selda GENÇ'e, yanımda oldukları, enerjime enerji kattıkları, destekleri, motivasyonları için binlerce kez teşekkür ederim. Ayrıca halasının balı, sevgi yumağım, en değerli varlığım, canım yeğenim Toprak ÇELEN'e de, her zaman beni dünyanın en şanslı halası hissettirdiği, oynadığı oyunlarda onu yalnız bıraktığım her süre içerisinde anlayış gösterdiği ve sonsuz sevgisi için teşekkür ederim. Canım arkadaşlarım ve geniş ailemin tüm fertleri, sizler de hep iyi ki vardınız. Arkadaşlarım olduğunuz, ailem olduğunuz, yanımda olduğunuz için teşekkür ederim.

Başta yüksek lisansa geliş sürecimde en büyük emeklerin sahibi, bölümüme olan sevgimin temel taşları, ilk idollerim, hepsi birbirinden kıymetli Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'ndeki üzerimde emeği olan tüm hocalarıma, sonrasında yarım kalan bir çalışmayı tamamlamak için yola çıktığımız, geç tanıdığım ancak iyi ki tanıdım dediğim, eksik bilgilerimin tamamlayıcısı, beni en iyi halime getirmek için çabalayan, bu uzun sürecin asıl mimarı, akademik bilgisini, birikimini, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, kıymetli danışmanım Doç. Dr. Aysel TÜFEKCİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Beni olduğum en iyi halime getirdiğiniz, emekleriniz yardımınız için binlerce kez teşekkürler. Yine üzerimde emeği tartışılmaz, duygusal gelişim üzerine çalışmak istememdeki ilham

kaynağım sayın Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ hocama, yardımları için ve desteği için teşekkürlerimi sunuyorum. Bir ayrı parantez de, yüksek lisansa başladığım süreçte ilk tanıdığım hocalarımdan olan, bu yola birlikte çıktığımız ancak hiç beklemediğimiz anda kaybettiğim, tanıma şansım olduğu için, öğrencisi olduğum için, desteğini gördüğüm için, kendimi en şanslı insanlar arasında görmemi sağlayan, akademik yolumun güzel ışığı kıymetli hocam rahmetli Mümin TUFAN'a binlerce kez teşekkür ederim. İyi ki tanıdım sizi hocam, iyi ki vardınız ve ben iyi ki sizin öğrenciniz oldum. Çalışmamız bitti ancak akademik yolun henüz çok başındayım ve bu yolun sonuna kadar sizi ve emeklerinizi asla unutmayacağım.

Değerli katkılarından ötürü sevgili jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ ve Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ'ye en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmamın yürütülmesinde, bana kolaylık sağlayan, katkıları çok büyük olan tüm okul müdürlerine, öğretmenlerine, araştırmama katılan tüm ebeveynlere ve bu yoldaki en güzel motivasyonlarım, geleceğin en parlak ışıkları güzel çocuklara binlerce kez teşekkür ediyorum.

Şeyma ÇELEN

36-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE MİZAÇ ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Şeyma Çelen
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
KASIM, 2022

ÖZ

Bu çalışma okul öncesi eğitimine devam eden 36-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut, Yenimahalle ve Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 303 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutlarının betimsel özelliklerine bakıldığında, duygu düzenleme alt boyutunun ortalama civarı yığılma gösterdiği, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunun ise ortalamanın altında yığılma gösterdiği görülmüştür. Duygu Düzenleme Ölçeği' nin alt boyutları değişkenler açısından incelendiğinde, değişkenlik/olumsuzluk alt boyununun cinsiyet, baba öğrenim düzeyi ve anne yaşı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Duygu düzenleme alt boyunun baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, çocuk sayısı ve bakım veren değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca her iki alt boyutun anne öğrenim düzeyi değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği alt boyutlarının betimsel özelliklerine bakıldığında, yalnızca "aktivite düzeyi" alt boyutunun ortalamanın altında yığılım gösterdiği, "yakınlık ve uyum",

“tepkisellik durumu”, “dikkat ve sebat”, “ritmiklik”, “duyusal hassasiyet” ve “duygusal duyarlık” alt boyutlarının ise ortalama civarında yığılım gösterdiği tespit edilmiştir. Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği’nin alt boyutları değişkenler açısından incelendiğinde, çocukların yaşı ve cinsiyeti, anne yaşı, baba çalışma durumu ve mesleği değişkenleri ile aralarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocukların ölçeğin “tepkisellik Durumu” alt boyutundan elde ettikleri puanlarda anne ve baba öğrenim düzeyi, anne mesleği ve çocuğun bakımını gerçekleştiren kişi değişkenlerine göre; “duygusal duyarlık” alt boyutundan elde ettikleri puanlarda baba öğrenim düzeyi ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre; “dikkat ve Sebat” alt boyutundan elde ettikleri puanlarda baba yaşı ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre; “duyusal hassasiyet” alt boyutundan elde ettikleri puanlarda çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında Duygu Düzenleme Ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile “yakınlık ve uyum”, “tepkisellik durumu”, “dikkat ve sebat”, “ritmiklik” ve “duygusal duyarlık” alt boyuları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleme alt boyutunda ise Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği’nin tüm alt boyutları ile arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Duygu Düzenleme, Mizaç

Sayfa Adedi: XVII + 158

Danışman: Doç. Dr. Aysel TÜFEKCİ

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTION REGULATION SKILLS AND TEMPERAMENT CHARACTERISTICS OF 36-72 MONTHS CHILDREN

(M.S THESIS)

Şeyma Çelen

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

GRADUATE SCHOOL EDUCATIONAL SCIENCES

NOVEMBER, 2022

ABSTRACT

This study was conducted to examine the relationship between emotion regulation skills and temperament characteristics of 36-72 month-old children attending pre-school education. The study was designed in relational screening model. Research data were collected through "Personal Information Form", "Emotion Regulation Scale" and "Temperament Scale for Children". The study group of the research consisted of 303 children and their parents who attended public and private pre-school education institutions affiliated to Ankara Province Etimesgut, Yenimahalle and Sincan District Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year. According to the results of the research; When the descriptive characteristics of the children's Emotion Regulation Scale sub-dimensions were examined, it was seen that the emotion regulation sub-dimension showed a concentration around the average, while the lability/negativity sub-dimension showed an accumulation below the average. When the sub-dimensions of the Emotion Regulation Scale were examined in terms of variables, it was found that the variability/negativity sub-dimension showed a statistically significant difference according to the variables of gender, father's education level and mother's age. Emotion regulation subscale showed a statistically significant difference according to father's education level, mother's employment status, number of children and caregiver variables. In addition, it was concluded that both sub-dimensions showed a statistically significant difference with the mother's education level variable. When the

descriptive features of the Temperament Scale for Children sub-dimensions were examined, it was seen that only the "activity level" sub-dimension had a cluster below the average. It was determined that the sub-dimensions of "closeness and harmony", "reactivity", "attention and persistence", "rhythmicity", "sensory sensitivity" and "emotional sensitivity" accumulated around the average. When the sub-dimensions of the Temperament Scale for Children were examined in terms of variables, no statistically significant difference was found between the variables of children's age and gender, mother's age, father's employment status and occupation. According to the mother and father's education level, mother's profession and the person who takes care of the child in the scores obtained by the children from the "reactivity status" sub-dimension of the scale; According to the variables of father's education level and mother's working status in the scores they obtained from the "emotional sensitivity" sub-dimension; According to the variables of father's age and mother's employment status in the scores they obtained from the "attention and persistence" sub-dimension; It was determined that there were statistically significant differences in the scores they obtained from the "sensory sensitivity" sub-dimension, according to the variable of the number of children. When considering at the relationship between the emotional editing skills of children and their temperament characteristics, a meaningful relationship was found between the lower dimension of the Emotional Regulation Scale variability/immortality and the sub-dimension “proximity and harmony”, “responsiveness”, “attention and perseverance”, “rhythm” and “emotional sensations”. In the emotion regulation sub-dimension, it was determined that there was a statistically significant negative correlation with all the sub-dimensions of the Temperament Scale for Children.

Keywords: Preschool Education, Emotional Regulation, Temperament

Page Number: XVII + 158

Supervisor: Assoc. Prof. Aysel TÜFEKCİ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... İ

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... İİ

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... İİİ

TEŞEKKÜR V

ÖZ ..... Vİİ

ABSTRACT ..... İX

İÇİNDEKİLER ..... Xİ

TABLOLAR LİSTESİ XV

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... XVİİ

BÖLÜM- I 1

GİRİŞ 1

Problem Durumu 1

Araştırmanın Amacı 3

Araştırmanın Önemi 4

Varsayımlar 5

Sınırlılıklar 5

Tanımlar 5

BÖLÜM II 6

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 6

Gelişim 6

Duygusal Gelişim 6

Duygu Tanımı, İşlevi ve Önemi 8

Duygu Gelişimi 11

Duygu Düzenleme 13

Duygu Düzenleme Stratejileri 16

Duygu Düzenlemenin Çocukların Gelişim Dönemlerine Göre Değişimi 18

Bebeklik Döneminde Duygu Düzenleme 18

Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme 20

Duygu Düzenleme Becerisi ile Ebeveyn İlişkisi 22

Duygu Düzenleme ile İlgili Çalışmalar 23

Mizaç 34

Mizacın türleri 37

Mizaç ile İlgili Çalışmalar 41

BÖLÜM III 52

YÖNTEM 52

Araştırmanın Modeli 52

Araştırmanın Çalışma Grubu 52

Veri Toplama Araçları 55

Kişisel Bilgi Formu 55

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) 56

Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği (ÇİMÖ) 57

Verilerin Toplanması **58**

Verilerin Analizi **59**

BÖLÜM IV **61**

BULGULAR VE TARTIŞMA **61**

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular **61**

Çocukların Mizaç Özelliklerine İlişkin Bulgular **83**

Duygu Düzenleme Becerisi ve Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular **113**

BÖLÜM V **117**

SONUÇ VE ÖNERİLER **117**

Sonuç **117**

Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile İlgili Sonuçlar **117**

Çocukların Mizaç Özelliklerine İlişkin Sonuçlar **118**

Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ve Mizaç Özellikleri İle İlgili Sonuçlar **120**

Öneriler **121**

Uygulamaya Yönelik Öneriler **121**

Araştırmacılara Yönelik Öneriler **122**

KAYNAKLAR **123**

EKLER **149**

EK.1. Kişisel Bilgi Formu **150**

Ek.2. Duygu Düzenleme Ölçeği **152**

Ek.3. Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni **154**

Ek.4. Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği.....155

Ek.5. Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği Kullanım İzni.....156

.....156

Ek.6. Araştırma İzni 157

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Çocuk ve Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları*.....54
Tablo 2. *DDÖ'nün alt boyutlarına ilişkin normallik varsayım test sonuçları*.....59
Tablo 3. *ÇİMÖ'nün alt boyutlarına ilişkin normallik varsayım test sonuçları*.....60
Tablo 4. *Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Betimsel Sonuçlar*.....61
Tablo 5. *Çocukların Doğum Tarihi Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....63
Tablo 6. *Çocukların Cinsiyeti Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları*.....65
Tablo 7. *Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....68
Tablo 8. *Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....70
Tablo 9. *Anne Yaşı Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....72
Tablo 10. *Baba Yaşı Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....74
Tablo 11. *Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları*.....75
Tablo 12. *Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları*.....77
Tablo 13. *Anne Meslek Değişkenine Göre DDÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....78
Tablo 14. *Baba Meslek Değişkenine Göre DDÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....79

Tablo 15. *Çocuk Sayısı Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....80
Tablo 16. *Bakım Veren Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....82
Tablo 17. *Çocukların Mizaç Özelliklerine İlişkin Betimsel Sonuçlar*.....84
Tablo 18. *Çocukların Doğum Tarihi Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....88
Tablo 19 *Çocukların Cinsiyeti Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin t/Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları*.....90
Tablo 20. *Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....92
Tablo 21. *Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....95
Tablo 22. *Anne Yaşı Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....98
Tablo 23. *Baba Yaşı Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....100
Tablo 24. *Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin T/Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları*.....102
Tablo 25. *Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin T/Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları*.....104
Tablo 26. *Anne Meslek Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....106
Tablo 27. *Baba Meslek Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....108
Tablo 28. *Çocuk Sayısı Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....110
Tablo 29. *Bakım Veren Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları*.....112
Tablo 30. *Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ve Mizaç Özellikleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları*.....114

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

$\bar{X}$	Ortalama
SS	Standart Sapma
N	Örneklem Sayısı
%	Yüzdelik Değeri
f	Frekans
TDK	Türk Dil Kurumu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
DDÖ	Duygu Düzenleme Ölçeği
D/O	Değişkenlik/Olumsuzluk
D/K	Duygu Düzenleme/Kontrol
ÇİMÖ	Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği

BÖLÜM- I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim insan davranışlarının belli amaçlar doğrultusunda planlı bir şekilde değiştirilmesi ve geliştirilmesi için yasa ve ilkeler araştıran, bu amaçla farklı teknikler geliştirmeye çalışan bir bilim dalıdır (Erden ve Akman, 2006). Eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim ise çocukların ileriki yaşları için önemli rol oynayan, bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve dil becerilerinin büyük ölçüde tamamlandığı ve çocuğun sürekli değişim yaşadığı bir süreci kapsamaktadır (Ömeroğlu ve Yaşar, 2004). 0-6 yaş aralığını kapsayan bu dönem, kişilik yapısının oluştuğu, geliştiği, şekillendiği bir dönem olmasının yanı sıra gelişim dönemine özgü temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı ve pekiştirildiği bir dönem olduğu için ileriki yıllara etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda bu dönemin yaşamın en kritik dönemlerinden biri olarak adlandırıldığı söylenebilir (Akduman, 2011). Okul öncesi dönem yaşamın temelidir ve öğrenme hızının çok yüksek olduğu bir süreçtir (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Bu dönemle birlikte çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi hızlanmakta, akranlarıyla etkileşimleri artmaktadır (Mestci, 2021).

Duyguların insan hayatında iletişim ve güdüleme gibi pek çok işlevi vardır. İletişim işlevi, insanların hissettiği duygularla ilgili ipuçlarını karşısındakine ilettiği ve karşısındakinden ipuçlarını aldığı karşılıklı duygusal alışverişten oluşan bir süreci kapsamaktadır. Güdüleyici işlev, olumsuz duyguya neden olan durumlardan ders çıkarmayı, yaşanma ihtimali olan

benzer durumlara karşı önlem almayı, olumlu bir durum yaşandığında ise bu duruma yeniden ulaşabilmek adına gerçekleştirilen eylemlerin tamamını oluşturan bir süreci kapsamaktadır (Mestci, 2021). Duyguların kişilerin kontrolü altında olması ve onlar tarafından düzenlenmesi, duygusal görevlerin sağlıklı biçimde yönetilmesinde ve dolayısıyla yaşamın daha kaliteli hale gelmesinde önemli bir role sahiptir (Elevli, 2020). Özellikle okul öncesi dönemde çocuk mutsuzluğunu, öfkesini saldırgan davranışlar yansıtmak yerine bunları kontrol altında tutup sözcükler yoluyla ifadeye çevirebilirse, çevresi ile olumlu etkileşim kurabilir (Mestci, 2021).

Duygu düzenleme, duyguları anlama, tanıma, tepki verme ifade edebilme aşamalarının tümünü içermektedir (Gross, 1998). Sadece bir duygu kontrolü değil aynı zamanda sosyal ilişkilerde duyguyu gerektiği kadar yansıtma veya saklama gibi noktaları da kapsamaktadır (Walden ve Smith, 1997'den aktaran Mestci, 2021). Kişinin yaşandığında kendini kötü hissetmesine neden olan duygusal yaşantıları, rahatsız hissetmeyeceği bir duruma getirme olarak ifade edilebilir (Mestci, 2021). Bir diğer ifadeyle duygu düzenleme, kişinin duygusal durumları ve bunlara gösterdikleri tepkilere yönelik aktif çabaların bütünüdür (Koole, 2009).

Çocuklar için duygusal düzenleme çocuğun sergilemiş ya da tecrübe etmiş olduğu duygulara ilişkin bir kontrol sistemi olarak adlandırılabilir (Webster Stratton'dan aktaran Köksal Akyol, 2017). Çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi, akranları tarafından kabul gören, okul başarısını yakalayan ve toplumsal yaşama uyum sağlayan çocuklar olabilmelerinde büyük bir öneme sahiptir (Mestci, 2021). Duygularını etkili bir şekilde düzenleyebilen çocuklar, sosyal hedefleri ve motivasyonları hakkında eleştirel düşünebilmekte, uygun davranışsal yanıtları seçebilmekte ve sonraki hedeflerine ulaşmak için harekete geçebilmektedir (Eisenberg vd., 1993; Smith'ten aktaran Blair vd., 2016).

Duygusal hayatımızın özelliklerinde mizaç belirleyici rol oynar. Mizaç bireyin gelişimi boyunca gözlemlenebilen, doğuştan gelen temel bir yönelimdir (Goleman, 2005). Dikkat, duygusal ve davranışsal öz düzenlemedeki farklılıklarla birlikte, bireye benzersiz özellikler veren duygusal tepkisellik düzeyi olarak da tanımlanabilir. Bebekler yaşamlarının ileri dönemlerini etkileyen mizaç tipleri ile doğmaktadırlar. Biyolojik temelli bireysel farklılıklar olarak da görülen mizaç, kişilerin toplumsal etkileşim ve duygusal sağlıklarını etkilemektedir (Trawick-Smith, 2014, s. 184).

Çocukların özellikle sosyal ve duygusal gelişiminde önemli katkılara sahip olan mizaç, aile, okul ve daha geniş çevrede çocuğun yaşama ne kadar uyum sağladıkları ile ilgili de uzun

vadeli etkilere sahiptir (Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid, 2000). Ayrıca erken çocukluk döneminde, çocukların ilkokulda gösterebilecekleri akademik başarıyı yordamadan (Nelson, Martin, Hodge, Havill ve Kamphaus, 1999; Bryce vd., 2018), müzakere yapma, analitik düşünme, sorunlara çözüm üretme, paylaşma, yardım etme gibi uygun prososyal davranış sergileme, akran kabulü ve okula uyum gibi olumlu sosyal becerilere kadar pek çok alanda mizacın etkisinin bulunduğu söylenebilir (Gleason vd., 2005; Rudasill, 2001; Rudasill ve Konald, 2008; Sanson vd.'den aktaran Acar, 2013). Kısacası mizaç, erken çocukluk döneminde sosyal etkileşimi, davranışları ve duygusal düzenlemeyi etkileyen bir özelliktir (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Raiser, 2000).

Mizaç ile duygu düzenlemenin tanımları arasındaki ilişki ve erken çocukluk döneminde mizacın çocuğun duygusal davranışlarına etkisinden (National Research Couincil, 2000) yola çıkarak araştırmada, çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 36-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri nasıldır?
2. Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri, çocukların yaşına, cinsiyetine, okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce kim tarafından bakıldığına, çocuk sayısına; anne babanın yaşına, öğrenim düzeyine, çalışma durumuna ve mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çalışmaya katılan çocukların mizaç özellikleri nasıldır?
4. Çalışmaya katılan çocukların mizaç özellikleri, çocukların yaşına, cinsiyetine, okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce kim tarafından bakıldığına, çocuk sayısına; anne babanın yaşına, öğrenim düzeyine, çalışma durumuna ve mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Kuvvetli bir mizaç temeline sahip olan duygu düzenleme (Batum ve Yağmurlu, 2007), davranış düzenleme, dikkat süreçleri (dikkat değiştirme, dikkati odaklama gibi çaba gerektiren ya da yürütücü işlevi olan süreçler), dürtüsellik ve engelleyici kontrol (Posner ve Rothbart, 2000) gibi ögelerden meydana gelmektedir.

Çocukların duygu düzenleme becerileri, davranış tarzları ve karakteristik tepki verme yollarının temelinde mizacın olduğu düşünülmektedir. Örneğin, iletişime açık olan çocukların, duygularını olumlu yollarla yansıtma ihtimali yüksek iken, açık olmayan çocuklardan olumsuz geri bildirim alınma olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir (Hudson ve Pulla, 2013). Araştırmalar daha olumlu duygu düzenlemeye ve daha az tepkiselliğe sahip olmanın, olumlu akran etkileşimlerini ve arkadaşlık ilişkilerini yordadığını göstermektedir (Gleason vd., 2005; Sanson vd., 2004; Sterry vd., 2010; Valiente vd.'den aktaran Acar, 2013).

İlgili alan yazın incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerini, yaratıcı dramanın etkileri (Aktaş, 2019), ego sağlamlık düzeyleri (Bayındır, Balaban Dağal ve Önder, 2018), çocukların teknoloji kullanımı (Omrak, 2019), davranış sorunları (Şahin, 2019), problem çözme becerileri (Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021), bağlanma stilleri (Can Öztürk, 2018) ve sosyal yetkinlik düzeyleri (Ural, Güven ve Azkeskin, 2015), empati becerileri (Karadeniz, 2022), ebeveyn tutumları (Yaman, 2018), saldırganlık düzeyleri (Ersan, 2017) gibi değişkenler açısından inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür.

Çocukların mizaç özelliklerini, ebeveyn tutumları (Yoleri, Erdoğan ve Tetik, 2017), okula uyum düzeyleri (Arabacıoğlu, 2019), fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklar (Kaya, 2020), akademik başarı (Bryce vd., 2018), depresyon (Cankardaş, 2019), sosyal (Arı ve Yaban, 2016) ve prososyal davranışlar (Acar, 2013), akran etkileşimi (Acar, Rudasill, Molfese, Torquati ve Prokasky 2015), kaygı ve aile ilişkileri (Hudson, Dodd ve Bovopoulos, 2011), dil gelişimi ve becerileri (Yoleri ve Küçükyeşil, 2014) gibi değişkenler açısından inceleyen çalışmalara rastlanmıştır.

Duygu düzenleme ve mizaç arasında yapılan çalışmalara bakıldığında, ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerine etkisi (Yaman, 2018) ve

sosyal davranışlarda mizaç ve duygu düzenlemenin rolü (Arı, 2016) gibi çalışmalarda incelendiği görülmüştür. Alan yazın taraması sonucunda çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara nispeten az sayıda rastlanmış olup, yapılan bu çalışmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Ebeveynlerin Kişisel Bilgi Formu'nu, Duygu Düzenleme Ölçeği'ni ve Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği'ni gerçeği yansıtır şekilde doldurduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği"nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma Ankara ilinin Etimesgut, Yenimahalle ve Sincan ilçelerinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 36-72 aylık çocuklar ve ebeveynlerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, kişinin gösterdiği duygusal tepkileri, bu tepkilerin şiddet ve zamanını, kişinin hedeflerine ulaşabilmesi için bir araç olarak rahat bir seviyede ayarlamaya yardımcı olan strateji ve çözümler bütünüdür (Berk, 2009).

Mizaç: Mizaç, kişinin çevreyle olan etkileşimi esnasında gösterdiği duygusal tepki ve davranışlarda etkili olan ve biyolojik temelli ve deneyimlerle şekillenen bir kişilik özelliğidir (Santrock, 2012, 2013; Rorthbart ve Bates, 2007).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Gelişim

Gelişim, insanların yaş almaya başladıkça nitelik ve nicelik olarak değiştiği bir süreç şeklinde tanımlanmıştır (Trawick-Smith, 2014, s.4-5). Gelişim, bebeklik, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik gibi dönemler halinde incelenmektedir (Upton'dan aktaran Erel, 2016). Her bir gelişim döneminin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Okul öncesi dönem olarak bilinen 0-6 yaş dönemde bireylerin gelişimi, kapsam ve öğrenmeler bakımından çok hızlı ve çok yoğun bir şekilde gerçekleşir (Uyanık ve Kandır, 2010). Gelişim, birbirleriyle etkileşim halinde olan fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal alanlardan oluşmaktadır (Rice'tan aktaran Erel, 2016).

Duygusal Gelişim

Duygusal gelişim, çocuğun içinde yaşadığı toplumsal kurallara ve toplu yaşamanın zorluklarına karşı duyarlılık geliştirdiği, bunun sonucu olarak da içinde bulunduğu kültürde yer alan diğer insanlarla uyum içerisinde yaşayabildiği bir süreçten oluşmaktadır. Bu süreç içerisinde çocuk, onu işlevsel herale getiren değer, davranış ve inançları öğrenmektedir (Gander ve Gandier'den aktaran Demircioğlu, 2019). Çocuğun duygusal gelişimi, diğer gelişim alanları ile paralel şekilde gelişmekte ve değişik basamaklardan geçerek topluma kabul edilmesini sağlamaktadır (Cüceloğlu, 1999; Demircioğlu, 2019, s.166). Sosyal gelişim, bilişsel gelişim ve duygusal gelişim karşılıklı etkileşim halindedir (Kutlu, 2020).

Duygusal gelişim, doğumdan sonra yani bebeklik döneminden itibaren başlayarak, ilk oluşan duyguların git gide ayrıntılanması ve kaydedilmesi, sonrasında ise yeni ve daha karmaşık duyguların meydana gelmesi aşamalarından oluşan bir süreci kapsamaktadır. Genel anlamda kalıtım, çevre, olgunlaşma, günlük yaşam tecrübeleri ve sağlık durumlarının birleşiminden meydana gelen bu süreç, çocuğun benliğini ve dünya görüşünü büyük ölçüde etkileyen durumları içermektedir (Güngör Aytar, 2005, s.118).

Duygusal gelişim kişilik gelişimi kapsamında ele alındığında, kişilik gelişiminin bir unsuru olarak değerlendirildiği ve bu dönemlere ait davranış çeşitlerinin gelişim süreci içerisinde aşamalı olarak kazanıldığı görülmüştür. Bu süreç, kişinin kendini tanımlaması ile başlamakta, başkalarını tanıması ile devam etmekte, başkalarının yanında kendini anlamlandırmaları ve etrafındaki diğer kişilerle ilişkiler kurabilmesi şeklinde sürmektedir (Demircioğlu, 2019).

Erik Erikson' a (1964) göre duygusal gelişim, çocukların başkalarıyla kurmuş oldukları etkileşimler ve geliştirdiği becerilerden oluşmaktadır. Buna göre çocukluk dönemi boyunca edinilen sosyal etkileşimler bir çocuğun kimliğini şekillendirmektedir (Aktaran Harris, 2014). Yani bir çocuğun kimliği onun insanlarla kurduğu iletişimin yansımasından oluşmaktadır. Hayatın erken dönemlerinde başlayan duygusal gelişim, bireyin genç yetişkinlik dönemindeki ruh sağlığı ve sosyal ilişkilerini, akademik başarısını ve iş performansını belirleyen önemli bir faktör olarak görülmüştür (Harris, 2014; National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Özetle sağlıklı bir duygusal gelişimin, bireyin gelecekteki ruh sağlığının ve akademik başarısının temeli olduğu söylenebilir (Harris, 2014).

Çocukların duygusal gelişiminde, kritik ve hassas dönemin okul öncesi dönem olduğu belirtilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura ve Zimbardo, 2000). Bu dönem çocukların daha sonraki dönemleri için, gerekli becerilerini geliştirebilecekleri kritik bir zamandır (Batum ve Yağmurlu, 2007). Okul öncesi dönemde gelişim becerilerini kazanmış olan çocuk, akademik ve sosyal ilişkilerde başarılı, empati, yardımlaşma ve işbirliği yapabilen, akranları ve öğretmenleri tarafından kabul gören çocuklardır (Caprara vd., 2000). Erken dönemde sahip olunan sağlıklı duygusal gelişim çocukların, kendilerini ve çevrelerini tanımaları, sosyal etkileşime girmeleri ve sürdürmeleri, bulunduğu gelişim döneminin sorumluluklarını yerine getirmeleri, sorunlarla baş etmeleri ve çözüm üretmeleri gibi pek çok alanda etkisini göstermektedir (Murray ve Andrew'den aktaran Demircioğlu, 2019).

Okul öncesi dönemde duygusal alanda sağlıklı ve işlevsel gelişimi desteklenmemiş, gerekli duygusal becerileri kazanamamış çocuklar olumsuz davranışlarda bulunmaktadırlar. Böyle çocukların yaşamlarının gelecek dönemlerinde okuldan kaçma, suça karışma, şiddete eğilim, disiplin sorunları yaşama, okula karşı kaygı ve fobi oluşturma gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Berkowitz ve Bier'den aktaran Dereli İman, 2014; Carpenter, Shepherd ve Nangle, 2008; Davin, 2007; Wang vd.'den aktaran Demircioğlu, 2019).

Okul öncesi dönem çocukları, duygusal gelişim süreçleri içerinde pek çok değişme ve gelişme de yaşamaktadırlar. Bu dönem çocuklarının yaşadığı değişimler arasında, kendisinin ve çevresinin duygularının anlaşılır hale gelmesi bulunmaktadır. Çocuklar bu süreç içerisinde, sahip oldukları bazı duyguların başka duyguları uyandırabileceğini, mimiklerinin bu duyguları yansıtabileceğini ve duyguların davranışların üzerinde etkisi olduğunu bu dönemde daha iyi anlamaya ve anlamlandırmaya başlamaktadır (Santrock'tan aktaran Demircioğlu, 2019). Kısacası bu dönem, çocukların kendilerinin ve çevresindekilerin duygularını keşfetmeye ve anlamlandırmaya başladıkları bir dönemdir.

Duygu Tanımı, İşlevi ve Önemi

Duygu terimi sözlükte, "Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2021). Felsefi ve evrimsel görüşe göre duygular, yaşanan durumlara göre gösterilen tepkiler olarak ifade edilmektedir (Darwin, 1872/1998; Ekman, 2003; Izard, 1993; Spinoza, 1675/1959'den aktaran Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Goleman'a (1995) göre ise duygu, hislerle alakalı özel düşüncelere sahip olmak ve yaşanan psikolojik ve biyolojik durumlar sonucu gerçekleşen eylemler dizisidir. Buna karşılık Ledoux (1996) duyguları, sinir sisteminin biyolojik bir fonksiyonu olarak görmüştür. Buna göre duygular zihinsel hayatı bir arada tutmakta ve böylece kişinin başkalarının ve kendisinin gözündeki, kendilik algısının oluşmasını sağlamaktadır (Ledoux'dan aktaran Uysal, 2006, s.13- 26.). Dolan (2002) duyguları, değer yargılarının oluşumunu sağlayan kompleks psikolojik ve biyolojik eylemler olarak değerlendirmiştir (Dolan'dan aktaran Ersay, 2019). Tarhan (2019) ise, duyguları temel ve yüksek olmak üzere iki ana grupta ele almış ve insanların cinsellik, saldırganlık, açlık, susuzluk gibi diğer canlılarla ortak olan duygularını temel duygular, sevgi, korku ve güven duygularından türeyen diğer duygularını ise yüksek duygular olarak ifade etmiştir.

Lewis (2008)'a göre duygular temel ve ikincil duygular olmak üzere ele alınmaktadır. Temel duygular korku, öfke, iğrenme, şaşkınlık, sevinç, üzüntü ve merak'ı kapsamakta ve bunlar hayatta kalma içgüdüsü ile ilişkili olduğundan kendiliğinden yaşanmaktadır. İkincil duygular ise özbilincin devreye girdiği duygulardır. Sosyal gruplar içinde yaşamayı kolaylaştıran duygular olarak bilinmekte olan bu duygular, suçluluk, güven, utanç, gurur gibi duyguları kapsamına almaktadır (Lewis, 2008). Temel duygular, insanın tehlikelerden korunması ve ayakta kalması için gerekli duygular iken, ikincil duygular, sadece insanda var olan, kişilerin hislerinin temelini oluşturan duygular olarak bilinmektedir (Tarhan, 2019).

Duygu, beden ve zihinde gerçekleşen değişimler, bu değişimlerin çerçevesinde şekillenen davranışların bir bileşimidir (Lewis, Havilland-Jones ve Barrett, 2010). Duygular, bir uyaran ile başlayan ve kişinin hislerini, psikolojik değişimlerini, hareketlerini, amaç odaklı davranışa yönlendiren karmaşık etkileşim zinciridir. Bilişsel, davranışsal ve psikolojik olarak gösterilen tepkilerde kendini belli eden, çevreden gelen uyaranlara göre değişiklik gösterebilen tepkilerin tamamıdır (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets'dan aktaran Işık ve Turan, 2015).

Duygu, dış uyarıcı tarafından dolaylı ya da doğrudan etkilenme veya sembolik uyarılmalarla bir nesne ya da durum karşısında zihinsel, biyolojik ve tepkisel olarak gösterilen davranışlar bütünüdür (Arık, 1996'dan aktaran Bekçi, 2020). Duygular bilinçli-bilinçsiz, basit-karmaşık şeklinde olabileceği gibi olumlu-olumsuz ya da kişiye özgü olabilmektedir (Werner ve Gross, 2010). Duygular söz konusu ise beden, zihin ve davranışların, üçlü bir sistem olarak devreye girdiği söylenebilir (Şahin, 2020). Duygular, benliğin oluşumunda temel olarak görülmekte (Greenberg, 2004), bireyleri harekete geçirmekte ve onlara yol göstermektedir (Lazarus, 2000). Duygular, insanların öncelikli hedeflerini belirlemeye yardımcı olan ve bu önceliklere bağlı olarak durum değerlendirmesinde bulunan biyolojik temelli yapılardır (Greenberg, 2004). İşlevci yaklaşım bu durumu, duyguların genel amaçlarının, kişisel hedeflere ulaşabilmek adına gösterilen gayret ve davranışlara enerji vermesi şeklinde açıklamaktadır (Berk, 2012).

Duygular insanların öz farkındalığının gelişiminde önemli bir role sahiptir (Berk, 2012). Atalar ve Atalay (2018), psikolojik iyilik halinin ve problemli durumlarla etkin başa çıkma yöntemlerinin sağlanmasında duyguların kritik bir önemi olduğunu vurgulamaktadır. Duyguların insanlar arası etkileşim ve iletişim için de önemli bir işlevi bulunmaktadır (Köksal Akyol, 2017). Aynı zamanda duygular insanlara, bulundukları çevre hakkında da önemli bilgiler vermektedir (Deniz, 2017). Fogel (2001) ve Fogel ve diğerlerine (1992) göre

duygu, insanın dünyayla iletişim kurmayı keşfetmesini sağlayan bir faktördür ve insanların duygularının büyük bir kısmı sosyal bağlam içinde ve onlarla bulunduğu etkileşim ile ilişki içerisinde gelişmektedir. Bu bağlamda duyguların insanların yaşamında erken gelişim dönemlerinden itibaren önemli yapılar olarak görüldüğü söylenebilir.

Bu tanımlardan hareketle, dışsal uyaranlardan etkilenilmesi sonucunda, kişinin bedeninde bir his olarak ifade edilebilecek olan duygunun nasıl oluştuğuna yönelik çeşitli teoriler ortaya çıkmıştır. Bu teorilerin erken örneklerinden olan "James-Lange Teorisi (1884)", duyguların vücudumuzda fizyolojik değişimlere yol açtığını reddederek, herhangi bir olay olduğunda insanın önce bedeninde fizyolojik değişimler yaşandığını ve bu değişimlerin bir sonucu olarak duyguların ortaya çıktığını söylemişlerdir (Cannon, 1927). Kısacası gerçekleşen duygusal tecrübeler, kişinin çevresinde meydana gelen durumlar karşısında bedeninin sergilediği dürtüsel tepkilerin yansımasıdır. Bu bağlamda, hissedilen duygunun bilinç ve belirli fiziksel göstergelerden ayrı ele alınamayacağı söylenebilir. Kısacası bu teori bedenden ve bilinçten ayrı tutulan bir duygunun var olmadığını iddia etmektedir (Cannon'dan aktaran Arıkoç, 2019).

James ve Lange'den farklı olarak "Cannon-Bard Talamik Duygu Teorisi (1927)", fiziksel uyarılmanın tek başına duygusal deneyime yol açacağını reddetmektedir. Bunun yerine, fizyolojik uyarılmaların ve duygusal deneyimlerin aynı sinirsel uyaran tarafından eş zamanlı olarak üretildiğini varsaymaktadır. Söz konusu sinirsel uyaranın, beyinde aynı yerde oluştuğunu, dolayısıyla, duyguların bedenle bir bütün olarak düşünülebileceğini ifade etmektedir (Dror, 2014; Feldman, 2015). Özetle Cannon-Bard talamik duygu teorisi, bedensel değişimler ile duyguların aynı anda meydana geldiğini, ilgili davranışların bunu takip ettiğini ve tepkilerin en son aşamada verildiğini belirtmiştir (Lewis, Havillan-Jones ve Barrett, 2010).

Bunlara karşılık "Lazarus Duygu Teorisine (1991)" göre, düşünce duygudan önce meydana gelmektedir. Bu teori, duyguların meydana gelme sürecinin zihinsel boyutuna daha fazla vurgu yaparak, kişilerin kendilerini uyaran bir olay yaşadığında önce zihinsel bir değerlendirme yaptığını ve bu değerlendirmenin sonucuna göre de bedeninde oluşan değişimlerle birlikte farklı duygular yaşadığını söylemiştir (Şahin, 2020).

Son olarak günümüzde daha çok kabul gören "Schacter ve Singer Teorisi ya da İki Faktörlü Duygu Teorisi (1962)'ne göre ise, insanlar fizyolojik uyaranlardan kaynaklanan duygu durumları göstermektedirler. Bu teoriye göre, bir uyarıcı bilişsel bir süreçten geçerek fizyolojik bir tepkiye yol açar, ardından duygu oluşur. Bilişsel süreçlerde çevresel kaynaklı

değişim yaşandığında, duygu durumunda da değişiklik olmaktadır. Örneğin; aynı bilişsel koşulların sağlandığı ancak farklı çevresel uyaranların olduğu durumlarda kişilerin sahip olduğu duygular aynı olmamakta, duygu durumu çevreye göre şekillenmektedir (Rolls, 2014).

Duygu Gelişimi

Duygu, insanların bir deneyim ya da hisle ilgili bilinçli oluşlarını ya da başka insanlar tarafından gözlemlenebilen ve davranışlarına yansıyan ifadelerini içermektedir (Morgan'dan aktaran Karakaş, 2013). Başkalarını anlamayı ve onların neler hissettiklerini düşünebilmeyi sağlayan duygu, insanların psikolojik, zihinsel ve tepkisel davranışlarını düzenlemeye yardımcı olmaktadır (Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Duygular, düşünceler de dahil olmak üzere insanların tüm eylemlerinde yer almakta ve 20. yüzyıl başlarında filozof ve psikolog William James'in gözlemlediği gibi, sosyal hayatı anlamlı hale getiren değer yargılarının, ilgi alanlarının ve anlamların alt yapılarını oluşturmaktadır (Barbalet, 2006).

Duygunun gelişimi, çocukluk dönemine dayanmakta (Şen ve Özbey, 2017) ve biyolojik ve fizyolojik olarak çocuğun duygu sentezinin temsilini içermektedir (Thompson, Lewis ve Calkins, 2008). Biyolojik olarak beyin ve hormonların işbirliğinden, davranışsal olarak uyku derinliğine ya da fiziksel olarak ölçülebilen fizyolojik veya bedensel değişimlerden, vücutta meydana gelen genel uyarılmışlık hallerine kadar birçok şey, duygunun gelişimi kapsamındadır (Thompson, Lewis ve Calkins, 2008; Morgan' dan aktaran Karakaş, 2013). Bu gelişim içerisinde, çocukların duygusal becerileri doğumla başlayıp, hızlı bir şekilde gelişim göstermektedir (Deniz, 2017; Saarni, Mumme ve Compos, 1998'den aktaran Mestci, 2021).

Bebekler, içsel ya da dışsal uyaranlara karşı geliştirdikleri duygusal tepkiler aracılığıyla çevresindeki insanlara işaret vermekte ve var olan yaşamsal etkinliklerin tamamını da duyguları aracılığıyla organize etmektedir (Deniz, 2017). Bebeklerin ilk duyguları, hem başkaları ile olan ilişkilerini şekillendirmekte, hem de başkaları ile kurulan bu ilişkiler, bebeklerin ilk duygularını biçimlendirmektedir. Ebeveynler bu süreçte, bebeklere duyguları öğretme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle yaptıkları abartılı yüz ifadeleri ve belirgin ses tonlamaları sayesinde içinde bulundukları farklı duygu durumlarını

bebeklerine gösteren ebeveynler, bebeklerin bu farklı ifadeleri, doğduktan hemen birkaç gün sonra ayırt etmeye başlamasında rol model olmaktadırlar (Trawick-Smith, 2014).

Doğumdan itibaren üç aylık zamana kadar olan dönem bebeklerin, kendilerini ve başka insanların olduğu dünyalarını büyük bir istekle tanımaya ve keşfetmeye başladığı dönemdir. Bu dönemde içinde bulundukları sosyal etkileşim sırasında, çevresine yanıt olarak gülümseme davranışı göstermektedirler. Üç-altı ay arası ise bebeklerin, sosyal etkileşimi başlatma olasılığının daha yüksek olduğu bir zaman aralığıdır. Altı-dokuz ay arasındaki bebekler, tanıdıkları insanlar için geniş aralıkta duygusal tepkiler göstermekte ve yabancılarla tanıdıkları insanların ayrımlarını yapmaya başlamaktadırlar. Dokuz-on iki ay arasında bebeklerin, taklit ve öz düzenleme becerileri önem kazanmaya başlamaktadır. Bu ay aralığındaki bebekler, basit mimikler yapabilmekte ve temel bakımını gerçekleştiren kişilerden ayrıldığında endişelerini yansıtabilmektedirler (Martin vd., 2014).

Bir yaş civarına gelen bebekler, ebeveynlerini taklit ederek, yaşadıkları duyguları jest ve mimikler gibi bedensel yollarla; dil gelişimi ile birlikte ise sözel yollarla ifade etmeye başlamaktadırlar (Deniz, 2017). Bir-iki yaş arasında, kendilerinin ve bir şeyleri gerçekleştirebilme yeteneklerinin daha çok farkına varmaktadırlar (Martin vd., 2014). İki yaş itibariyle bebekler duygu kelimeleri edinmeye başlamaktadırlar. Yapılan çalışmalar, edinilen bu duygu kelimelerinin çoğunlukla ebeveynlerinin kullandıkları kelimeler olduğunu göstermiştir (Ersay, 2019). İki-üç yaş arasındaki çocuklar, duygusal mesaj göndermenin öneminin farkına varırlar ve üzüntü, öfke, mutluluk ve korku gibi temel duygularını kelimelerle ifade edebilir hale gelirler (Deniz, 2017; Köksal Akyol, 2017). İkinci yaştan sonra çocukların duygu gelişiminde önemli ilerlemeler yaşanmaktadır (Köksal Akyol, 2017).

Üç-dört yaş arasına gelen çocuklar diğer çocuklarla daha çok ilgilenmeye başlamakta, özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında bulundukları zamanı kapsayan döneme geldiğinde, akranları ve çevresindeki insanlarla etkileşim halinde olarak duygusal ifadelerini geliştirmeye devam etmektedirler (Martin vd., 2014; Gnepp'den aktaran Ersay, 2019). İlgili araştırmalar, üç ile beş yaş arasındaki çocukların, temel duyguların bilinen durumlar ile ilişkisini çevresindeki kişilerin yüz ifadelerinden anlayabildiklerini göstermiştir (Gnepp'den aktaran Ersay, 2019).

Altı yaş itibariyle çocukların çoğu, sahip oldukları benlik hissi ve diğer insanların kendilik hislerini kazanmasının da sayesinde dört temel duygunun yanı sıra heyecanlı, mutsuz, utanmış, rahatlamış, ürkek, neşeli, suçluluk gibi karmaşık duygu kelimelerini de rahatlıkla

kullanır hale gelmektedir (Deniz, 2017; Köksal Akyol, 2017). Harris (1983)'e göre çocuklar altı yaşının sonuna geldiğinde, duygularının bir olaya neden olan inanç ve isteklerine nasıl bağlı olduğunu anlamakta ve bu olaylardan bireyin duygularının nasıl etkilenebileceğini sezecek duruma gelmektedirler. Bu yaşın sonunda ise çevresindeki insanların duygularının neler olduğunu, kendilerini ifade ederken nasıl uygun duygusal tepkiler vermesi gerektiğini düşünüp, bunlara uygun varsayımlar geliştirmeye başlamaktadırlar (Harris'den aktaran Deniz, 2017).

Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, farklı birçok psikolojik alan, yaklaşım ve disiplin tarafından ele alınmış bir beceridir (Barrett, Lewis ve Havilland Jones'dan aktaran Kutlu, 2020). Duygu düzenleme çalışmalarının kökenini, psikanalitik kuram, bağlanma kuramı, Frijda'nın (1986) duygu kuramı gibi kuramlar ile stres ve stresle başa çıkma becerileri yaklaşımı gibi yaklaşımlar oluşturmaktadır (Gross'dan aktaran Kutlu, 2020).

Farklı alanlar tarafından incelenen ve hakkında birçok görüş olan duygu düzenleme, kuramcılar tarafından da farklı şekillerde ele alınmıştır. Örneğin, bazı kuramcılara göre duygu ile duygu düzenleme iki farklı yapı iken (Cole, Martin ve Dennis, 2004; Eisenberg ve Spinrad, 2004), Stansbury ve Gunnar gibi bazı araştırmacılar bu ikisini tek bir yapı olarak düşünmüş ve duygunun hem düzenlenebilen hem de düzenleyen bir yapı olduğunu söylemiştir (Stansbury ve Gunnar, 1994). Bunlara karşılık bazı kuramcılar duygu düzenlemeyi, duygusal uyarının azaltılması, duygusal deneyim, tepki ve ifadenin kontrol altında tutulması olarak betimlemiştir (Kopp, 1989).

Duygu düzenleme, duygusal süreçlerin kapsamlı ve karışık doğası sebebiyle, uzmanlar tarafından birçok farklı şekilde tanımlanmıştır (Warfield, 2012). Kopp (1989; 2002) duygu düzenlemeyi, öfke, korku, üzüntü, sevinç gibi duyguların yoğunlaştığı durumlarla başa çıkmada etkili olan süreçler ve bu yoğunluğun kontrol altına alınması olarak tanımlamıştır. Eisenberg ve diğerlerine (2000) göre duygu düzenleme, içsel duygu durumlarının ve fizyolojik süreçlerin sonunda, bir oluşumu başlatma, sürdürme, değiştirme ya da dönüştürmedir. Saarni (1998), duygu düzenlemeyi bir insanın duygu yoğunluğu ve süresiyle mücadele etme becerisi şeklinde tanımlamıştır (Saarni'den aktaran Ersay, 2019). Thompson ve Calkins'e (1996) göre duygu düzenleme, duygusal deneyimlerde, duygunun

gözlemlenmesi, analiz edilmesi ve değiştirilmesini içermektedir (Aktaran Kutlu, 2020). Bunlara ek olarak, Rothbart ve Derryberry (1981) engelleyici kontrol ve dikkati yönlendirme, sürdürme gibi zihinsel süreçlerin de duygu düzenlemede etkisinin olduğunu ifade etmiştir (Aktaran Kalpidou, Power, Cherry ve Gottfried, 2004).

Duygusal tepki ve deneyimi sürdürmek aynı zamanda da organize etmek için birlikte çalışan, otomatik süreçlerden meydana gelen duygu düzenleme, karmaşık bir yapıya sahiptir (Blair vd., 2016). Bu yapı, kişilerin belirledikleri bir hedefe ulaşabilmek adına, bir durum karşısında gösterdiği duygusal tepkileri, yoğunluk ve süre bakımından normal seviyede tutmaya yardımcı olan strateji ve çözümlerin birleşiminden meydana gelmektedir (Berk, 2009; Bridges, Denham ve Ganiban'dan aktaran Işık ve Turan, 2015; Cole vd., 1994). Geliştirilen bu stratejiler çevredeki insanların da tepkilerini etkileyen unsurlardır. Bu açıdan bakıldığında, duygu düzenleme süreci aynı zamanda sosyal bir süreç olarak da görülebilir (Einseberg vd., 2000; Kopp, 1989). Bu bağlamda, duygu düzenleme sayesinde, kişilerin kendi duygularını doğru bir şekilde tanımlayabildikleri ve başkalarının verdiği ipuçlarını da doğru bir şekilde algılayabildikleri söylenebilir (Hudson ve Pulla, 2013).

Duygu düzenleme yalnız olumsuz duygulara yönelik olarak onların bastırılması ya da ortadan kaldırılmasından ibaret olan bir süreç değildir (Köksal Akyol, 2017). Olumlu sosyal davranışların pekiştiricisi olarak da benimsenen bu beceri, psikolojik sağlığın temel bir boyutu olarak kabul görmektedir (Gross ve Munoz, 1995; Brownell ve Campbell'dan aktaran Blair vd., 2016). Bu anlamda duygu düzenlemenin temel amacı, kişinin olumsuz duygusal tepkilerini kontrol altına almak, değiştirmek ve duygularının yoğunluğunun şiddet ve saldırganlık gibi üst seviyelere ulaşmasına engel olmak kadar duygusal tepkileri takip edip değerlendirmeyi de kapsamaktadır (Bridges, Denham ve Ganiban'dan aktaran Işık ve Turan, 2015; Cole vd., 1994; İlgar ve Akbaba, 2017).

Hudson ve Pulla (2013) duygu düzenlemeyi, çocukların başkalarıyla ilişki kurma yeteneği olarak görmüştür. Onlara göre, başkalarıyla sosyal anlamda kabul gören etkileşimlerde bulunabilen, içinde bulunduğu durumlara karşı yoğun duygularını ayarlama kapasitesi ve esnekliğine sahip olan çocuklar, aynı zamanda duygularını da düzenleyebilen çocuklardır. Bu esneklik, somut şeylerin orijinal halinin bozulduktan sonra yeniden eski haline dönebilme becerisi değil, çocukların stresli durumlarından sonra, bu stres halinin devam etmesi durumunda bile duygularını kontrol altında tutabilmesi durumudur (Hudson ve Pulla, 2013).

Bebeklik ile birlikte başlayan duygu düzenleme gelişimi, duyguları kontrol edebilme açısından kritik önem taşıyan üç-altı yaş aralığında hız kazanmaktadır. Okul öncesi dönemi içine alan bu yaş aralığındaki çocukların duygu düzenlemede başarılı olabilmeleri, zorluklara maruz kalmalarına, olgunlaşma ve hazırbulunuşluklarına, çevresel ve bireysel pek çok faktöre bağlıdır. Örneğin beyni ve sinir sistemi olgunlaşmış olan çocukların verdikleri duygusal tepkiler, hazlarına karşı engel koymalarına ve doyumlarını ertelemelerine, dolayısıyla duygularını kontrol altında tutmalarına yardımcı olmaktadırlar (Köksal Akyol, 2017). Biyolojik bu faktörlerin yanı sıra, çocukların çevresindeki kişilerle olan iletişim ve etkileşim kalitesi de duygu düzenleme becerilerinin şekillenmesine katkıda bulunmaktadır (Mason ve Gonzalez, 2020).

Duygularını düzenleyebilen çocuklar, sosyal ortamlara girdiğinde kendi duygusal tepkilerini takip edebilmekte, olumlu ya da olumsuz uyarıcılara karşı uygun olmayan davranış sergilemekten kaçınmaktadırlar. Bu çocuklar, duygusal tepkilerinin yoğunluğunu değiştirebilmekte, düşüncelerini ve eylemlerini kontrol edebilmekte, toplumsal kurallara uygun duygusal davranış sergileyebilmektedirler. Kısacası, kendilerini yatıştırabilen, dikkatlerini dağıtarak duygusal olarak verecekleri tepkilerde kontrollü bir şekilde hareket edebilen çocuklar, duygularını düzenleyebilen çocuklardır (Hyson'dan aktaran Köksal Akyol, 2017). Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerisi geliştiren çocuklar, kendi istekleriyle arkadaşlarının isteklerini dengeleyebilir, bazı durumlarda bekleyebilir, rutinlere uyum sağlayabilir ve başkalarının yoğun duygusal tepkilerine karşı koyabilirler (Mills ve McCarroll'dan aktaran Köksal Akyol, 2017).

Duygu düzenleme becerisine sahip çocuklar, sosyal hedefleri ve motivasyonları hakkında eleştirel düşünmek, uygun davranışsal yanıtları seçmek ve hedeflerine ulaşmak için harekete geçmek konusunda daha başarılı olan çocuklar iken (Blair vd., 2016), duygu düzensizliğine sahip çocuklar ise, empatisi olmayıp, uygunsuz, aşırı ve kasıtlı duygusal tepkilere sahip olan çocuklar olarak görülmektedir (Kim ve Cicchetti, 2010). Ayrıca bir çocuğun korkulmaması gereken bir durumda korkması, öfkelenilmemesi gereken bir durumda öfkelenmesi, üzülmemesi gereken bir durumda üzülmesi gibi duygularını beklenilenden farklı yaşaması da, duygu düzensizliğinin başka örnekleri içerisinde ele alınabilir (Şahin, 2020).

Duygu düzenleme güçlüğü, duyguların tanınamaması, fark edilememesi ya da kabullenilmemesi gibi özellikleri içermekte ve çoğunlukla olumsuz uyarıcıların ortaya çıkması durumlarında görülmektedir. Çocukların dürtüsel davranışlarını kontrol edememesi,

amacına uygun davranış gösterememesi ve sürdürememedeki zorlanma gibi eylemler, duygu düzenleme güçlüğü sonucunda gerçekleşmektedir (Gratz ve Roemer, 2004).

Çocuklarda zaman zaman görülen muhalif davranışların, duygu düzenleme güçlüğü olan çocuklar tarafından daha sıklıkla segilendiği görülmüştür (Şahin, 2020). Duygu düzenlemenin sinirsel verilerini, gözlemledikleri davranışsal farklılıklarla ilişkilendiren Lewis, Granic ve Lamm'e (2006) göre, çocukların ruh sağlığı hizmetlerine sevklerinin yaklaşık yarısı aşırı muhalif davranışlar nedeniyledir ve bu çocukların duygu düzenleme güçlüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Hudson ve Pulla (2013)'e göre, duygularını düzenleyemeyen çocuklar, daha yüksek düzeyde dürtüselliğe ve saldırganlığa sahiptir. Bu durum, akran ilişkileri de dahil olmak üzere genellikle daha uzun vadeli problemlere yol açmaktadır (Hudson ve Pulla, 2013). Çünkü çocuklar duygusal düzenleme güçlüğünü yaşadığı durumlarda, dürtüsel olarak kızgın veya saldırgan olduğu için, akranlarıyla ilişki kuramama ya da kurduğu ilişkiyi devam ettirememe gibi, kontrol dışı tepkisel davranışlarda bulunmaktadırlar (Webster Stratton'dan aktaran Köksal Akyol, 2017).

Duygu düzenleyememenin çocukların gelecek dönemlerine olan olumsuz etkileri de göz önüne alındığında, okul öncesi dönemde çocukların duygularını etkili bir şekilde çevresel talep ve beklentilere uygun olarak düzenleyebilmesi, önemli bir gelişimsel başarı olarak görülmektedir (Kutlu, 2020). Çünkü duygu düzenleme çocuğun, uyum sağlaması ve psikolojik iyilik hali (Gross ve John, 2003), kişiler arası etkileşim ve iletişimlerdeki doyumu (Bloch, Haase ve Levenson, 2014; Eisenberg, Sprinrad ve Morris, 2002) ve zihinsel fonksiyonelliğini (Richards ve Gross, 2000) artıran önemi yüksek bir beceridir (Aktaran Kutlu, 2000). Bu bağlamda duygu düzenlemenin yalnızca duygusal bir denge hali değil aynı zamanda duygu deneyimlerdinde esneklik, diğer gelişim alanlarında ise farklı hedefleri takip etme, önceliklik hedeflerini belirleme ve bunların arasında seçim yapabilmeyi harekete geçirme kapasitesi olan bir ön koşul olduğu söylenebilir (Diamond ve Aspinwall, 2003). Buradan yola çıkarak sağlıklı bir gelişim için önemli bir yere sahip olan duygu düzenleme becerisini gerçekleştirebilmek için çocuklar, çeşitli stratejilerden faydalanmaktadırlar (Köksal Akyol, 2017).

Duygu Düzenleme Stratejileri

Duygu düzenleme stratejileri duygunun oluşumu, şiddeti, süresi ve ifadesini etkileyen süreçler olup (Gross, 2014), genel olarak duygunun kontrol sürecini ifade etmek için kullanılmaktadır (Gross ve Thompson, 2007). Çevreyle arasındaki etkileşimle beraber duygu düzenleme kapasite ve stratejilerindeki bireysel farklılıklar, bireyin yetişkinlik dönemine kadar taşınmakta ve bu süreç psikolojik ve fizyolojik sağlık üzerinde de etkili olmaktadır (Diamond ve Aspinwall, 2003). Duygusal uyarıcıdan kaçma ve kaçınma, dikkatin yönlendirilmesi, yeniden değerlendirme, duygu ifadesinin bastırılması gibi içsel süreçler başlıca duygu düzenleme stratejileri olarak bilinmektedir (Bekçi, 2020).

Duygu düzenleme stratejilerini açıklamak üzere iki ana model bulunmaktadır. Bunlardan biri Gross (1998) tarafından ileri sürülen süreç stratejisi modeli iken, diğeri gelişim dönemlerine göre duygu düzenleme modeli olarak bilinmektedir (Işık ve Turan, 2015). Süreç modeline göre duygu düzenleme süreçleri bilişsel değerlendirme ve bastırma süreçlerinin toplamından meydana gelmektedir (Gross ve Thompson, 2007). Gross (1998), duygu düzenleme süreç modelinde, stratejileri öncül odaklı stratejiler ve sonuç odaklı stratejiler olmak üzere iki başlık altında toplamıştır. Geçmiş odaklı olarak da bilinen öncül odaklı stratejilerde duygu düzenleme, duygusal tepki ortaya çıkmadan önce aktifleşir. Bu strateji duygunun ortaya çıktığı ancak tam olarak varlık gösterip etkili olamadığı dönemlerde kullanılmaktadır. Herhangi bir olay karşısında henüz duygusal tepki vermeden davranışımızı değiştirmeyi içermektedir. Durum seçimi, bu durumun değiştirilmesi, dikkatin yönlendirilmesi ve bilişsel değişimler gibi eylemler öncül odaklı duygu düzenleme stratejisinde gerçekleştirilen eylemlerdir (Gross ve Thompson, 2007). Tepki odaklı stratejiler olarak da bilinen sonuç odaklı stratejilerde ise duygu düzenleme, duygusal tepki ortaya çıktıktan sonra gerçekleştirilir ve tepkilerin bundan sonraki değişimini içerir. Sonuç odaklı stratejiler, sözel ifadelerin, fizyolojik ve davranışsal tepkilerin değiştirilmesinden oluşmaktadır. Gross (1998; 2001)'a göre, öncül odaklı stratejiler, sonuç odaklı stratejilerden daha etkili duygu düzenleme yöntemleridir.

Gelişim dönemlerine göre duygu düzenleme modelinde ise özellikle bebeklik döneminde çocuğa bakım veren kişinin, çocuğun duygu düzenlemesinde temel rol oynadığı görüşü hâkimdir (Thompson'dan aktaran Işık ve Turan, 2015). Bununla birlikte çevresel faktörlerde bu modelde dikkate alınmaktadır (Cole vd.'den aktaran Işık ve Turan, 2015). Bu modele göre, bebeklik döneminde annenin duygu düzenleme sürecine aktif katılımı ve desteğini sağlaması ile duygu düzenleme stratejisi geliştirmiş olan çocuklar, okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde yeni başarılar ve yollar elde etmektedirler.

Çünkü okul öncesi eğitim sürecinde sosyal çevreleri genişleyen çocukların bilişsel ve sosyal becerileri gelişir ve buna bağlı olarak duygu düzenleme becerilerini daha etkin bir şekilde kullanmaya başlarlar.

Duygu Düzenlemenin Çocukların Gelişim Dönemlerine Göre Değişimi

Bebeklik Döneminde Duygu Düzenleme

Gelişim döneminin başlarında bebekler, açlık, uykusuzluk, altını kirletme gibi fizyolojik ve içsel etkenler ya da ilginç görüntü, ses ve hareketleri içeren çevresel uyaranlar nedeniyle, ağlama, huzursuzlanma gibi olumsuz duygu ve davranışlar gösterebilmektedirler (Ertürk Kara, 2019; Kutlu, 2020). Bebeklerin açlığının ya da rahatsızlığının giderilmesi, kucağa alınması, sallanması, bakım sağlayan kişinin sesi, kokusu ve bebekle göz teması kurması gibi dışsal etkenler bebeklerin bu olumsuz duygu durumlarını kontrol etmesinde etkili olmaktadır (Ertürk Kara, 2019).

Kopp (1989), bebekliğin ilk dönemlerinde duygu düzenlemenin temel bir düzeyde görülebileceğini söylemiştir. Doğumdan sonraki ilk aylarla birlikte duygu düzenleme mekanizması epey sınırlı olan bebekler, emme gibi refleksif davranışlarla duygusunu düzenlemeye çalışmaktadır (Kopp, 1982). Yaklaşık 3. ayın sonuna geldiğinde, parmak emme, kafasını çevirerek dikkatini başka bir yere odaklama, uzaklaştırma gibi duygu durumunu sakinleştirecek davranışlar gösteren bebekler, uyarılmışlık durumunu kendi eylemleri aracılığıyla düzenlemeye başlamaktadırlar (Rothbart, Ziaie ve O'Boyle, 1992). Kopp'a (1982) göre, bebeklik döneminin başlangıcında bakım veren, bebeğin olumsuz duygularını düzenlemek için önemli bir çevresel kaynak iken zamanla bebeğin bizzat kendisi duygularını düzenleyen davranışları başlatabilir hale gelmektedir. Çünkü yeni doğanlar, yaşamlarının ilk aylarından itibaren doğuştan gelen duygu düzenleme sistemlerini çevreye uyarlamaya başlamakta ve içsel kontrol mekanizmaları geliştirmektedir (Kutlu, 2020).

Sroufe (1995), ilk altı ay içerisinde bebeklerin, mutluluk-mutsuzluk, hoşnutluk-hoşnutsuzluk gibi genel duygu durumlarından daha spesifik duygusal tepkilere geçtiğini belirtmiştir. Bu aşamada bebek, uyarı yaratırken de duygularını düzenlerken de artık daha etkin hale gelmektedir (Aktaran Ertürk Kara, 2019). Calkins ve Hill (2007), altı aylık bebeklerin dikkatini bilerek ve isteyerek herhangi bir şeye yöneltebildiklerini rapor etmiştir.

Bebekler istemli hareketlerde bulunmaya başladıkları ilk bir yıl içerisinde duygu ve davranış düzenlemelerinde daha etkin bir hale gelmektedirler (Ertürk Kara, 2019; Kopp, 1989; Rothbart, Ziaie ve O'Boyle, 1992). Kopp (1989), bu dönemde bebeklerin hoşa gitmeyen uyaranlardan kaçındıklarını, keyif veren oyuncaklara yönelme, kendini oyalama ve parmaklarını emme gibi rahatlama davranışlarında bulunduklarını belirtmiştir. Bebekler birinci yılın ortalarında, olumsuz duygu durumlarını kontrol etmek için bakım verenden yardım almayı öğrenmekte, sonlarında ise motor becerilerin artışıyla beraber, temelde dürtüsel olan davranış şekillerinden giderek uzaklaşmakta, daha öz denetimli ve kontrollü hale gelmekte ve böylece duygu düzenleme becerisi açısından pasif rolden etkin role geçmektedirler. Ayrıca bu dönemdeki bebekler, artık ebeveynlerinin ve çevresinin komutlarını anlayabilmekte, onların istek ve beklentilerine uygun davranışlar sergileyebilmektedirler (Ertürk Kara, 2019).

İki ve üçüncü yaşlar arasına gelindiğinde çocuklar, olgunlaşma ve edindikleri tecrübelerin yardımıyla, daha kolay davranış kontrolü sağlayabilmektedirler (Schore' den aktaran Ertürk Kara, 2019). Duygularının ve onları kontrol edebileceklerinin farkına varan çocuklar bu yaşlar arasında, rahatsızlıklarının kaynağını belirleyebilmekte ve etkisini azaltmak ya da kontrol etmek için çeşitli çözüm yollarıyla onunla baş edebilmektedirler. Oyuncakla rahatlama, yetişkin desteğine başvurma ya da başkalarıyla anlaşma girişiminde bulunma bunlardan bazılarıdır (Kopp, 1989).

İki-üç yaş aralığında kendilerinin farklı seçeneklere sahip ayrı bireyler olduğunun farkına varan çocuklar, beyin ve örgütlenmesindeki gelişimle beraber, istenmeyen davranışlarını etkin bir şekilde bastırabilmekte ve davranışlarını kontrol edebilmektedirler. Ancak davranışlarını böyle etkili kontrol edebilen iki-üç yaş çocukları, duygu yönetiminde her zaman başarılı olmayabilirler (Shore'den aktaran Ertürk Kara, 2019; Ertürk Kara, 2019). Kopp (1992) bu çocukların özellikle engellendiklerinde ya da öfkeli hissettiklerinde, saldırgan davranışlar sergileyebildiğini, ağlayıp, öfke krizleri geçirebildiğini belirtmiştir. Her çocuğun ihtiyaçlarını iletebilmek için ağlaması, küçük öfke nöbetleri yaşaması ve sınırları zorlaması normal karşılanabilir ancak bazı çocuklar bu durumlarda zor sakinleşmekte ve kontrolsüz davranmaktadırlar (Martin vd., 2014). İşte bu zorlayıcı anlarda, çocuğun bakımını üstlenen kişilerin çocuğun duygu durumuna yönelik duyarlılıkları ve kullandıkları rehberlik yöntemleri büyük önem taşımaktadır (Nucci, Killen ve Smetana' den aktaran Ertürk Kara, 2019). Çünkü ebeveynler çocukları için rol modeldir. Çocuklar ebeveynlerinden duygularını nasıl ifade edeceğini ya da etmeyeceğini öğrenmekte

(Friedlmeier, Çorapçı ve Cole, 2011; Kutlu, 2020), ebeveyn tepkileri de çocuğun benlik bilincini ve çevresel beklentilerini şekillendirmektedir (Ertürk Kara, 2019).

Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme

Okul öncesi dönemde çocuklar duygu düzenleme, duyguları anlama ve duyguları ifade etme gibi duygusal yeterlilik becerileri edinmeye başlamakta ve duygular hakkında konuşmak için kullandıkları sözcük dağarcığı hızlı bir biçimde genişlemektedir (Berk, 2012; Denham vd., 1997). Bu sayede kendilerinin ve etrafındaki insanların davranışlarını yorumlayabilir hale gelen (Berk, 2012) çocuklar, ayrıca duygularını sınıflandırmaya, duygularının farklı olabileceğini düşünmeye ve duygularını ifade edebilen kelimeler kullanarak bir tartışmaya katılmaya da başlamaktadırlar (Deniz, 2017).

Çocuklar, duygusal olarak elde ettikleri kazanımlar ve deneyimlerle duyguları hakkında konuşmaya başlamakta ve etrafındaki insanların ilettikleri duygusal uyaranlara uygun karşılık vererek yeterli hale gelmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler, bu dönemde çocuklarının duygusal yeterliliklerini önemli ölçüde etkilemektedirler.

Duygusal yeterlilik, genel duygusal sağlık ve akran ilişkileri açısından oldukça önemlidir (Berk, 2012). Duygusal yeterliliği olan kişiler duygularını düzenleyebilir ve böylece kişilerarası etkileşimlerde uygun duygusal tepkiler verir hale gelirler. Duygusal yeterlilik davranışları, okul öncesi dönemde kazanılması beklenen davranışlardandır (Harris, 2014). Okul öncesi dönemde duygusal yeterliliği kazanmış çocuklar, yoğun ve olumsuz duygularıyla daha etkili bir şekilde baş edebilmekte, bu duygularını daha rahat bir şekilde kontrol altına alabilmektedirler (Berk, 2012). Yoğun duygu durumları ile baş edebilmede önemli unsurlardan biri çocuğun duygularını düzenleyebilme becerisidir.

Okul öncesi döneme geldiğinde, çevresiyle daha fazla etkileşime girerek, kendini ve karşısındaki daha iyi anlamaya ve anlamlandırmaya başlayan çocuklar, bu dönemde daha geniş sosyal becerilere de sahip olmaya başlamaktadırlar. Denham vd., (2003) okul öncesi dönemde akran etkileşimine olumlu katılım ve duygu düzenlemenin bu sosyal becerilerin önemli boyutları olduğunu belirtmiştir (Aktaran Carlson ve Wang, 2007). Ayrıca yaşamının ilk 7 yılında çocuğun başarması gereken birçok duygu temelli zihinsel gelişim görevi de bulunmaktadır. Hayal kırıklığına tolerans, başkalarıyla etkileşim kurma ve bunlardan zevk alma, tehlikeyi tanıma, korku ve endişe ile başa çıkma, kabul edilebilir davranış sınırları içinde kendini savunma, makul süreler boyunca yalnız kalabilme, öğrenmeye karşı ilgi ve

motivasyon, arkadaşlıkların gelişimi ve sürdürülmesi gibi tüm bu gelişimsel görevler, duyguların düzenlenmesini içermektedir (Cole, Mitchel ve Teti, 1994). Bu bağlamda, duygu düzenleme becerilerinin kazanımının okul öncesi dönem için kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Calkins ve Hill, 2007).

Okul öncesi dönemde çocuklar duygu düzenlemeyi, içsel düzenleme stratejilerini kullarak yapmaktadırlar (Kutlu, 2020). İçsel düzenleme kapasiteleri, önceki gelişim dönemlerine kıyasla daha fazla olan okul öncesi dönem çocukları, davranışlarını kontrol ve manipüle etmek için kural, strateji ve planlar kullanmaya başlarlar (Kopp, 1982). Cole (1986), bu dönemde çocukların kullandıkları stratejiyi ve kullanma nedenini sözlü olarak ifade edemese bile duygusal gösterim kurallarına uygun şekilde yansıttıklarını belirtmiştir (Aktaran Thompson, 1991). Böylelikle bu dönemle birlikte çocuklarda, potansiyel olarak onları engelleyen olumsuz duygu ve davranışları kontrol etme becerisi de hızla gelişmeye başlamaktadır. Örneğin, 3 yaşındaki çocuklar baskın bir dürtüyü uygun davranış sergileyebilmek için kontrol etmekte zorluk yaşarken, 5 yaşındaki çocuk aynı görevi çok daha etkili bir şekilde yerine getirebilmektedir (Carlson, 2005; Carlson ve Wang, 2007).

Okul öncesi dönem çocuklarında, duygu düzenleme becerisi oyun etkinlikleri sırasındaki duygusal tepkilerde görüldüğü gibi, gerçek durumlarla ilgili tepkilerin düzenlenmesinde de belirgin şekilde görülmeye başlanmaktadır. Bu dönemle beraber çocukların genişleyen sosyal çevresi de onların duygu ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin yeni deneyim olanakları oluşturmaktadır (Bozkurt Yükçü, 2017). Ayrıca özbilinç duygusu gelişmeye başlamış ve bu sayede sahip oldukları duyguların belirleyicisi olan olay, olgu, durum ve ortamları anlamaya başlayan okul öncesi dönem çocukları, kendilerinin ve aynı zamanda genişleyen sosyal çevresindeki kişilerin duyguları hakkında konuşup, yorum yapabilir hale gelmektedir. Yaşadıkları duyguların kaynağının ne olduğuna, hangi kaynakların ne tür duyguları meydana getirdiğine yönelik giderek artan bir bilişsel beceri göstermekte ve çevresindeki kişilerin kendilerine özgü amaç, niyet ve inançlara sahip olduğuna dair, farkındalığa sahip olmaya başlamaktadır (Kutlu, 2020).

Okul öncesi dönem çocukları için hazzı erteleme becerisi gibi beceriler duygu düzenleme becerilerine örnek teşkil etmektedir. Bu gibi beceriler yoluyla, duygularını düzenlemeyi başaran çocukların, yaşamlarının ileriki dönemlerinde çevresiyle uyumlu, başarılı ve yaşamını daha iyi kontrol edebilen yetişkinler olduğu gözlemlenmiştir (Casey vd., 2011). Buna karşılık aynı dönemde, etkili duygu düzenleme becerilerini edinememiş çocukların da olduğu görülmektedir. Bu çocuklar duygu düzenleme becerilerinin eksik olması nedeniyle,

sosyal ilişkilerinde ve okula uyum durumlarında güçlük yaşayabilmektedirler (Bozkurt Yükçü, 2017). Olumsuz bir durumla karşılaşıp duygu düzenleme stratejileri geliştirmede zorlandıklarında, inkar etme, yanlış davranışı tercih etme ve çözülme gibi olgunlaşamamış stratejilere yönelebilmektedirler. Bunun sonucunda çocuklarda, kronik endişe, aşırı gerginlik, hissizlik, öfke yaşadığı durumlarda öngörülemeyen dalgalanmalar, üzüntü, bir duygunun göreceli olarak daha baskın yaşanması ya da sürekli olumsuz duygular hissedilmesi gibi duygu düzenleme bozuklukları görülebilmektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994). Sonuç olarak duygu düzenlemenin okul öncesi dönem çocukları için sosyal beceri, sosyal yetkinlik, sosyal bilgi ve anlayış açısından gerekli ve kritik bir beceri olduğu görülmektedir (Katz ve McCallen, 1997; Kutlu, 2020).

Goleman (1995), duygusal becerilerin okuldaki öğrenme aktivitelerinde oldukça önemli bir yere sahip olduğunu belirmiştir. Ona göre çevredeki insanların yerine kendini koyabilmeyi, içgüdülerini kontrol ederek hazzı ertelemeyi, duyuları anlama, tanımlama, ifade etme ve yönetmeyi, hissetme ile pratiğe dökme arasındaki farkı bilmeyi öğretmek için verilen konulara odaklanmayı "duyguların öğretimi" olarak adlandırmıştır. Bunun için özellikle öğretmenlerin okul öncesi kurumlarındaki çocuklara duyguları göstermeleri, anlatmaları ve uygun olan bütün zamanlarda çocukların duygusal deneyimleri yaşayabilmeleri için ortam oluşturmaları gerektiği düşünülmektedir (Deniz, 2017).

Duygu Düzenleme Becerisi ile Ebeveyn İlişkisi

Okul öncesi dönem çocukların sonraki okul başarıları için hassas bir dönemdir (Bryce vd., 2018). Çocukların bu dönemdeki yaşantı eksiklikleri, onların akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bundan dolayı ebeveynlerin, çocukların küçük yaştan itibaren duygusal gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmaları, onları izleyip hangi durumlarda nasıl davranması gerektiği konusunda rol model olmaları, onlara deneyim sağlamak için ortam ve fırsatlar sunmaları ve eşler arası karşılıklı pozitif etkileşim içerisinde olmaları, çocuklarının kendilerini seven, özgüvenli, çevresiyle uyumlu ve iletişim halinde olan birer birey olabilmeleri için önemlidir (Bracha vd.'den aktaran Demircioğlu, 2016; Raver, Saarni ve Ainsworth'dan aktaran Kandır ve Alpan, 2008). Bu nedenle çocukların duygu düzenleme becerileri ile ilgili ebeveynin rolü önemli bir yere sahiptir (Onat ve Otrar, 2010; Işık ve Turan, 2015). Çocuklar, davranışlarını büyük ölçüde ebeveynlerinin olumlu veya olumsuz

görüşlerine göre değerlendirmekte, emin olamadıkları durumlarda ise onlardan gelecek ipuçlarına bakarak harekete geçmektedirler (Ertürk Kara, 2019). Kısacası ebeveyn davranışları, çocuğun kendi duygusal tepkilerini farklı durum ve koşullara göre düzenleme becerisine rehberlik etmektedirler (Friedlmeier, Çorapçı ve Cole, 2011; Kutlu, 2020).

Bebeklik döneminde, özellikle ilk altı ayda ebeveynler, bebeğin duygularını doğrudan ya da dolaylı olarak düzenleyebilmektedirler. Yaşamın ilk yıllarında, bebeğin stresli anlarında bakım veren kişinin teması, çocuktan beklediği davranışı ona taklit yoluyla göstermesi, çocuğun olumlu duygusal davranışlarını ses tonu, jest ve mimiklerle pekiştirerek tesadüfi öğrenmeye destek olması duygu düzenleme stratejilerinden bazılarıdır (Thompson'dan aktaran Işık ve Turan, 2015; Deniz, 2017). Okul öncesi dönemde ise çocuklar bu erken dönemlere kıyasla daha az yetişkin gözetimine ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak bu tamamen çocuğun ebeveyn desteğinden bağımsız hareket edeceği anlamına gelmez. Okul öncesi dönem çocukları düzenleme becerilerini kazanabilmek için, çevrenin aile tarafından planlanması ve düzenlenmesine, kontrolü başaramadıkları durumlarda ise müdahalelerde bulunulmasına gereksinim duymaktadırlar (Ertürk Kara, 2019). Bu bağlamda ebeveynlerin rehberlik yöntemlerinin, çocukların öz kontrol ve sosyal becerileri üzerinde etkisi olduğu görülmektedir (Baumrind, 1967; 1973).

Okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk arasındaki bağ ve ebeveynin çocuğa karşı olan sevgi dolu yaklaşımları, çocuğun benlik duygusunu ve düzenleme becerilerini destekleyen unsurlardır. Çocukların yürümeye başladıkları dönemlerde, onların kişisel bağımsızlıklarını destekleyen ebeveynlik yaklaşımları, okul öncesi döneme gelindiğinde çocukların duygusal ve davranışsal öz düzenlemesine katkıda bulunmaktadır. Bu destekten mahrum kalınmasının ise, okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerileri üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmüştür (Ertürk Kara, 2019).

Duygu Düzenleme ile İlgili Çalışmalar

Lim ve Park (2002), çocuğun cinsiyetinin, mizacının ve annenin ebeveynliğinin bir işlevi olarak çocuk duygu düzenleme becerisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Seul ve Kyonggi eyaletindeki 386 anne oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama sürecinde çalışma için gerekli verileri çalışma adına geliştirilen anketler aracılığıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygu düzenleme becerilerinin bazı

kategorileri ile cinsiyet değişkeninin arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Çocuğun olumsuz mizaç özelliği ne kadar yüksek olursa, olumsuz duygu düzenleme becerisinin de o kadar yüksek olduğu görülmüştür. Yani olumsuz mizaç özellikleri gösteren çocukların, dışa vurma, saldırgan ifade sergileme ve kaçınma tepkileri gibi olumsuz duygu düzenleme davranışları gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, annenin olumsuz duygu düzenlemesinin, çocuğun olumsuz duygu düzenlemesi ile yüksek düzeyde istatistiksel olarak ilişkili olduğu görülmüştür.

Blair ve diğerleri (2004), mizaç stillerinin ve duygu düzenleme stratejilerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yeterlilik ve davranış problemlerinin katkılarını belirlemeye yönelik inceleme yapmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu geniş bir yerleşim yerinden ortalama yaş aralığını 44.39 ay'ın oluşturduğu, 80 erkek, 73 kız toplam 153 okul öncesi çağındaki çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olarak ailelerin demografik yapısını belirlemek için "Demografik Bilgi Formu", mizaç boyutu için "Çocuklar İçin Davranış Anketi", duygu düzenleme boyutu için "Çocukların Olumsuz Duygularla Başa Çıkma-Kısa Form" ve sosyal yetkinlik boyutu için "Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme-Kısa Form" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkeni ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme arasında anlamlı farklılaşma görülmüş olup, kızların erkeklere göre önemli ölçüde daha sosyal olarak yetkin, daha az içselleştirici ve daha az dışlayıcı olarak derecelendirildiği görülmüştür. Ayrıca duygu düzenleyeme yoluyla başa çıkma ve sosyal davranışlar arasında doğrudan ve dolaylı ilişkiler keşfedilmiş, duygu düzenleyici başa çıkmanın boyutlarından en yaygın olanı pasif başa çıkma stratejilerinin, olumsuz mizacın sosyal davranış üzerindeki etkisini azalttığı tespit edilmiştir. Araştırmanın problemle başa çıkma boyutunda ise, duygu düzenleme stratejilerinin, özellikle olumsuz mizacın baskın olduğu durumlarda okul öncesi çocukları için faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalpidou, Power, Cherry ve Gottfried (2004), 3-5 yaş arasındaki çocukların duygu ve davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 3-5 yaş aralığındaki 87 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından çocukların bir uygunluk sıralama görevi gerçekleştirmesi istenmiştir. Araştırmacılar çalışmaya katılan çocuklara oyuncakları önce sunup sonra saklayarak düşük düzeyli ya da oyuncakları görünür hale getirerek yüksek düzeyli duygu düzenleme talebini manipüle ederek çalışmayı yönetmişlerdir. Anneler ve öğretmenlerin çocuklarla başa çıkma tepkilerini değerlendirdikleri çalışma sonucunda 5 yaş

grubundaki çocukların yüksek düzeydeki durumdaki düşük düzeydeki durumun koşullarına göre daha az sıralama yaptığı görülmüştür. 3 yaş grubundaki çocukların her iki koşulda da eşit zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Duygu ve davranış düzenleme becerisinin arasındaki istatistiksel ilişkinin 5 yaşındaki çocuklar için daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş gruplarının duygu düzenlemenin yüksek taleplerinden farklı şekilde etkilendiği ve çocukların düzenlemeye yönelik kaynaklarının davranışsal sonucu görmek için görev beklentileri ile etkileşimde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yağmurlu ve Altan (2010), Türk okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenlemesinde anne sosyalleşmesi ve mizacın rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 145 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama sürecinde anne çocuk yetiştirme uygulamaları ve duygu sosyalleştirme davranışları ile küçük çocuklarda duygu düzenleme becerileri, mizaç ve ebeveynliğin bağlantılı bileşenlerini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak "Emotion Regulation Checklist (ERC)" ve "Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda annelerin ve öğretmenlerin çocuklar için verdiği cevaplarda, çocukların duygu düzenleme puanlarının benzer ortalamalarda çıktığı, çocukların duygu sosyalleştirme davranışlarına oldukça sık rastlanırken, bu davranışı desteklemeyen durumların nadiren yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocuğun mizacının tepkisellik mizaç özelliğinin ve olumsuz ısrarının duygu düzenlemeyi olumlu yönde yordadığı görülmüştür. Çocukların tepkisellik özelliği arttıkça, duygu düzenleme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir. Olumlu ebeveynlik ve engellenmiş mizacın Türk okul öncesi çocuklarında duygu düzenlemenin önemli yordayıcılar olduğu ve etkileşimsel bir model içinde ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Stifter ve diğerleri (2011), parasempatik ve sempatik sinir sistemi işleyişinin çocuk mizacıyla duygu düzenleme arasındaki ilişkide aracılık yapan rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 4-5 yaş aralığındaki 62 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama sürecinde mizaç dalgalanması ve bu dalgalanmaların duygu düzenleme ile ilişkisinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda mizaç dalgalanmalarının tüm alt boyutlarının yüksek düzeyde duygu düzenlemesi ile ilişkili olduğu ve ayrıca belli bir duruma koordineli bir şekilde fizyolojik tepki gösteren tüm küçük katılımcı çocukların aynı zamanda daha iyi duygu düzenlemesi sergilediğini göstermiştir.

Koçyiğit, Yılmaz ve Sezer (2015), çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma

ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmış olup, araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 228 çocuktan oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, "Kızgınlık-Saldırganlık" ve "Anksiyete-İçe dönüklük" alt boyutu arasında negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların oyun becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin "Değişkenlik-Olumsuzluk" alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ural, Güven, Sezer, Efe Azkeskin ve Yılmaz (2015), okul öncesi dönem çocuklarının annelerine bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklem grubunu 60-72 aylık 224 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında annelerine güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara göre anksiyete-içedönüklük düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme becerilerinin anneye bağlanma biçimine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Güvensiz bağlanma biçiminin cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık gösterdiği, erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla kızgın-saldırgan davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bayındır, Güven, Sezer, Akşin ve Yılmaz (2016), annelerin kabul-red düzeyleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini ve ayrıca çocukların yaş ve cinsiyet değişkenlerinin, çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile annelerin kabul düzeyi üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 303 anne- çocuk çifti oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği Anne Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve anne kabul-red düzeylerinin değerlendirmeleri anneler tarafından, çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmeleri ise öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, annelerin kabul düzeyi ile çocukların Sosyal

Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'nin "Sosyal Yetkinlik" alt boyutu ve duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna ek olarak anne kabul düzeyinin, çocukların yaşına ve cinsiyetine göre farklılaşmadığı ancak Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği'nin "Sıcaklık ve Sevgi" alt boyutu puan ortalamalarının kız çocukların lehine yüksek düzeyli anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'nin "Sosyal Yetkinlik" ve "Kızgınlık-Saldırganlık" alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; erkek çocukların "Kızgınlık-Saldırganlık" puan ortalamalarının kız çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve kız çocuklarının da "Sosyal Yetkinlik" puan ortalamalarının, erkek çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeği ile ilgili bulgulara bakıldığında ise "Değişkenlik-Olumsuzluk" alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı ve kız çocukların daha az değişken/olumsuz duygusal tepkiler verdikleri görülmüştür. Son olarak çocukların yaşları arttıkça sosyal yetkinlik ve duyguları düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cadima ve diğerleri (2016), sosyoekonomik açıdan riskli ve risksiz çocuklar olmak üzere iki grup çocukta aile riski ile sınıf etkileşimlerinin kalitesi arasındaki etkileşimi ve bunların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 485 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak doğrudan ve dolaylı gözlem raporlarına yer verilmiştir. Eğitimli gözlemciler, tipik bir okul öncesi gününün canlı gözlemleriyle sınıf kalitesini derecelendirmiş ve raporlaştırmışlardır. Buna karşılık sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerden olan katılımcı 47 sınıfın mizaç özellikleri ile duygusal düzenleme öğretmen raporu kullanılarak, davranışsal öz düzenleme ise doğrudan ölçümler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çoklu grup yapısal eşitlik modellemesini kullanan analizler, risk altındaki çocukların risksiz çocuklardan daha düşük seviyelerde davranış düzenlemesine sahip olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, sınıf kalitesi olumlu bir şekilde davranışsal yordadığı ve davranışsal ve duygusal düzenlemenin üzerinde aile riski ile sınıf kalitesinin olumlu yönde etkileri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erel (2016), çocukların bilişsel ve duyuşsal bakış açısı alma becerileri ile içselleştirme-dışsallaştırma sorunları arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve ahlaki yargıların aracı rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca çocukların yaşlarına, cinsiyetlerine ve sosyoekonomik durumlarına göre bu değişkenlerde farklılık gösterip göstermediklerini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 4-6 yaş arası 123 çocuk ve ebeveynleri

oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk uygulamalarında bilişsel bakış açısı alma için Mountain Task, Sally-Anne Tasks (1-2) ve Ice-Cream Task, duygusal bakış açısı alma için Denham Duygu Anlama Görevi ve ahlaki bakış açısı almak için araştırmacılara tarafından yazılan ahlaki ikilemler kullanılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)", ruhsal sorunları ise "Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği (HRUÖ)" ile ebeveynler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında, çocukların bilişsel, duygusal bakış açısı alma becerileri ve ahlaksal yargılamalarının yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak değiştiği görülmüştür. Duygu düzenleme becerileri ve içselleştirme sorunları ise yalnızca sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Ayrıca, çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin onların ahlaksal ihlallerinin altında yatan niyeti fark etmelerini olumlu yönde yordadığı bulunmuş olup, duygusal bakış açısı alma becerilerini içselleştirme sorunlarını ise ters yönde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin de onların hem içselleştirme hem de dışsallaştırma sorunlarını ters yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ozana ve diğerleri (2016), okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenenen araştırmanın örneklem grubunu, 2014-2015eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 130 erkek ve 94 kız olmak üzere toplam 224 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyal yetkinlik düzeylerini belirlemek için "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)", duygu düzenleme becerilerini belirlemek için "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve çocukların bağlanma biçimlerini belirlemek için "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerine güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara göre anksiyete yani içe dönüklük düzeylerinin daha yüksek olduğu, ayrıca duygu düzenleme becerilerinin anneye bağlanma biçimine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın cinsiyet değişkeni üzerine yapılan incelemeler sonucunda, güvensiz bağlanma biçiminin erkek çocuklarda kız çocuklara göre daha fazla görüldüğü ve yine erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla kızgın-saldırgan davranış sergiledikleri bulunmuştur. Duygu düzenleme becerisinin cinsiyet değişkeniyle ilişkisi incelendiğinde ise, aralarında anlamlı farklılık olduğu ve erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinin kız çocuklara göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmanın genel sonucuna bakıldığında, anneye bağlanma

biçimi ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sille (2016), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile annelerin duygu sosyalizasyonu arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-72 aylık 172 çocuk, annesi ve 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Annenin Olumsuz Duygular ile Baş Etme Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerin duygu sosyalizasyonu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyinin arttıkça, çocukların olumsuz duygularım gösterme davranışlarının da arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulguda, çocukların cinsiyet değişkeninin duygu düzenleme becerilerinde farklılığa yol açtığı, erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok olumsuz duygu davranışı gösterme eğiliminde olduğu, kızların ise duygu düzenleme becerilerinin, erkek çocuklara göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Ersan (2017), okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerini duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini resmi bağımsız anaokullarına devam eden 863 çocuktan oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak, "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu", "Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin cinsiyete ve yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının duygularını ifade etme becerileri arasında olan üzüntü, korku ifade etme ve duygu düzenleme toplam düzeylerinin bu çocuklardaki fiziksel saldırganlığı negatif, öfke ifade etme ve değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ise fiziksel saldırganlığı pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk ifade etme ve duygu düzenleme düzeylerinin ise çocuklardaki fiziksel saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgar ve Akbaba (2017), beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, aile tipi, anne yaşı, anne evlenme yaşı, anne öğrenim düzeyi ve annenin çalışma durumu değişkenlerine göre incelenmesini ve bu çerçevede; çocuğun duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde annenin etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu

551 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgiler için "Kişisel Bilgi Formu" ve çocukların duygu düzenleme becerilerini belirlemek için "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların duygu düzenlemeleri, çocuğun cinsiyetine, kardeş sayısına, aile tipine, anne yaşına, anne evlenme yaşına ve anne öğrenim düzeyine göre farklılık gösterirken, çocuğun yaşına, doğum sırasına, annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Annelerin öğrenim düzeyi yüksek olduğunda (lise ve daha fazlası) çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı, öğrenim düzeyi azaldıkça ise çocukların değişkenlik-olumsuzluk alt boyutundan almış oldukları puanların arttığı görülmüştür. Annelerin yaşıyla duygu düzenleme ilişkisine dair bulgular, 18-30 yaş grubundaki annelerin çocuklarının, daha büyük yaş gruplarına sahip annelerin çocuklarına göre duygu düzenleme becerileri daha düşük olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde araştırmada 27 yaş ve üzerinde evlenen annelerin çocukları 15-22 ve 19-22 yaş grubunda evlenen annelerin çocuklarına göre duygu düzenleme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısına dair bulgulara bakıldığında ise kardeş azaldıkça duygu düzenleme becerisinde bir artış söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Değişkenlik-olumsuzluk alt boyutu için ise üç ve üzerinde kardeşi olanların iki kardeşi olanlara göre puan ortalamasının fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yükçü ve Demircioğlu (2017), okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemin grubunu, bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası 240 çocuk ve ebeveynden oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne çalışma durumu, babanın yaşı ve babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermediği ancak annenin eğitim düzeyi, annenin yaşı ve ailenin aylık gelirine göre farklılaştığı görülmüştür. Babanın yaşı ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca elde edilen bulgulardan anne-babanın eğitim düzeyi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, baba eğitim düzeyi ile herhangi bir farklılık görülmemişken, anne eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisinin arttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, anne ve babanın çalışma durumunun çocuğun duygu düzenleme becerisine göre farklılığı incelendiğinde annenin çalışma durumuna göre çocukların duygu düzenleme becerileri

anlamlı bir farklılık göstermediği fakat babanın çalışma durumuna göre çocukların duygu düzenleme alt ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Son olarak duygu düzenleme becerisinin çocuğun kardeş sayısına göre farklılığı incelendiğinde kardeş sayısına göre çocuğun duygu düzenleme becerisinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Frick ve diğerleri (2018) bebeklerin, içsel ve dışsal uyarıcılara duyarlılığının erken bilişsel ve duygusal öz düzenlemedeki yordayıcılığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 124 bebek oluşturmuştur. Bebeklerin 10.ayda sürekli dikkat, tepkisel mizaç özellikleri ve anne duyarlılıkları gözlemlenmiş ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Aynı bebekler 18.aya geldiklerinde, erken bilişsel ve duygusal öz düzenlemeleri gözlemlenmiş ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları sürekli dikkatin, erken dönem duygu düzenlemeyi anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Hassas annelerin bebeklerinin daha fazla düzenleyici davranışlar sergilediğini ayrıca sağlıklı bir çevresel ortamın ve mizacın da bebeklerin öz düzenlemesi üzerinde olumlu anlamda etkiye sahip olduğunu söylemiştir. Hassasiyet düzeyleri yüksek olan annelerin, düşük ve orta düzeyde sürekli dikkate sahip olan çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin üzerinde yordayıcı etkileri olduğu ortaya konmuştur.

Uyar, Genç ve Arnas (2018), okul öncesi dönem çocukların sahip oldukları duygu düzenleme ve duyguları anlama becerileri ile annelerin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden 90 anne ve 3-6 yaş aralığındaki 90 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Wally Duygular Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları arasında yer alan problem odaklı ve cezalandırıcı tepkilerin, çocukların duygu düzenleme becerilerinin manidar yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, annelerin problem odaklı ve cezalandırıcı tepkilerinin arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının okul öncesi dönem çocuklarının duyguları anlama becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gökşen (2019), okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 4-6 yaş arası çocuklar ve anne-baba ve öğretmenlerini içeren toplam 400 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği", "Ebeveyn Tutumları Ölçeği", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; duygu düzenleme ve ebeveyn tutumları arasında ilişki incelendiğinde duygu düzenleme ve sadece demokratik ebeveyn tutumu arasında pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bulunan bu ilişkiye göre çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça demokratik ebeveyn tutumları da arttığı görülmüştür. Öte yandan Duygu Düzenleme Ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeğinin tepkisellik alt boyutu arasında pozitif, sebatkarlık alt boyutu ile negatif yönlü ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre duygu düzenleme yetersizliği yüksek olan çocukların mizaç olarak daha tepkisel ancak daha az sebatkar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mestçi, Gökkaya ve Ormankıran (2019), 60-72 ay okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış olan duygu düzenleme programının etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini sekiz özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 34 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmazken, deney grubuna atanan çocuklar hafta da bir gün okulun boş bir sınıfında yaklaşık bir buçuk saat süren duygu düzenleme eğitimine katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında herhangi bir müdahale almamış olan kontrol grubunun ön-test ve son-test ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Deney grubunda ise ön-test ve son-test ölçek puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış saptanmış olup, etki büyüklüğünün güçlü düzeyde olduğu (d=-1.63) bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkili olduğu ve sosyal problem çözme becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığını tespit etmişlerdir.

Özdemir (2019), 3-6 yaş arasındaki çocukların duygu düzenleme becerileri, anksiyete düzeyleri ve oyun davranışlarındaki tercihleri arasındaki etkileşimi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 207 kız, 195 erkek toplamda 402 çocuk ve onların ebeveynleri ile öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, "Bilgilendirilmiş Onam Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)", "Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği

(OÖÇAÖ)", "36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği (ÇİODÖ)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygu düzenleme becerileri ve olumsuz duygulanım gösterme eğilimlerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ancak anne-babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Anne-babaların öğrenim düzeylerinin yükseldikçe, çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığını belirtmişlerdir.

Yılmaz (2019), 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde olan çalışmanın örneklem grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 413 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepkisellik Ölçeği-A Formu (KRISP-A)", "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu, duygu düzenleme alt boyutu ve duygu düzenleme ölçeği toplam puanlarının ortalama altında yığılım gösterdiği görülmüştür. Duygu düzenleme ölçeği toplam puanlarının değişkenlere göre farklılaşmadığını, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutundan alınan puanların ise yalnızca cinsiyete göre farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Duygu düzenleme alt boyutundan alınan puanların ise kardeş sayısı ve anne öğrenim düzeyi değikenine göre farklılaşma gösterdiği saptanmıştır.

Kiel, Price ve Premo (2020), annenin rahatlatıcı davranışlarının çocukların düzensiz korku ve duygu düzenleme davranışları üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 117 anne ve onların 24 aylık bebekleri oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama sürecinde, bebeklerin sergilediği davranışlara karşı annelerin fiziksel rahatlıkları dikkat değiştirme, bakıcı odaklı davranış ve kendine odaklı davranış stratejileri ile ilişkili olarak gözlemlenmiştir. Düzensiz korkunun, olumlu dikkat değiştirme ve fiziksel rahatlıkları değiştirme, bakıcı odaklı davranış ve kendine odaklı davranış stratejilerinin tamamı ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Liman (2020), 66-77 aylık okul öncesi çocukların, cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyinin duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenmiş olan araştırmanın örneklem grubunu 145 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Duyguları Tanıma Testi" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, anne ve baba eğitim durumlarının duyguları tanıma ve değişkenlik ve olumsuzluk davranış puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yarattığı ancak anne-baba eğitim durumuna göre

çocukların duygu düzenleme becerileri farklılaşmadığı görülmüştür. Bu farklılaşmanın anneleri ilk-orta mezunu ile ön lisans mezunu, lise mezunu ile ön lisans, lise mezunu ile lisans ve ön lisans mezunu ile lisans ve üstü mezunu olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları dikkate alındığında, annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların duyguları tanıma testinden almış oldukları puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Babaların eğitim durumlarına bakıldığında ise bu farklılaşmanın ilk-orta mezunu ile ön lisans mezunu ve ilk-orta mezunu ile lisans ve üstü mezunu olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların duygu tanıma beceri düzeylerinin arttığı söylenebilir. Araştırmada çocukların duygu düzenleme puan ortalamalarına bakıldığında anne baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Dağlı ve Dağlıoğlu (2021), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin problem çözme becerilerini ne derece yordadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-71 ay arası 120 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Katılımcı Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin çocukların cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak kardeş sayısına göre tek çocuk olanlar lehine farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın problem çözme boyutuna bakıldığında ise, cinsiyet ve yaşın çocukların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı fark olmadığı, ancak tek çocuk olan ve iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde Duygu Düzenleme Ölçeğinin her iki alt boyutu ile problem çözme beceri puanları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Mizaç

Mizaç, kişinin çevreyle olan etkileşimi esnasında gösterdiği duygusal tepki ve davranışlarda etkili olan, biyolojik temelli ve deneyimlerle şekillenen bir kişilik özelliğidir (Santrock, 2012, 2013; Rorthbart ve Bates, 2007). Kişilik ise, doğuştan gelen ve sonradan kazanılan,

bireyi diğerlerinden ayırt eden özellikler bütünüdür (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Kişiliğin başlangıcı olarak görülen, bireysel farklılıkların sinirsel bağlantılarını oluşturan ve büyük ölçüde kalıtsal olduğu bilinen mizaç (Martin vd., 2014; Oral, 2016; Rothbart, 2007) sıklıkla gündelik dilde kişilik kavramı yerine kullanılmaktadır (Martin vd., 2014). Ancak kalıtsal yapı, sosyal çevre ve aile ortamı gibi pek çok faktörün etkisiyle gelişen kişilik, aslında mizaç ve karakterin bileşimi olan bir yapıdır (Oral, 2016). Genetik temeli olan mizaç, kişinin yaşamı boyunca önemli değişimlere direnen, tepki, davranış ve potansiyel yeteneklerin tamamından oluşmaktadır (Sayın ve Arslan, 2005'dan aktaran Oral, 2016). Mizaç, bir kişinin, duygu, dikkat ve davranışlarındaki duygusal tepkisellik düzeyi ile alakalı, kendisini düzenlemek adına onu tek, özel kılan bireysel farklılıkları olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2012; Zembat vd., 2018; Yoleri, Erdoğan ve Tetik, 2017). Bu nedenle, aynı ortamda bulunan ve aynı çevreden etkilenen bireylerin, çevreden gelen uyarıcılara karşı tepkileri farklı olabilmektedir (Hogan, 1996). Yaşamın erken dönemlerinde görülen bu bireysel farklılıklar yaşam boyu sürmektedir (Prior, 1992).

Düzenleyici Mizaç Teorisi mizacı, biyolojik temelli, işlevsel yapı olarak tanımlamıştır (Strelau, 2008). Sanson, Hemphill ve Smart'a (2004) göre ise mizaç, biyolojik temeli olan bireysel farklılıkları yansıtmaktadır (Sanson vd.'den aktaran Zembat vd., 2018). Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid'e (2000) göre bilişsel, duygusal ve davranışsal öz düzenlemedeki farklılıkların kaynağı olan mizaç, bireye benzersiz özellikler veren duygusal tepkisellik düzeyidir. Rothbart, Ellis ve Posner (2004) da mizacı, duygusal, motor ve dikkat gibi alanlarda görülen, davranışsal tepki ve öz düzenlemelerdeki bireysel farlılıklara dayalı olarak tanımlamıştır. Bunlara karşın Shiner ve arkadaşları (2012) mizacı, kişiler arası ilişkiler, akademik başarı, sağlık ve psikolojik gelişim gibi kritik yaşam öğeleri ile bağlantılı olan bir yapı olarak tanımlamıştır.

Carey'e (2009) göre mizaç, davranışın ne olduğundan çok onun nasıl olduğu ile ilgilidir. Mizacın doğuştan gelen bir veri olduğunu söyleyen Goleman'a (1995) göre mizaç, duygusal hayatımızın niteliklerini meydana getiren ruh halleridir. Trawick-Smith (2014) mizacı, bireyin gelişimi boyunca gözlemlenebilen temel yönelim olarak tanımlamıştır ve ona göre bebekler genellikle gelişim dönemlerinin ilerleyen sürecinde, toplumsal etkileşim ve duygusal sağlıklarını etkileyen mizaç tipleri ile doğmaktadırlar (Trawick-Smith, 2014, s. 184). Bu tanımlardan hareketle mizacın, her insanda gözlemlenebilir nitelikteki, biyolojik temelli, çok belirgin bir özellik ya da özellikler bütününden oluştuğu ve kişinin dünya ile kurmuş olduğu etkileşimi etkilediği söylenebilir (Prior vd., 2000).

Mizaç, yaşam boyunca bir birey için benzer kalma eğilimi göstermektedir ancak sabit değildir, değişebilir ve kişiden kişiye farklılıklar gösterebilir (Özdemir ve Acarkan, 2010). Bunun sebebi mizaç özelliklerinin hepsinde tepki şiddetlerinin(yoğunluklarının) birbirinden farklı olmasıdır. Buradan yola çıkarak aynı mizaç özelliği gösteren çocukların, yaşadıkları benzer durumlar karşısında birbirlerinden farklı tepkiler gösterebileceği söylenebilir (Usta vd., 2021). Örneğin yüksek tepki hızına ve hareketliliğe eğilimli olan bir çocuk, çabuk öfkelenen, saldırgan biri olabileceği gibi, çalışkan bir lider veya koruyucu bir kahraman da olabilir (Özdemir ve Acarkan, 2010). Benzer şekilde bir çocuk korku yaşarken, kısa bir dikkat süresine sahipken ve orta uyarıcılı oyunlarda bile ağlayabilirken; başka bir çocuk güçlü oyunlardan hoşlanabilir, dikkati kolay dağılmaz ve heyecan verici oyunlardan keyif alabilir. İşte tüm bu farklı şiddetteki tepki çeşitleri ve düzenleme mekanizmaları birlikte çalışarak çocuğun mizacının tamamını oluşturmaktadır (Rothbart, 2007).

Bazı erken dönem teorisyenleri, kalıtsallığın mizaç üzerinde etkisinin bulunmadığından (Keirsey ve Bates, 1984) ve kalıtsallığın ya da genel olarak genetik etkilerin, yaşla ve gelişim süreçleri içerisinde çevrenin etkisiyle değişebileceği için etkilerini tahmin etmenin zor olduğundan bahsetmişler ve bu yüzden öğrenmenin mizacı oluşturduğunu ifade etmişlerdir (Buss ve Plomin, 2014). Buradan yola çıkarak, mizacın üzerinde yalnızca biyolojik temellerin değil, çocuğun yaşam deneyimlerinin ve cinsiyet, sosyal sınıf ve sosyo-kültürel faktörler gibi çevresel etmenlerin etkilerinin olduğu söylenebilir (Prior, 1992; Rothbart, 2007; 2011). Buna karşılık mizacın da çevrenin üzerinde etkisinin olduğu bilinen bir gerçektir. Çünkü mizaç, yaşam süresi boyunca bir insanın diğer insanlarla olan ilişki ve tepkilerini yönlendiren (Prior vd., 2000) ve onun çevreyle olan etkileşiminde gösterdiği duygusal tepki ve davranışlarına etkide bulunan bir faktör olarak görülmüştür (Santrock, 2012). Bunlardan yola çıkarak, çevrenin istek ve beklentileriyle uyum içerisinde olan mizacın çevreyi, çevrenin de mizacı karşılıklı olarak etkilemekte ve şekillendirmekte olduğu söylenebilir (Thomas ve Chess, 1977; Oral, 2016).

Çocukların üzerinde, çevrenin beklentileri sonucu oluşan baskıyı hafifleten bir özellik olarak görülen mizacın (Cruz, Lima, Canario ve Burchinal, 2018) özellikle okul öncesi dönemde, müzakere, problem çözme, paylaşma, yardım etme, uygun prososyal davranış sergileme, akran kabulü ve okula uyum gibi olumlu sosyal becerilerle ilişkilendirildiği görülmüştür (Gleason vd., 2005; Rudasill, 2001; Rudasill ve Konald, 2008; Sanson vd.' den aktaran Acar, 2013). Ayrıca mizacın, duygu düzenleme becerileri olan, davranış tarzları ve karakteristik tepki verme yolları gibi becerileri de oluşturan bir özellik olduğu kabul görmektedir (Hudson

ve Pulla, 2013). Kısacası mizaç, okul öncesi dönemde çocukların sosyal etkileşimleri ve duygu düzenlemeleri üzerinde bir etkiye sahiptir (Eisenberg vd., 2000).

Çocuğun mizacı ve çevrenin pozitif etkileşimi bir araya geldiğinde çocuk için olumlu bir yaşantı sağlanmaktadır. Ancak mizaç ile çevre arasında uyum olmadığı yaşantılar da görülebilmekte ve bunlar çocukta bazı davranışsal problemlere yol açabilmektedir. Bu nedenle Thomass ve Chess (1970) uyum iyiliği (goodness of fit) kavramını ileri sürmüşlerdir (Hipson, 2017). Bu kavram, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklarda görülen özelliklerden kendilerinin sorumlu olmadığını, uygun ortam ve etkileşimle yaşanan davranışsal problemlerin azaltılabileceğini anlatan bir kavramdır (Rothbart ve Bates, 2007). Çünkü Thomas ve Chess (1977), araştırmaları boyunca çevredeki insanların olumlu tutum ve davranışlarının farkında oldukları takdirde, bir çocuğun büyümesinin kolaylaştırılıp, zenginleştirilebildiğini varsaymışlardır. Ebeveyn eğitimleri ve rehberlik çalışmaları ile olumsuz tutum ve uygulamaların değiştirilebileceğini düşünmüşler ve özellikle öğretmen ve çocuk doktorlarını, bir bebeğin mizacını tespit etmek ve çocukların bakım stratejilerini planlamak için ebeveynlerle birlikte çalışmalarını önermişlerdir.

Uyum iyiliği, çevrenin beklenti ve istekleri ile çocuğun mizaç ve diğer karakteristik özelliklerinin birbirine uyum sağlaması ile ortaya çıkmaktadır. Bu uyum sağlandığı sürece de çocukların olumsuz mizaç özelliklerinde olumlu değişiklikler gerçekleşmekte ve çocuk için ideal bir gelişim süreci ortaya çıkmaktadır (Hipson ve Seguin, 2017). Bu bağlamda, öğretmenlerin ve ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerini ve mizacın rolünü anlamaları önemlidir. Çünkü mizaçla ilgili bilgilere sahip olmak ve mizacın ipuçlarını değerlendirmek, ebeveynlerin ve çevrenin çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini fark etmeleri ve buna göre gelişiminin ilerleyen aşamalarında sosyal anlamda başarılı bir birey olabilmesi için gereken desteği sağlamaları açısından rehber niteliğinde olmaktadır (Santrock'dan aktaran Usta vd., 2013). Destekleyici ebeveynlik tutumları ile çocuğun mizacı arasındaki uyum ve çocuğun sahip olduğu mizaç ile ona sunulan çevre arasındaki iş birliği, çocuk için en iyi gelişimsel olanakları oluşturmaktadır (Hipson ve Seguin, 2017; Usta vd., 2021).

Mizacın türleri

Mizaç, yapısındaki bireysel farklılıkların sebebini altında yatan fizyolojiye bağlayan ve mizacı choleric, iyimser, melankolik ve sıkıntılı olmak üzere dört gruba ayıran antik Greko-Romen mizaç tipolojisinden beri filozofların ve araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu antik tipoloji mizacın öz düzenleyici davranışlardaki etkisine de odaklanmış, iyimser insanda olumlu duygu ve sosyal davranış, melankolikte korku ve hüzün, cholericte öfke, saldırganlık ve sinirlilik eğilimlerinin olduğundan bahsetmiştir (Posner ve Rothbart, 2004; Rothbart, 2007). Bunların yanı sıra mizacın, çocuğun bedensel yapısıyla ilişkisine ağırlık veren Hipokrat ise mizacı, balgam, kan, kara safra ve sarı safra şeklinde 4 tip altında toplamıştır (Kagan'dan aktaran Akın Sarı, 2018; Yazıcı, 2004). Kara safrayı, kişilik yapısının derinlerinde bulunan kronikleşmiş bir depresyon olarak tanımlamıştır (Yazıcı, 2004).

Mizaç Thomas ve Chess'in (1977) bebeklerle yürüttükleri çalışmalar ile yeniden araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır. 1950'lerin başlarında yapmaya başladıkları ve yirmi yıldan daha fazla bir süre aktivite seviyesi, davranış modelleri, tepki eşiği, bebeklerde ve çocuklarda ruh hali kalitesi gibi çeşitli değişkenler açısından mizacın incelendiği bu çalışmalar New York Boylamsal Araştırması olarak adlandırılmıştır. Thomas ve Chess (1977) bu çalışmalar sonucunda, mizacın kökeninin biyolojik etmenlerden oluşmakla birlikte, çevresel değişkenlerin de mizaç dinamikleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca mizacın dokuz bileşeni olduğunu ileri sürmüşlerdir: "aktivite düzeyi", "ritmiklik", "yaklaşma-kaçınma", "uyum sağlayabilirlik", "duygu durum niteliği", "tepki yoğunluğu", "sebat etme", "dikkat" ve "duygusal eşik" (Thomas ve Chess, 1977; Rothbart, 2007).

"Aktivite düzeyi", çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için motor becerilerinin hem sayısal olarak hem de özellik olarak ölçülebilirliğini,

"Ritmiklik düzeyi", çocuğun açlık, uyku ve tuvalet gibi günlük fizyolojik döngülerinin düzenlilik ya da düzensizliğinin tahmin edilebilirliğini,

"*Yaklaşma-kaçınma"*, çocuğun yeni ortam, durum ve kişilerle bir araya geldiğinde, bu farklı deneyimlere karşı göstermiş olduğu yakınlık, girişkenlik ya da çekingenlik arasındaki ilk tepkilerini,

"Uyum sağlayabilirlik", çocuğun günlük rutin ve planlardaki değişikliklere ya da ani geçişlere, uyum sağlayabilme derecesini,

"Duygu durum niteliği", çocukların ruh halini betimlenmesini ve çocukların pozitif ruh hallerindeki davranışlarının, negatif ruh halllerindeki davranışlarına oranının kıyaslanmasını,

"*Tepki yoğunluğu"*, olumlu ya da olumsuz bir durumla karşılaşıldığında verilen tepkinin enerji düzeyini,

"*Sebat etme"*, çocuğun bir aktivite gerçekleştirirken karşılaştığı engel ya da zorluklarla başa çıkabilme, bu engel ve zorluklara rağmen o aktiviteye devam edebilme düzeyini,

"Dikkat", çocuğun gerçekleştirdiği bu aktivite esnasında dış uyaranlar tarafından dikkatinin kolay dağılıp dağılmadığını,

"*Duyusal eşik"* ise, çocuğun koku, ses, ışık ve görüntüler gibi dışsal uyaranlara ya da ani ortam değişimlerine gösterdikleri tepki düzeylerini temsil etmektedir (Thomas ve Chess, 1977).

Thomas ve Chess yalnızca mizacı belirlemekle kalmayıp, mizaç alanında en sık rastlanan referans çalışma olan, ebeveynlerden bebekleri hakkındaki görüşleri alınarak verilerin elde edildiği ünlü New York Boylamsal çalışmalarında bebeklerin henüz doğumda saptanabilen üç mizaç türünden birine girdiğini bulmuşlardır. Bunlar kolay mizaçlı bebekler, zor mizaçlı bebekler, yavaş ısınan bebekler olarak gruplandırılmıştır (Thomas ve Chess, 1977). Buna göre; *kolay mizaç*, vücut fonksiyonları düzenli olan, yeni uyaranlara karşı olumlu tutum ve davranışlarda bulunan, değişime uyum sağlama yeteneği olumlu olan bebeklerdir. Sıcakkanlı, neşeli, tanımadıkları insanlara karşı dahi arkadaş canlısı olan bu bebekler, rahat bir şekilde avutulabilmektedirler. Bu mizaca sahip bebeklerin ebeveynleri, anne babalığın çok kolay olduğuna inanmaktadırlar. *Zor mizaç*, düzensizlik, geri çekilme, yavaş uyarlanabilirlik ve sık yoğun negatif ruh halleri ile kategorize edilmektedir. Bu kateorideki bebekler, hemen ağlayabilen, daha az olumlu duygular sergileyen, yeni durum ve tanımadıkları insanlara karşı olumsuz tepkiler gösterebilen bebeklerdir. Şiddetli sinir krizleri geçirebilirler, kolay kolay avutulamazlar. Zor mizaçlı bebeğe sahip anne ve babalar sık sık kendi kendilerine ben nerede hata yapıyorum, diye sorarlar. *Yavaş ısınan mizaç* ise, bebeklerin yabancılardan sakındığı, ebeveyninden ayrılmakta tereddütlü davrandığı, olumlu ya da olumsuz duygularını açıkça göstermediği bir yönelim olarak görülmektedir. Utangaç ve yavaş ısınan çocukların, kendini ketleme ve sosyal etkileşimlerden kaçınması daha olasıdır. (Thomas ve Chess, 1977; Trawick-Smith, 2014). Thomas ve Chess (1977),

yaptıkları bu sınıflamanın çocukların özellikler yaşamlarının ilk beş yılı boyunca istikrarlı şekilde sürdüğünü ancak dokuz yaşından sonra bu özelliklerde tutarsızlıklar olabildiğini tespit etmiştir.

Mizaçla alakalı çalışmalar gerçekleştiren bir başka araştırmacı Harvard Üniversitesinden gelişim psikoloğu Jerome Kagan'dır. Kagan (1997) mizacı, aynı genotiplere sahip çocukların geçmiş yaşantılarını da ele alarak değerlendirmiş ve erken dönemlerde kendini gösteren, kısmen genetik yapıdan etkilenmiş yani biyolojik bir kökene de sahip istikrarlı davranışsal ve duygusal tepkiler bütünü olarak açıklamıştır. Bu tepkiler bütünü üzerindeki etkiler için yalnızca genetik kökenle sınırlandırma yapmayıp, doğum öncesi döneme de vurgu yapan Kagan, bu dönemde gerçekleşebilecek yan etkilerin ve annenin psikolojik durumunun da mizaç üzerinde etkili olduğundan bahsetmiştir (Kagan'dan aktaran Goleman, 1995; Kagan, 1997).

Mizacı kendi içerisinde çekingen, atılgan, neşeli ve hüzünlü olarak en az dört tür olarak kategorileştiren Kagan, bunların her birinin farklı nörolojik süreçlerin sonunda meydana geldiğini ifade etmiştir (Kagan'dan aktaran Goleman, 1995; Kagan, 1997). Ayrıca yaptığı bir araştırma sonucunda motor becerileri aktif, parlak renkli oyuncaklar ilgisini çeken, kısa sesler çıkaran bebekleri yüksek reaktif, motor becerileri rahat, tanımadığı ortam, olay ve durumlar karşısında yabancılık çekmeyen, yüksek tepkiler vermeyen, ağlamayan bebekleri düşük reaktif olarak sınıflandırmıştır (Kagan, 1997).

Kagan, Reznick, ve Snidman (1986), yaptıkları boylamsal çalışmalarında bebeklik dönemlerinden itibaren gözlemlenen çocuklardan kısıtlayıcı davranışa sahip olanların, sonraki yaşam dönemlerinde de aynı davranış tepkilerini sürdürdüklerini ve sonucunda da, mizacın akran ilişkileri üzerinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akranlarıyla ilişkilerinde çekingen davranan çocukların bu şekilde davranmalarının sebebinin utangaçlık olduğunu belirtmişlerdir. Utangaç yapılı çocukların da, mizaç olarak çekingen ve hassas kategoride olduklarını vurgulamışlardır. Dolayısıyla, duyguların türlerinin, uyarılma düzeylerinin, sürelerinin ve yoğunluklarının, mizaç kategorilerini belirleyici rol oynadığı ileri sürülebilir (Kagan, Snidman ve Arcus 1992).

Genetiğin, gerçek yaşam tecrübelerinin, olgunlaşmanın ve nöral sistemin mizacı şekillendiren etkenler olduğunu ve yaşanan tecrübelerle mizacın da birlikte kişiliğin oluşmasına katkı sağladığını savunan Rothbart (2011) ise, merkezini duygunun ve duygu düzenlemenin oluşturduğu bir mizaç yaklaşımı oluşturmuştur. Bu yaklaşım, nöral ve dikkat mekanizmaları üzerine kurulmuştur. Erken çocukluk dönemi mizaç özelliklerini belirlemek

amacıyla oluşturulan yaklaşım, zamanla kapsamının genişletilmesiyle beraber, erken çocukluk dönemi, ergenlik dönemi ve yetişkinlik dönemlerinde de uygulanmaya başlanmıştır. Model üç faktörden oluşmuştur (Rothbart, 2011). Bunlar:

Olumsuz duygulanım: Sosyal ortamlarda memnuniyetsizlik, hayal kırıklığı, mutsuzluk, korku ve öfke gibi duyguları ifade eder.

Çaba gösterme (gayretli kontrol): Dikkati odaklama, engelleyicileri kontrol etme, algılama becerini kapsar.

Dışa dönüklük: Utangaçlığı, yakınlığı, dürtüselliği, heyecan arayışını, grup çalışmalarına istekli ve olumlu katılım sağlamayı anlatır.

Mizaç ile İlgili Çalışmalar

Mebert ve Kalinowski (1986), doğumla ilgili beklentiler ile bunların gebelik ve ebeveynliğe uyum ilişkisinin incelediği bir çalışma gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Boylamsal desende yapılan çalışmanın örneklemini sezaryen doğum, normal doğum ve erken doğum bekleyen olmak üzere üç gebelik durumuna göre gruplandırılmış olan 41 çift oluşturmuştur. Gebelerle hamileliğin 14. ve 30. haftalarında görüşülmüş ve çiftler "hamilelikle ilgili duygular" anketi ile ebeveynlerin bebeklerinin doğumda nasıl davranmasını beklediklerini aktarabilecekleri Bates Bebek Özellikleri Anketi'ni (ICQ) doldurmuştur. Araştırmanın sonuçları babaların anketler sonucunda aldıkları puanların annelerin puanlarına göre anlamlı derecede daha pozitif olduğunu göstermiştir. Tüm ölçümlerde hamilelik durumu grupları arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Normal doğum bekleyen anneler hamilelik hakkında daha olumlu duygulara sahipken, sezaryen doğum bekleyen anneler sosyal olarak daha duyarlı olarak belirlenmiştir. Erken doğum bekleyen anneler ise tüm ölçümlerde ortada kalmıştır. Genel sonuçlara bakıldığında ise doğumla ilgili çiftlerin beklentilerinin, bebeklerin mizacına ilişkin beklentilerini de direkt etkilediği görülmüştür.

Gonzalez ve arkadaşları (2001), çocukların mizaç özelliklerinin farklı kontrol biçimleriyle inceleyerek, yönlendirme ve yönetici dikkat ağlarının çocukların öz düzenleme yetenekleri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcısı olan çocuklar, “Çocuk Davranış Anketi” ile ölçülen mizaç özelliklerine göre sınıflandırılmış ve dikkat dağıtıcı uyaranlar içeren ve içermeyen iki görev gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, katılımcı çocuklarda, öfke, rahatsızlık, üzüntü ve yaklaşım-

beklenti puanlarından yüksek alan çocukların yalnızca kızlar olduğu ve düşük puan alan çocuklara göre daha güçlü bir yan etki göstererek, alakasız bilgileri filtrelemekte de daha çok zorlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca bazı ölçek çiftleri arasındaki etkileşim kalıplarından yola çıkarak, olumsuz duygusallığın ve mizacın, öz düzenleme yönlerinin müdahale performanslarını yordadığı ortaya koyulmuştur.

Pesonen ve arkadaşları (2003), bebek mizacının üzerinde ebeveyn algısı ve ebeveynin ortak bağlanmasının önemli olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 180 aile oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ailelerin 6 aylık bebeklerinin mizaç özelliklerini belirlemek için "Infant Behavior Questionnaire (IBQ)" ile ailelerin anne baba kaygısı, kaçınması ve bağlanma stili boyutları test edilmiştir. Ebeveynlerin güvensiz bağlanma stili, bebeğin mizacının daha korkulu olması, sınırlamalara karşı sıkıntılı olması ve olumsuz tepkisel davranış göstermesi ile ilişkilendirilmiştir. Ebeveyn algılarının ise ebeveynlerin aile içindeki ortak bağlılıklara karşılık geldiği varsayılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ebeveyn algıları puanlarının yüksek(olumlu), kaçınma puanlarının düşük, güvenli-güvensiz ilişkilerde güvenli bağ puanlarının düşük(olumlu), buna karşılık güvensiz bağ puanlarının yüksek(olumsuz) olduğu görülmüştür. Genel bulgular, yetişkin yakın bağlanma temsillerinin ebeveynlik bağlamı ile alakalı olduğunu ve dolayısıyla bebeklerinin mizaç özelliklerine etki ettiğini göstermiştir.

Kochanska, Aksan ve Carlson (2005), 15 aylık çocukların geniş kapsamlı şartlarda alıcı iş birliğini yani ebeveynlerine karşı istekli duruşunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 15 aylık 101 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocuklar 7 aylıkken, çocukların öfke eğilimleri ve bunlara karşı ebeveynlerinin tepkileri ve 15 aylıkken çocukların bağlanma güvenliği ile alıcı işbirliğinin yordayıcılığı gözlem yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, anne-çocuk ikililerinde güvenli bağlanmanın çocukların yüksek alıcı işbirliği ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Bebeklik döneminde annenin tepkiselliğinin ise, çocukların gelecekteki alıcı işbirliğini desteklediği ancak bunun etkisinin çocuğun öfkesi tarafından azaltıldığı görülmüştür. Baba-çocuk ikililerinde ise öfke eğiliminin babayla alıcı işbirliği üzerindeki olumsuz etkiye sahip olduğu, güvensiz çocuklar için de bu sonuçların önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Annenin tepkiselliği ve çocuğun anneye güvenli bağlanması ile baba ve çocuğun alıcı işbirliğinin yüksek bir ilişkide olduğu gözlemlenmiştir.

Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005), ebeveyn davranışları ve çocuğun mizacının, okul öncesi dönemdeki çocukların olumlu sosyal davranış gelişimine etkilerini ve zihin

kuramının bu etkileşimdeki aracı rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 151 Avustralayalı ve 50 Türk çocuk ile bu çocukların anne ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada olumlu sosyal davranışların değişik yönlerinin incelenmesi amacıyla birden çok değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Anne ve öğretmen anketleri, bireysel değerlendirmeler bunlardan bazılarıdır. Zihin kuramı yeteneğini çözmek amacı ile ise üç değişik yanlış kanı testi ile ölçüm yapılmıştır. Araştırma sonucunda Türk ve Avustralyalı çocukların olumlu sosyal davranış sergilediği ancak yordayıcı faktörlerin farklılık gösterdiği görülmüştür. Avustralya grubunda anne sıcaklığı ve "sebatkarlık" mizaç özellikleri ile Türk grubunda annenin itaat bekleme davranışının olumlu sosyal davranışı anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Zihin kuramı yeteneğinin her iki kültürel grupta da olumlu sosyal davranış ile istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından ebeveyn davranışları ile çocuğun mizaç özelliklerinin olumlu sosyal gelişime etkileri doğrudan, zihin kuramını etkileme yoluyla dolaylı etkileri kültür kapsamında incelenerek tartışıldığı görülmüştür.

Hudson, Dodd ve Bovopoulos (2011), okul öncesi dönem çocuklarında mizaç, davranışsal engelleme, aile ortamı ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 38-65 aylık 101 erkek, 101 kız toplam 202 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak davranışsal gözlemler, teşhis görüşmeleri ve anket ölçümleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda davranışsal olarak engellenmiş çocukların kaygı kriterleri karşılama olasılığının istatistiksel olarak önemli ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca anne kaygısı, ebeveynlik ve bağlanma dahil olmak üzere pek çok değişkene sahip aile ortamı faktörleri, engellenmiş çocukların olumsuz aile ortamını deneyimleme olasılığı daha yüksek olduğu için davranışsal engelleme ile istatistiksel olarak önemli ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çocuk kaygısı için mizaç ve aile ortamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Mizacın ve aile ortamının çocuk kaygısı için risk faktörü olmak yerine ek olarak çalıştığı görülmüştür. Çocuk kaygısının teorik modellerinin gelecekteki araştırmalar için talimatlar koşullarında tartışıldığı tespit edilmiştir.

Kim ve Kochanska (2012), çocukların mizacı ile ebeveyn çocuk etkileşiminin öz düzenleme becerileri üzerlerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 102 bebek oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama sürecinde, 7. ayda bebekler öfke yatkınlığı açısından "Labaratuvar Mizaç Değerlendirilmesi"nin uyarlaması yardımıyla iki seans aralıklı üç bölüm olacak şekilde, doğal etkileşimde olumsuz duygununun değerlendirilmesi

açısından, bebekler pek çok komuta göre doğal bağlamda gözlemlenmiştir. Aynı bebekler 25.aya geldiklerinde baskın bir tepkiyi bastırma ya da alt baskın bir tepki verme aynı zamanda da ebeveynlerin isteklerinin bu öz düzenleme becerilerine etkisini değerlendirebilmek amacıyla gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, olumsuz duygusallığın anne çocuk arasındaki etkileşimi hafiflediği görülmüşken, baba çocuk arasında karşılıklı duyarlı yönelim durumlarına etkisine rastlanmamıştır. Yüksek olumsuz mizaca sahip çocukların, tepkisiz iletişim ve daha az özdenetim içinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçların yanı sıra, olumsuz duygusal mizaca sahip olmayan bebekler için kendi kendini düzenleme arasında bir bağlantı olmadığı görülmüştür.

Aytar, Aksoy ve Kaytez (2014), annelerin kişilik özellikleri ve çocukların mizaçlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve annenin kişiliği ile çocukların mizaçları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu özel anaokuluna devam eden 110 dört-beş yaş grubu çocuğun annesi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak annelerin ve çocukların sosyodemografik özelliklerini belirmek için "Genel Bilgi Formu", çocukların mizaçlarını belirlemek için "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" ve annelerin kişilik özelliklerini belirlemek için "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, çocukların mizaçlarının cinsiyet değişkeni ile etkisine bakıldığında, kız çocukların "tepkisellik" mizaç özelliği hariç diğer tüm boyutlarda erkek çocuklarından daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Çocuğun doğum ise sırasının sıcakkanlılık boyutundan alınan puanlarda anlamlı farklılığa neden olduğu belirlenmiş olup, bu sonuca göre ilk sırada doğan çocukların daha sıcakkanlı olduğu söylenebilmektedir. Annelerin öğrenim düzeyinin deneyime açıklık ve sorumluluk alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür. Bu sonuç, annelerin öğrenim düzeyinin yükseldikçe daha fazla deneyime açık ve sorumluluk duygusu yüksek bir kişilik özelliğine sahip olduklarını göstermiştir. Çocuk mizaç toplam puanı ile anne mizaç toplam puanı arasındaki ilişki incelendiğinde ise çocuğun toplam mizacı ile annenin toplam mizacı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş olup, bu sonuca göre annenin kişilik özelliği olumlu yönde arttıkça çocuğun mizacı da olumlu yönde artış gösterdiği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Yoleri ve Küçükyeşil (2014), okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 3-6 yaş grubundan 112 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Marmara Gelişim Ölçeği (Dil Gelişimi Alt Ölçeği)" kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan çocukların "sıcakkanlılık-utangaçlık" ve "ritmiklik" mizaç özelliklerinin dil becerileri ile arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları dil beceri puanlarının arttıkça "sıcakkanlılık-utangaçlık" ve "ritmiklik" puanlarının da arttığını göstermiştir.

Akbaş (2016), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri 613 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, annelerin sosyal uyum becerilerini ölçmek için "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği", mizaç özelliklerini ortaya çıkarmak için "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği", demografik bilgi toplamak için ise "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal uyum ve becerileri alt ölçeğinden alınan puanların cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi ile anlamlı farklılık oluşturduğu, çocukların kardeş sayısının, anne yaşının ve aile tipinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Çocukların mizaç özellikleri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde cinsiyet faktörünün; "tepkisellik" ve "sebatkarlık" için anlamlı bir etkiye sahip olduğu "sıcakkanlılık-utangaçlık" ve "ritmiklik" özellikleri için ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Kardeş sayısı ve aile tipi faktörünün "sebatkarlık" alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Anne eğitim düzeyinin "ritmiklik" ve "tepkisellik" alt boyutunda, ailenin gelir düzeyinin "sıcakkanlılık-utangaçlık", "ritmiklik" ve "tepkisellik" alt boyutunda, anne yaşının ise yalnızca "ritmiklik" alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir.

Arı ve Yaban (2016), mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerinin 4-6 yaş grubundaki çocukların sosyal davranışları üzerinde oynadığı rolün belirlenmesini amaçlamıştır. Enlemesine kesitsel desende yürütülmüş olan araştırmanın örneklemini 114'ü erkek, 124'ü kız 238 çocuk ve onların anneleri ile anaokullarındaki sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocukların mizaç özelliklerinin belirlenmesi "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği", duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla "Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği" ve "Okul öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, 4 yaşındaki çocukların, 5 ve 6 yaşındakilere göre daha az olumlu sosyal davranış sergilediklerini göstermiştir. Sosyal davranışların cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Duygu düzenleme becerileri ile olumlu sosyal davranışlar ve saldırganlık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu

tespit edilmiştir. Tepkisel olan çocukların duygu düzenlemede daha az becerili oldukları ve daha az olumlu sosyal davranış sergiledikleri görülmüştür. Mizacın "tepkisellik", "ritmiklik" ve yaklaşma boyutlarının saldırganlık alt boyutları ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Buna karşılık "tepkisellik" ve açık saldırganlık arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin düzenleyici bir rol oynadığı görülmüştür. Bu sonuca göre tepkisel olan çocuklar duygu düzenleme becerileri düşük olduğunda daha fazla açık saldırganlık sergiledikleri söylenebilir. Araştırma sonuçları anneleri tarafından tepkisel olarak değerlendirilen çocukların, aynı zamanda anneleri ve öğretmenleri tarafından duygu düzenlemede daha az becerili olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Bulgular genel olarak ele alındığında, mizacın "tepkisellik" boyutunun sosyal davranışlar özellikle de olumlu sosyal davranışların üzerinde rol oynayabileceğine işaret ettiği, bununla birlikte duygu düzenlemenin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları üzerinde mizaç özelliklerine göre daha önemli bir rol oynayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rusadill ve arkadaşları (2016), okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile öğretmen-çocuk çatışması arasındaki bağlantıyı ve sınıftaki öğretimsel ve duygusal ortamın mizaç, çocuk, öğretmen ilişkisine etkilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu bir orta batı şehrindeki 9 anaokulundan katılan 104 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin çocukların mizacını derecelendirmesi için "CLASS Pre-K (Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi-K" ve demografik bilgiler için "Ebeveyn Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, çocukların çabalı kontrollerinin, öğretmen-çocuk çatışmasının olumsuz bir yordayıcısı olduğu, duygusal desteğin düşük olduğu sınıf ortamlarında çocukların çabalı kontrollerinin, öğretmen-çocuk çatışması ile negatif ilişkiliye sahip olduğu ve duygusal desteğin yüksek olduğu sınıflarda ise öğretmen-çocuk çatışması ile anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı görülmüştür. Ayrıca çocukların çabalı kontrollerinin yükseköğretim desteğine sahip sınıflardaki çatışma ile olumsuz bir şekilde ilişkiliyken, düşük öğretim desteğine sahip sınıflardaki çatışmalarla ilişkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Çocuk yaşı değişkeni ile öğretmen çocuk çatışması arasındaki bulgularda, öğretmenlerin daha büyük çocuklarla daha yüksek düzeyde çatışma yaşadıkları bulunmuştur. Çocukların mizaç özellikleri ile öğretmen-çocuk çatışmasının bulgularında ise çocukların mizaç özelliklerinin, öğretmen-çocuk çatışmasıyla ilişkisinin olmadığı, çocukların mizaç özelliklerinin de cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yoleri, Işıkoğlu Erdoğan ve Tetik (2017), ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile arasındaki ilişkinin belirlenmesini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 261 okul öncesi dönem çocuğu ve annesi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Kişisel Bilgi Formu", "Ebeveyn Tutum Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda demokratik ebeveyn tutumu ile çocukların "sebatkarlık" ve "ritmiklik" mizaç özellikleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre daha fazla demokratik tutum sergileyen annelerin çocuklarının "sebatkarlık" ve "ritmiklik" mizaç özellikleri yüksek olmaktadır. Otoriter ebeveyn tutumu ile çocukların "sebatkarlık" ve "ritmiklik" mizaç özellikleri arasında istatistiksel olarak negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre daha az otoriter tutum sergileyen annelerin çocuklarının "sebatkarlık" ve "ritmiklik" mizaç özellikleri yüksek olmaktadır. Ayrıca çocukların "sebatkarlık" ve "ritmiklik" mizaç özelliğinin demokratik tutumu, "tepkisellik" mizaç özelliğinin ise otoriter tutumu olumlu yönde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların mizaç özelliklerinin izin verici ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarının anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

Cruz, Lima, Canario ve Burchinal (2018), mizaç, okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri ve okul çağında öz düzenleme üzerine yaptıkları çalışmada, okul öncesi ebeveynlik ile okul çağındaki çocuk kalıcılığı arasındaki ilişkinin bir yönlendiricisi olarak zor mizacı incelemişlerdir. Boylamsal bir planlama ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, tipik olarak gelişmekte olan 61 Portekizli çocuğu, 1-3 yaş arası yeni yürümeye başlayan çocuklar, 4-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocukları ve 8-10 yaş arası okul çağı çocukları oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama süreci ailenin demografik özellikleri, ev ortamının kalitesi ve çocuk gelişimi ile ilgili bilgi toplamak için iki farklı zamanda ev ziyaretleri gerçekleştirilip, 2. Zaman'da, anne-çocuk etkileşimlerinin gözlemleri kaydedilmesi ve çocukların mizaçları okul öncesi öğretmenleri tarafından derecelendirilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Anne-çocuk etkileşimlerini değerlendirebilmek için "Öğretim Stilleri Derecelendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ev ortamı, anne-çocuk iletişimi ve çocukların mizacının, görev sürekliliği ile orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak en zor mizaca sahip çocukların, en önemli ebeveynlik deneyimini yaşadığında bile, en kolay mizaca sahip olan çocuklardan daha az öz düzenleme becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmacılar zor mizacın,

anne ve çocuk arasındaki etkileşimleri ve buna çocuğun sebat etmesi arasındaki ilişkiyi incelediğinde, bu olumsuz durumların güçlü ilişkileri hafiflettiğini göstermiştir.

Yaman (2018), okul öncesi dönem çocuklarında ebeveyn tutumları ile çocukların duygu düzenleme becerileri ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 4 ve 5 yaşlarındaki 47 kız ve 55 erkek çocuktan oluşan bir araştırma örneklemi üzerinde inceleme gerçekleştirmiştir. "Ebeveyn Tutum Ölçeği", "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" gibi ölçeklerin kullanıldığı araştırmanın bulgularında, demokratik ebeveyn tutumunun "duygu düzenleme" alt ölçeği arasında pozitif ilişki bulunmuşken, sıcakkanlılık mizaç özelliğinin de anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucu, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde, demokratik ebeveyn tutumunun olumlu, buna karşılık otoriter ebeveyn tutumunun ise olumsuz etkisinin olduğu göstermektedir. Çocuğun gelişim özelliklerine göre esnek tutumlar içerisinde olabilen, sınır koyma becerisi yeterli düzeyde olan tutumların, çocukların mizacı ve duygu düzenleme becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz ve Tunçeli (2018), okul öncesi dönem çocuklarının benlik algıları, mizaç özellikleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenmiş olan araştırmanın örneklem grubunu devlete ait okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 300 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği", "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların benlik algılarından yüksek puan aldıkları, cevapların özellikler oyun oynama, arkadaşlık ilişkileri, öğretmen gibi önem verilen kişilerin en ziyaretinde bulunması üzerine yoğunlaştığı; düşük puanların ise arkadaşları tarafından verilen olumsuz tepkilere yoğunlaştığı görülmüştür. Çocukların mizaç özelliklerine yönelik uyku ve tuvalet gibi rutin ihtiyaçlarda değişken olmayan tutarlılıkta davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Çocukların sosyal becerilerine yönelik sonuçlarda, ismini söyleme gibi temel sosyal becerile ile sözel yönergelere uyma gibi ileri sosyal becerilere yoğunlaştığı görülmüştür. Benlik algısı toplam puan ve alt boyutları ile sosyal becerilerin çocukların cinsiyetlerine göre kız çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mizaç toplam puanı ve alt puanları ile sosyal becerilerin çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bunlarla beraber sosyal becerilerin yordayıcısı olarak mizaç ve benlik algıları incelenmiş, bu becerilerin sosyal beceriyi yordamadığı ama mizasın sosyal becerilerle benlik algısına göre ilişki düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adak Özdemir ve Budak (2019), okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerilerinin çocukların oyun davranışlarını yordama gücünü incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 212 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kısa Mizaç Ölçeği Anne Formu", "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Anne Formu" ve "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri ile oyun davranışları arasında orta ve düşük düzeylerde anlamlı ilişkiler bulunduğunu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, "sıcakkanlılık-utangaçlık" ve "sebatkarlık" mizaç özellikleri arttıkça oyun etkileşiminde artış olduğu, oyun bozma davranışında azalma olduğu tespit edilmiştir Ayrıca olumsuz mizaç özelliği yani "tepkisellik" düzeyi arttıkça ise oyundan kopma ve oyun bozma davranışı artmakta olduğu ve oyun etkileşiminin azaldığı belirlenmiştir. Öz düzenlemeye dair bulgularda öz düzenlemenin arttıkça oyun etkileşiminin arttığı, oyun bozma ve oyundan kopma davranışının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öz-düzenleme dikkat becerisi alt boyutu ile "sebatkarlık" mizaç özelliği ve oyun etkileşimi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca mizacın "tepkisellik" alt boyutunun oyunun bozulması davranışının en güçlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Arabacıoğlu (2019) çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde desenlenmiş nicel olan bu araştırmanın örneklem grubunu 6 bağımsız anaokulundan seçilmiş 5 yaş grubu 248 çocuk ile onların ebeveyn ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ebeveyn Tutum Ölçeği", "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği", "5 Yaş Çocuklar İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kız çocuklarının okula uyum puan ortalamalarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların mizaç özellikleri ve anne baba eğitim düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Daha önce aynı anaokuluna giden çocukların genel okula uyum düzeylerinin anaokuluna gitmemiş çocuklara göre ve daha önce farklı anaokuluna gitmiş çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İlk çocukların genel okula uyum puan ortalamalarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu ve çocuğun cinsiyetinin annelerin ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Nakış Yıldırım (2019), okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin kabul-red durumları ile çocukların mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, bağımsız anaokuluna devam eden 349 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu", "Ebeveyn Kabul Red/Kontrol Ölçeği" ve "Çocuk Davranış Listesi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin çocuklarını red düzeylerinin düşük olduğu ve anne red puanları ile yaş ve sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Çocukların mizaç özelliğine bakıldığında ise, aylık gelir düzeyi, hanede yaşayan kişi sayısı, anne yaşı, anne öğrenim düzeyi ve çalışma durumu, çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve ailedeki çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Buna göre, erkek çocukların kız çocuklara göre mizaç özellikleri bakımından daha hareketli oldukları ve yüksek yoğunluklu uyaranları kız çocuklarından daha çok sevdikleri söylenebilir. Kız çocukların ise odaklanmada ve dikkati sürdürmede erkek çocuklardan daha iyi oldukları, herhangi yeni bir durumda veya karşısına çıkan bir engelde erkek çocuklara göre daha iyi planlama özelliklerinin olduğu ve düşük yoğunluklu uyaranları erkek çocuklardan daha çok sevdikleri söylenebilir. İlk çocukların ortanca ve son çocuklara göre daha hareketli oldukları söylenebilir. Yine ilk çocukların son çocuklara göre seveceği durumlara karşı daha girişken oldukları ve yüksek yoğunluklu uyaranları daha çok sevdikleri söylenebilir. Ailede tek çocuk olan çocukların iki kardeş olan çocuklara göre yüksek yoğunluklu uyaranları daha çok sevdikleri ve olumlu duygusal yanıt verme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Üç ve daha fazla kardeş olan çocukların, ailede tek çocuk olan çocuklara göre daha çekingen oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit, Sezgin ve Yağcı (2020), okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri ve davranışsal öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemilerdir. Çalışmada ayrıca, mizaç özelliklerinin öz düzenlemeyi yordayıp yordamadığına da bakılmıştır. Araştırmacılar, çocukların "sıcakkanlılık", "sebatkarlık", "ritmiklik" ve "tepkisellik" mizaç özellikleri ile sosyal beceri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen çalışmanın örneklemini 36-72 aylık 169 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, çocukların cinsiyet özellikleri ile mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasında ilişki olmadığını ortaya koyarken, davranışsal öz düzenlemenin "sıcakkanlılık" ve "tepkisellik" mizaç alt boyutları ile negatif yönde; "sebatkarlık" ve "ritmiklik" alt boyutları

ile pozitif yönde ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, çocukların “tepkisellik” mizaç özelliği puanının arttıkça, “sıcakkanlılık” ve “sebatkarlık” puanlarının azaldığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel olarak tarama çalışmaları, çalışmanın boyutlarını, karşılaştırmak, analiz etmek, yorumlamak, benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak için incelemeler yapılan çalışmalardır. Bu tarz çalışmalarda veriler tipik bir şekilde, belli bir zaman ya da anda varlık gösteren koşulların doğasını betimlemek, karşılaştırma yapılabileceği standartları belirlemek veya belli durumlar arasındaki ilişkiyi tanımlamak amacıyla toplanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2021). Bu çalışmalardan biri olan ilişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2010). Bu model, bir veya daha fazla sayıdaki nicel bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin incelendiği ve betimlendiği bir modeldir (Johnson ve Christensen, 2014). 36-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile sahip oldukları mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bu model çerçevesinde desenlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ve ilçelerinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukları ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise Ankara ili Etimesgut, Yenimahalle

ve Sincan ilçelerinde bulunan 53 resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 152 kız, 151 erkek toplam 303 çocuk ve 303 ebeveyn oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip oldukları örnekleme yöntemidir. "Yalın Örnekleme", "Yansız Örnekleme" ve "Oransız Eleman Örnekleme" olarak da adlandırılan bu yöntemde, evrendeki eleman türlerinin her birinden örneklem'e girenlerin sayısı tümüyle şansa bırakılmıştır. Elemanların örnekleme seçilme olasılığı aynıdır ve bir elemanın seçilmesi, diğer elemanların seçilmesini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2010). Bu araştırma kapsamında da Ankara ili Etimesgut, Yenimahalle ve Sincan ilçelerinde bulunan resmi ve özel eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocuklar ve ebeveynlerinin her birinin seçilme şansı eşit olacak şekilde rastgele seçim yapılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik özelliklerinin yüzde ve frekans dağılımına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Çocuk ve Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Doğum Tarihi	2014	29	9,57
	2015	88	29,04
	2016	81	26,73
	2017	66	21,78
	2018	39	12,87
Cinsiyet	Kız	152	50,17
	Erkek	151	49,83
Anne Öğrenim	Okur-yazar değil	4	1,32
	İlkokul	29	9,57
	Ortaokul	4	1,32
	Lise	71	23,43
	Yüksekokul/Ön lisans	39	12,87
	Üniversite	133	43,89
	Yüksek lisans veya doktora	23	7,59
Baba Öğrenim	İlkokul	38	12,54
	Ortaokul	3	0,99
	Lise	74	24,42
	Yüksekokul/Ön lisans	38	12,54
	Üniversite	125	41,25
	Yüksek lisans veya doktora	25	8,25
Anne Yaş	25-29	51	16,83
	30-34	96	31,68
	35-39	105	34,65
	40 ve üzeri	51	16,83
Baba Yaş	25-29	9	2,97
	30-34	76	25,08
	35-39	119	39,27
	40 ve üzeri	99	32,67
Anne Çalışma	Çalışıyor	127	41,91
	Çalışmıyor	176	58,09
Anne Meslek	Ev hanımı	127	41,91
	Kamu	101	33,33
	Serbest meslek	7	2,31
	Özel sektör	45	14,85
	Sağlık çalışanı	10	3,30
	Mühendis	9	2,97
	Diğer	4	1,32
Baba Çalışma	Çalışıyor	289	95,38
	Çalışmıyor	14	4,62
Baba Meslek	Kamu	94	31,02
	Serbest meslek	31	10,23
	Özel sektör	107	35,31
	Sağlık çalışanı	8	2,64
	Mühendis	31	10,23
	Diğer	32	10,56
Çocuk Sayısı	1	105	34,65
	2	149	49,17
	3	41	13,53
	4 ve üzeri	8	2,64
Bakım veren	Anne	218	71,95
	Akraba	47	15,51
	Bakıcı	30	9,90
	Diğer	8	2,64

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan çocukların %77,55'nin 2015 (n=88), 2016 (n=81) ve 2017 (n=61) doğumlu çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Çocukların cinsiyetleri birbirine yakın dağılım göstermiş, kız çocukların grubun %50,17'sini (n=152) kapsadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların anne öğrenim düzeyleri incelendiğinde, annelerin

büyük çoğunluğunun üniversite öğrenim düzeyine (%43,89; n=133) sahip olduğu, bu oranı en yakın lise öğrenim düzeyine (%23,43; n=71) sahip annelerin takip ettiği görülmektedir. Baba öğrenim düzeyleri incelendiğinde de benzer durumla karşılaşılmış, babaların büyük çoğunluğunun üniversite (%41,25; n=125) ve lise (%24,42; n=74) öğrenim düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Anne yaş değişkenine bakıldığında, annelerin çoğunluğunun 30-34 yaş (%31,68; n=96) ve 35-39 yaş (%34,65; n=105) aralıklarında olduğu; baba yaş değişkenine bakıldığında ise, babaların çoğunluğunun 35-39 yaş (%39,27; n=119) ve 40 ve üzeri (%32,67; n=99) yaş aralıklarıda olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin, %41,91'i (n=127) çalışıyorken, %58,09'u (n=276) çalışmamakta, babalarının ise %95,38'i (n=289) çalışıyorken, %4,62'si (n=14) çalışmamaktadır. Annelerin meslek durumuna bakıldığında, çoğunluğun %41,91'i (n=127) ev hanımı, %33,33'ü (n=101) kamu ve %14,85'i (n=45) özel sektör çalışanı olduğu görülmektedir. Babaların meslek durumuna bakıldığında, çoğunluğunun %31,02'si (n=94) kamu kurumlarında ve %35,31'i (n=107) özel sektörde yer aldığı tespit edilmiştir. Ailelerin sahip olduğu çocuk sayıları incelendiğinde, %34,65'i (n=105) 1 çocuk ve %49,17'si (n=149) 2 çocuk olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce çocuklarının bakımlarını, büyük oranda %71,95'i (n=218) annelerin, onlara en yakın olarak da %15,51'i (n=47) akrabaların yerine getirdiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla, çocuk ve ebeveynlerin demografik bilgilerini elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu", çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve çocukların hangi mizaç özelliğinin baskın olduğunu belirlemek amacıyla "Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamına alınan 36-72 aylık çocuklar ve ebeveynlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. 12 sorudan oluşan bu form ile çocukların yaşı, cinsiyeti, anne ve

babaların öğrenim düzeyleri, çalışma durumları, meslekleri, yaşları, ailedeki çocuk sayısı ve çocukların okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce bakım vereni ile ilgili bilgilere ulaşılmak istenmiştir. Form çocukların ebeveynleri tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmuştur.

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Shields ve Cicchetti tarafından 1997 yılında geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (The Emotion Regulation Checklist), okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendiren 24 maddeden oluşmaktadır (Shields ve Cicchetti, 1997). Ölçek ile çocukların duygu düzenleme davranışları (becerileri) ölçülmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması 2007 yılında Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Ölçekte yer alan maddeler 4'lü likert tipinde olup, her soru için seçenekler 1'den 4' e kadar derecelendirilmektedir. "Hiçbir zaman" seçeneği 1 puan, "bazen" seçeneği 2 puan, "sık sık" seçeneği 3 puan ve "neredeyse her zaman" seçeneği 4 puan olarak değerlendirilmektedir. Değerlendirme, tüm maddelerin ortalama puanları alınarak yapılmaktadır. 3-6 yaş arasındaki çocukların davranışları hakkında yeterince bilgi sahibi olan ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulabilen DDÖ iki alt boyuttan oluşmaktadır:

1. *Değişkenlik/Olumsuzluk (D/O)*: Hızlı değişen ruh hali, tepkisellik, öfke kontrolsüzlüğü ve esnek olmamaya yönelik on beş maddeden oluşmaktadır (2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24). Bu boyuttan alınan yüksek puanlar çocukların duygu düzenleme bozukluklarına işaret etmektedir.
2. *Duygu düzenleme/Kontrol (D/K)*: Uygun duygusal davranış sergileme, olumlu ve olumsuz duygusal görünüm, empati ve yaşanılan durumlara uygun duygu düzenlemeyi temsil eden sekiz maddeden oluşmaktadır (1, 3, 7, 15, 16, 18, 21, 23). Bu boyuttan alınan yüksek puanlar çocukların duygu düzenleme becerisine sahip olduğuna işaret etmektedir.

Uyarlama çalışmasında her iki alt boyutu da karşılamayan 12. madde puanlamaya dahil edilmemiştir.

Ölçeğin orijinalinde Shields ve Chiccetti (1997), iç tutarlılık katsayısını D/O alt boyutu için .96 ve D/K alt boyutu için .83 olarak bulmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasını gerçekleştiren Batum ve Yağmurlu (2007) ise ölçeğin ebeveyn formu için iç tutarlılık

katsayısını .73; öğretmen formu için iç tutarlılık katsayısını .75 olarak hesaplamıştır. Alan yazında, ölçek ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde geçerli, güvenilir ve iç tutarlılığı yüksek bir ölçme aracı olduğu görülmüştür (Batum ve Yağmurlu, 2007; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015; Yılmaz ve Zembat, 2021).

Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizi yapılmış olup, Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. D/O alt boyutunun değeri .81, D/K alt boyutunun değeri ise .65 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa değeri .40'dan düşük olduğunda ölçeğin güvenilir olmadığı, .40-.59 arası olduğunda düşük güvenirlikte olduğu, .60-.79 arası olduğunda güvenilir olduğu ve .80-.100 arası olduğunda yüksek güvenirlikte olduğu bilinmektedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Bu bağlamda, D/K alt boyutunun güvenilir iken, D/O alt boyutunun yüksek güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Araştırma sürecinde ölçeğin kullanımı için gerekli izin e-posta yoluyla alınmıştır.

Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği (ÇİMÖ)

Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği, Özyürek, Gözün Kahraman ve Pekdoğan (2020) tarafından çocukların mizaç özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Özyürek, Gözün Kahraman ve Pekdoğan, 2020). Ölçek 5'li likert tipinde 33 madde ve "aktivite düzeyi", "yakınlık ve uyum", "duyusal hassasiyet", "tepkisellik", "dikkat ve sebat", "duygusal duyarlılık" ve "ritmiklik" olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

"Aktivite düzeyi" alt boyutu beş maddeden (1, 2, 3, 4, 5) oluşmakta olup, çocuğun etkinlikler içerisindeki motor hareketlilik düzeyini belirlemeye yöneliktir. *"Yakınlık ve Uyum"* alt boyutu dört maddeden (6, 7, 6, 9) oluşmaktadır. Çocuğun yeni tanıştığı bireylere sıcak/yakın davranma, yeni durumlara ve ortamlara uyum sağlama düzeyini değerlendirmeye yöneliktir. *"Duyusal hassasiyet"* alt boyutu beş maddeden (10, 11, 12, 13, 14) oluşmaktadır. Çocuğun ışık, koku gibi uyaranlara karşı hassasiyet düzeyini belirlemeye yöneliktir. "*Tepkisellik"* alt boyutu altı maddeden (15, 16, 17, 18, 19, 20) oluşmaktadır ve çocuğun öfke, korku, üzüntü gibi duygu ifadelerini gösterme yoğunluk düzeyini belirlemeye yöneliktir. *"Dikkat ve sebat"* alt boyutu dört maddeden (21, 22, 23, 24) oluşmakta olup, çocuğun etkinliklerdeki dikkat ve sebat düzeyini belirlemeye yöneliktir. *"Ritmiklik"* alt boyutu dört maddeden (25, 26, 27, 28) oluşmaktadır ve çocuğun biyolojik ritmiklik düzeyini belirlemeye yöneliktir. *"Duygusal*

Duyarlık" alt boyutu beş maddeden (29, 30, 31, 32, 33) oluşmaktadır ve çocuğun duygu durumlarına karşı hassasiyet düzeyini belirlemeye yöneliktir.

Ölçekte her soru için seçenekler 1'den 5'e kadar derecelendirilmektedir. "Her zaman" seçeneği 5 puan, "çoğunlukla" seçeneği 4 puan, "bazen" seçeneği 3 puan, "nadiren" seçeneği 2 puan ve "hiçbir zaman" seçeneği 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Alt boyutlardan alınan yüksek puan, ilgili mizaç özelliğinin baskın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında, güvenirlik katsayısı "aktivite düzeyi" alt boyutu için .79, "yakınlık ve uyum" alt boyutu için .82, "duyusal hassasiyet" alt boyutu için .57, "tepkisellik durumu" alt boyutu için .82, "dikkat ve sebat" alt boyutu için .62, "ritmiklik" alt boyutu için .78 ve "duygusal duyarlık" alt boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır.

Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizi yapılmış olup, Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. "Aktivite düzeyi" alt boyutunun değeri .68, "yakınlık ve uyum" alt boyutunun değeri .76, "duyusal hassasiyet" alt boyutunun değeri .51, "tepkisellik durumu" alt boyutunun değeri .79, "dikkat ve sebat" alt boyutunun değeri .66, "ritmiklik" alt boyutunun değeri .72 ve "duygusal duyarlık" alt boyutunun değeri .76 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin Cronbach alfa değerinin .40'dan düşük olması güvenilir olmadığını, .40-.59 arası düşük güvenirlikte, .60-.79 arası güvenilir ve .80-.100 arası yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Bu bağlamda, "duyusal hassasiyet" alt boyutunun düşük güvenirliğe, "aktivite düzeyi", "yakınlık ve uyum", "tepkisellik durumu", "dikkat ve sebat", "ritmiklik" ve "duygusal duyarlık" alt boyutlarının güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma süresince ölçeğin kullanılmasına yönelik gerekli izin e-posta aracılığıyla alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerisi ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra Yenimahalle, Sincan ve Etimesgut ilçelerinden toplam 53 özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumu belirlenmiştir. Bu anaokullarına gidilerek okul müdürleri ve öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırma kapsamı, ölçekleri kimin, nasıl dolduracağı öğretmenlere detaylı bir şekilde anlatılarak okullara 600 ölçek bırakılmıştır. Öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere ulaştırılan ölçekler, on günlük bir sürenin ardından yine öğretmenler

aracılığıyla toplanmıştır. Toplamda 318 ölçek ebeveynler tarafından doldurularak geri gönderilmiştir. Gelen ölçeklerden, 15 ölçek eksik ve hatalı verilerden dolayı elenmiş ve son olarak 303 ölçek analiz için değerlendirilmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

36-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ve sahip oldukları mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın veri analizinde ilk olarak ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ardından ölçekten elde edilen verilerin normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir.

Tablo 2

DDÖ'nün alt boyutlarına ilişkin normallik varsayım test sonuçları

	D/O	D/K
Ortalama	29,76	26,17
Standart Sapma	6,46	3,32
Kolmogorov Smirnov Testi	1,479	1,911
p değeri	,025	,001

*p<0,05

Tablo 2'de DDÖ'nün alt boyutlarının normallik varsayımına ilişkin incelemenin sonuçları görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile incelenen ölçek ve alt boyutlarının normallik durumuna bakıldığında DDÖ'nün alt boyutlarının normal dağılımdan gelmediği görülmüştür ($p=0.025 < \alpha=0.005$, $p=0.001 < \alpha=0.005$). Bu yüzden düzey sayısı iki olan değişkenler (çocuğun cinsiyeti, anne ve babanın çalışma durumu) "Mann-Whitney-U" testi ile üç ve daha fazla olan değişkenler (çocuğun doğum tarihi ve bakım vereni; anne ve babanın öğrenim düzeyi, yaşı, mesleği ve sahip oldukları çocuk sayısı) ise "Kruskal-Wallis" testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 3

ÇİMÖ'nün alt boyutlarına ilişkin normallik varsayım test sonuçları

	Aktivite	Yakınlık	Duyusal Hassasiyet	Tepkisellik	Dikkat	Ritmiklik	Duygusal Duyarlık
Ortalama	7,11	8,77	13,26	13,08	7,88	9,50	9,85
Standart Sapma	2,04	3,10	3,24	4,02	2,61	3,07	3,25
Kolmogorov Smirnov Testi	3,519	1,898	1,325	2,182	1,896	2,466	1,945
p değeri	,000	,001	,060	,000	,002	,000	,001

*$p<0,05$

Tablo 3'te ÇİMÖ'nün alt boyutlarının normallik varsayımına ilişkin incelemenin sonuçları görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile incelenen ölçeğin ve alt boyutlarının normallik durumlarına bakıldığında, "duyusal hassasiyet" alt boyutunun normal dağılımdan geldiği ($p=0.060 > \alpha=0.005$), buna karşın diğer alt boyutların normal dağılımdan gelmediği tespit edilmiştir ($p=0.000 < \alpha=0.005$, $p=0.001 < \alpha=0.005$, $p=0.000 < \alpha=0.005$, $p=0.002 < \alpha=0.005$, $p=0.000 < \alpha=0.005$, $p=0.001 < \alpha=0.005$). Bu yüzden yapılan analizlerde parametrik ve non-parametrik testler kullanılmıştır. Düzey sayısı iki olan demografik değişkenler (çocuğun cinsiyeti, anne ve babanın çalışma durumu) parametrik testlerden "Bağımsız Örnekler t testi", non-parametrik testlerden "Mann-Whitney-U" test istatistiği ile düzey sayısı 3 veya daha fazla olan değişkenler ise (çocuğun doğum tarihi ve bakım vereni; anne ve babanın öğrenim düzeyi, yaşı, mesleği ve sahip oldukları çocuk sayısı) parametrik testlerden "ANOVA-F" testi, non-parametrik testlerden "Kruskal-Wallis" test istatistiği ile analiz edilmiştir. Anlamlı farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için ise "Bağımsız örnekler t testi"ve "Mann-Whitney-U" testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerileri ve mizaç özelliklerinin nasıl dağıldığını belirlemek için, DDÖ ve ÇİMÖ'nün alt boyut puanlarının basıklık ve çarpıklık puanları ile ilgili betimsel istatistik analiz hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma problemi doğrultusunda DDÖ ile ÇİMÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyon için "Pearson Korelasyon" analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, 36-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan alt problemlere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

1. Alt Problem: *Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri nasıldır?*

Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik olarak kullanılan DDÖ'nün alt boyutlarından elde edilen puanların betimsel istatistiklerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Betimsel Sonuçlar

Ölçekler	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
D/O	303	16	56	29,76	6,46	26	29	,888	1,451
D/K	303	13	32	26,17	3,32	27	27	-,632	,371

Tablo 4'te çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinin ne düzeyde olduğu belirtilmiştir. DDÖ'nün alt boyutlarına ait puanlar tanımlayıcı istatistikler doğrultusunda incelendiğinde, 303 çocuğun D/O alt boyutundan aldığı minimum değerin 16, maksimum değerin 56 olduğu görülmüştür. D/O ortalama değerinin $\bar{X}$=29,76, standart sapmasının ise Ss=6,46 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu boyutun çarpıklık değeri ,888 basıklık değeri 1,451

olup, bu boyuta ilişkin puanların ortalamanın altında bir yığılma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

D/K alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, minimum değerin 13, maksimum değerin 32 olduğu ve ortalama değerin $\bar{X}$=26,17, standart sapmanın ise Ss=3,32 olduğu görülmüştür. D/K çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde çarpıklık değeri -,632 basıklık değeri ,371 olup, bu boyuta ilişkin puanların ortalama civarında bir yığılma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılan ölçeklerin betimsel istatistiklerine ilişkin farklı sonuçlar olduğu görülmektedir (Akbaba, 2017; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Şahin, 2019; Vardi, 2021; Yılmaz, 2019). Yılmaz (2019), 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, D/O alt boyut puan ortalamasını $\bar{X}$=30,51, D/K alt boyut puan ortalamasını $\bar{X}$=25,28 ve DDÖ toplam puan ortalamasını $\bar{X}$=55,79 olarak bulmuştur. D/O ve D/K alt boyutları ile DDÖ toplam puanının ortalamanın altında bir yığılım gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Akbaba (2017), beş-altı yaş çocuklarının duygu düzenleme becerilerinde çocuğun mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimi incelediği çalışmasında aynı ölçekten yararlanmıştır. D/O alt boyut puan ortalamasını $\bar{X}$=31,07 olarak bulmuş ve ortalama civarı bir yığılım gösterdiğini tespit etmiştir. D/K alt boyut puan ortalamasını $\bar{X}$=25,43 olarak bulmuş, ortalamanın üzerinde bir yığılım gösterdiğini belirtmiştir. Çocukların, duygu düzenleme becerilerinin yüksek, değişken ve olumsuz duygulanım özelliklerinin orta düzeyde olduğunu saptamıştır.

Şahin (2019), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ölçeğin D/O alt boyut puan ortalamasını $\bar{X}$=25,96, D/K alt boyut puan ortalamasını $\bar{X}$=25,04 olarak bulmuş ve DDÖ puan ortalamasını $\bar{X}$=51,00 olarak bulmuştur. Ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının puan ortalamalarının ortalamanın üzerinde bir yığılım gösterdiğini belirtmiştir.

Vardi (2021), beş-altı yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında D/O alt boyut puan ortalamasını $\bar{X}$=25,85 olarak bulmuş ve ortalama civarından bir yığılım gösterdiğini tespit etmiştir. D/K alt boyut puan ortalamasını $\bar{X}$=22,11 olarak bulmuş ve ortalamanın biraz üzerinde yığılım gösterdiğini belirtmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017), D/O alt boyut puan ortalamasını $\bar{X}$=28,9, D/K alt boyut puan ortalamasını $\bar{X}$=25,4 ve DDÖ toplam puan ortalamasını $\bar{X}$=54,2 olarak bulmuştur. Buradan yola çıkarak çocukların DDÖ ve genelinden aldıkları puan ortalamalarının ortalamanın oldukça üzerinde yığılım gösterdiğini belirtmişlerdir.

Mevcut araştırmada, D/O alt boyutunun ortalamanın altında bir yığılım gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer bir sonuca Yılmaz'ın (2019) çalışmasında da rastlanmıştır. Buna karşılık, Akbaba (2017) ve Vardi (2017)'nin çalışmalarında bu boyutun ortalama civarında bir yığılım gösterdiği, Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) ile Şahin'de (2019) ise ortalamanın üzerinde bir yığılım gösterdiği görülmüştür.

Mevcut araştırmada, D/K alt boyutunun ortalama civarında bir yığılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşılık Yılmaz'ın (2019) çalışmasında bu alt boyutun ortalamanın altında, Akbaba (2017), Şahin (2019), Vardi (2021), Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu'nun (2017), çalışmalarında ise ortalamanın üzerinde bir yığılım gösterdiği görülmüştür.

2. Alt Problem:
   a) *Çocukların duygu düzenleme becerileri, doğum tarihlerine göre farklılaşmakta mıdır?*

Çocukların doğum tarihi değişkenine göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Çocukların Doğum Tarihi Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Doğum tarihi	N	$\bar{X}$	Ss	Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
D/O	2014	29	31,07	7,66	8,834	0,065	-
	2015	88	28,86	6,66			
	2016	81	28,75	6,09			
	2017	66	30,86	6,16			
	2018	39	31,05	5,87			
D/K	2014	29	26,59	3,05	2,647	0,618	-
	2015	88	25,97	3,39			
	2016	81	26,56	3,26			
	2017	66	26,02	3,46			
	2018	39	25,82	3,29			

Tablo 5'te araştırmaya katılan çocukların doğum tarihlerine göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Doğum tarihi değişkenine göre, DDÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, D/O alt boyut puanı (Kruskal-Wallis=8,834; p=0,065 > α=0.05) ve D/K alt boyut puanında (Kruskal-Wallis=2,647; p=0,618 > α=0.05) doğum tarihine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguların sonuçlarına bakıldığında çocukların doğum tarihlerine göre duygu düzenleme becerileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alan yazın incelendiğinde, çocukların doğum tarihine göre duygu düzenleme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017), Fırat (2020) ve Yılmaz (2019) çalışmalarında, çocuk yaşına göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılaşmanın görülmediğini tespit etmişlerdir. Bu bulgular mevcut çalışma bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak buna karşılık çocuk yaşına göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılaşmanın görüldüğü çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın, 2018; Bayındır, Güven, Sezer, Akşin-Yavuz ve Yılmaz, 2017; Campbell, Eaton ve McKeen, 2002; Civil, 2022; Liew, Eisenberg ve Reiser, 2004; Thompson, Lewis ve Calkins, 2008; Vardi, 2021). Bayındır ve diğerleri (2017), annelerin kabul-red düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, çocukların yaşına göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılaşma olduğunu, çocukların yaşlarının arttıkça duygu düzenleme becerilerinde de artış olduğunu tespit etmişlerdir. Civil (2022) ve Vardi (2021), çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılaştığını, yaş aldıkça duygu düzenleme becerilerinin de geliştiğini belirtmiştir.

Okul öncesi dönem çocukları duygu düzenleme konusunda yaşları ilerledikçe daha iyi bir hal almaktadır. Yaşları ilerleyen ve ilerledikçe gelişen çocuklar, diğer tüm gelişim alanlarında olduğu gibi duygusal gelişim alanında ilerleme kaydetmektedirler (Tekin, 2016). Çünkü çocukların artan yaşı ile beraber, yalnız gelişim özelinde değil, duygularını ifade ederken kullandıkları kelime haznesi ve çeşitliliği de artış göstermektedir (Erden, 2016). Çocukların yaşlarının artmasıyla beraber, farklı ortamlarda bulunma ve farklı yaşam deneyimlerini yaşama fırsatlarının olmasının, yaşa göre duygu düzenleme üzerindeki farklılaşmanın sebebi olabileceği düşünülebilir. Ancak duygu düzenleme için bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Doğum tarihinden bağımsız olarak çocukların

bulundukları ortamlar, yaşadıkları kültürün etkisi, ebeveyn tutumları gibi dışsal faktörler, mizaç gibi kişisel faktörler ve gelişimsel farklılıklar gibi fizyolojik faktörler de çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklılaşmasının sebebi olabilir.

b) Çocukların duygu düzenleme becerileri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Cinsiyet değişkenine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Mann-Whitney-U	p değeri	Fark
D/O	Kız	152	29,08	6,23	9923,5	0,041*	2>1
	Erkek	151	30,45	6,63			
D/K	Kız	152	26,24	3,33	1105,0	0,625	-
	Erkek	151	26,11	3,31			

Tablo 6'da araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre, DDÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney-U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, D/K alt boyut puanında (Mann-Whitney-U=1105,0; p=0,625 > α=0.05) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. D/O alt boyut puanında (Mann-Whitney-U=9923,5; p=0,041 < α=0.05) ise çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık, erkek çocukların D/O alt boyut puan ortalamasının ($\bar{X}$=30,45; Ss=6,63), kız çocukların ortalamasından ($\bar{X}$=29,08; Ss=6,23) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Duygu düzenleme merkezli çalışmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlar olduğu görülmüştür. Bayındır ve diğerleri (2017), duygu düzenlemenin cinsiyete göre farklılaştığını, kız çocukların erkek çocuklara göre daha az olumsuz/kararsız duygusal tepkilerde bulunduğunu saptamıştır. Yılmaz (2019), D/K alt boyut ve DDÖ geneline göre cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık olmadığı, D/O alt boyutuna göre ise anlamlı farklılaşmanın olduğunu tespit etmiş, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre olumsuz duygulanım gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgar ve

Akbaba (2017) çalışmalarında, erkek çocukların kız çocuklara göre daha değişken ve olumsuz ruh ve duygulanım haline sahip olduğunu tespit etmiştir. Vardi (2021), çocukların cinsiyetine göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılığın olduğunu ve kız çocukların erkek çocuklarına göre daha yüksek duygu düzenleme becerisine sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok olumsuz duygu davranışı gösterme eğiliminde olduğu, kızların ise duygu düzenleme becerilerinin, erkek çocuklara göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır (Altan, 2006; Brown ve Dunn, 1996; Bayındır vd, 2016; Chaplin, Cole ve Zahn-Waxler, 2005; Civil, 2022; Fırat, 2020; Matthews, Cameron Ponitz ve Morrison, 2009; Ozana vd, 2016; Sille, 2016; Tüfekci ve Deniz, 2016; Ural vd., 2015). Bazı araştırmalar da ise erkeklerin lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Aktürk (2016), Çevik (2022) ve Erçakallı (2022), duygu düzenlemenin cinsiyete göre farklılaştığını ancak erkek çocukların kız çocuklara göre daha yüksek duygu düzenleme becerisine sahip olduğunu bulmuşlardır. Erçakallı (2022) yaptığı çalışmada bu bulguya ek olarak kız çocukların yüksek duygu düzenleme zorluğu yaşadığını tespit etmiştir.

Bütün bu bulguların aksine, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirten çalışmalar da alan yazında yer almaktadır (Akman, 2019; Aktaş, 2019; Balaban, 2020; Batum ve Yağmurlu, 2007; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Carlson ve Wang, 2007; Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009; Morris vd, 2011; Özkan, 2019). Duygu ve davranış düzenlemenin rollerinin dışsallaştırma davranışlarına etkilerini inceledikleri çalışmalarında Batum ve Yağmurlu (2007), duygu ve davranış düzenleme ölçümlerinde önemli bir cinsiyet farklılaşması olmadığını tespit etmişlerdir. Özkan (2019), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocukların olumsuz duygularıyla baş etme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların duygu düzenleme becerilerinin, cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır.

Mevcut çalışmanın ve alan yazında görülen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, genel olarak kız çocukların duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun kızların veya erkeklerin his, düşünce, sonucunda da hareket yapısını etkileyen ve bunların nasıl olması gerektiğini tanımlayan "cinsiyet rolleri" ya da okul öncesi dönemde ortaya çıkmaya başlayan, toplumsal açıdan kız ve erkek rollerini benimseten "cinsiyet tiplemelerinden" kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Çünkü okul öncesi dönemde çocuklar, davranışları için uyulması gereken zorunlu kurallar olarak

algıladıkları bu "cinsiyet rol ve tiplemelerine" sahiptir. Örneğin, bu dönem çocukları dövüşmenin daha çok erkek rolüne, narinliğin veya duygusallığın ise daha çok kız rolüne özgü olduğunu düşünebilir (Berk, 2013; Santrock, 2011).

Bu noktada ebeveynlerin de çocuklar üzerinde kritik etkilerinin olduğu bilinmektedir. Çünkü "cinsiyet rollerine" uyma konusunda ebeveynler erkek çocuklarına, kız çocuklarına göre daha fazla baskıda bulunmaktadırlar. Bu doğrultuda da erkek çocuklar, kız çocuklara göre daha çok "cinsiyet tiplemelerine" uygun hareket etmektedirler (Berk, 2013). Hatta genç yetişkinlik dönemine gelen erkeklerin, daha geleneksel bakış açısına ve toplumsal cinsiyet normlarına sahip oldukları tespit edilmiştir (Pınar, Taşkın ve Eroğlu, 2008'den aktaran Sumbas ve Erdemir, 2021). Ayrıca Sumbas ve Erdemir (2021) yaptıkları çalışmalarında, katılımcıların cinsiyetler üzerindeki toplumsal beklentileri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki saptamıştır. Tüm bu sebeplerden yola çıkarak, mevcut çalışma bulgusunda da, ebeveyn tutumları, yetiştirilme tarzı, medya, çocukların benimsedikleri "cinsiyet tiplemeleri" daha genel anlamda da cinsiyetler üzerindeki toplumsal beklenti ve kalıplar gibi durumların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde kız çocukların lehine, erkek çocukların aleyhine bir farklılaşmaya neden olmuş olabileceği düşünülebilir.

c) *Çocukların duygu düzenleme becerileri, annelerin öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?*

Annelerin öğrenim düzeylerine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Anne öğrenim düzeyi	N	X̄	Ss	Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
D/O	Okur-yazar değil	4	31,00	5,48	20,447	0,002*	2,5>6,7
	İlkokul	29	32,24	8,48			
	Ortaokul	4	29,75	5,25			
	Lise	71	30,51	7,00			
	Yüksekokul/Ön lisans	39	32,31	5,86			
	Üniversite	133	28,59	5,58			
	Yüksek lisans veya doktora	23	26,61	5,52			
D/K	Okur-yazar değil	4	21,50	6,45	26,503	0,000*	6,7>1,2,4
	İlkokul	29	24,59	3,61			
	Ortaokul	4	26,25	3,10			
	Lise	71	25,21	3,41			
	Yüksekokul/Ön lisans	39	26,15	3,03			
	Üniversite	133	27,00	2,96			
	Yüksek lisans veya doktora	23	27,22	2,50			

Tablo 7'de araştırmaya katılan annelerin öğrenim düzeylerine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Anne öğrenim değişkenine göre, DDÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre D/O alt boyut puanı (Kruskal-Wallis=20,447; p=0,002 < α=0.05) ve D/K alt boyut puanlarında (Kruskal-Wallis=26,503; p=0,000 < α=0.05) annelerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

D/O alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın, annesi üniversite öğrenim düzeyine sahip çocukların D/O alt boyut ortalaması (X̄=28,59; Ss=5,58) ile yüksek lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip çocukların D/O alt boyut ortalamasının (X̄=26,61; Ss=5,52); annesi ilkokul öğrenim düzeyine sahip çocukların D/O alt boyutu ortalaması (X̄=32,24; Ss=8,48) ile yüksekokul/ön lisans öğrenim düzeyine sahip çocukların D/O alt boyut ortalamasından (X̄=32,31; Ss=5,86) daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

D/K alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın, annesi okuryazar olmayan ($\bar{X}$=21,50; Ss=6,45), ilkokul öğrenim düzeyine sahip ($\bar{X}$=24,59; Ss=3,61) ve lise öğrenim düzeyine sahip çocukların D/K alt boyut ortalamasının ($\bar{X}$=25,21; Ss=3,41); annesi üniversite öğrenim düzeyine sahip çocukların D/K alt boyut ortalaması ($\bar{X}$=27,00; Ss=2,96) ile yüksek lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip çocukların D/K alt boyut ortalamasından ($\bar{X}$=27,22; Ss=2,50) daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Çalışma grubundaki çocukların anne öğrenim düzeyine göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı şekilde farklılaşma olduğu görülmüştür. D/O alt boyutunda annelerin öğrenim düzeyinin azaldıkça çocuklarının duygu düzenleme bozukluğu düzeyinin anlamlı fark yaratacak şekilde arttığı; D/K alt boyutunda annelerin öğrenim düzeyinin arttıkça çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin anlamlı fark yaratacak şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu bulgusu, alan yazındaki diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Civil, 2022; İlgar ve Akbaba, 2017; Karaş, 2021; Tüfekci ve Deniz, 2016; Vardi, 2021; Yılmaz, 2019; Yılmaz ve Tüfekci, 2021). İlgar ve Akbaba (2017) çalışmalarında, annelerin öğrenim düzeyinin yüksek olduğunda (lise ve daha fazlası gibi) çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığını, öğrenim düzeyinin azalmasıyla ise çocukların D/O alt boyutundan almış oldukları puanların arttığını saptamışlardır. Yılmaz ve Tüfekci (2021) çalışmalarında, katılımcı annelerin öğrenim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olduğunu, annesi ilkokul ve ortaokul öğrenim düzeyine sahip olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin, annesi lise ve üniversite öğrenim düzeyine sahip olan çocuklardan düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu'nun (2017) çalışması incelendiğinde ise, anne öğrenim düzeyine göre ölçekten alınan puanların çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmüştür. Annelerin öğrenim düzeylerinin arttıkça çocuklarla etkileşim alanlarının ve paylaşımlarının artmasının ya da sergiledikleri rol model davranışlarda daha bilinçli olunması muhtemeldir. Benzer şekilde annenin öğrenim düzeyinin yükseldikçe, rol model davranışlara yönelik pratiklerinin de artmış olmasının da bu sonucu etkileyen kaynaklar arasında olabileceği düşünülmektedir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

d) Çocukların duygu düzenleme becerileri, babaların öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Babaların öğrenim düzeylerine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Baba öğrenim düzeyi	N	X̄	Ss	Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
D/O	İlkokul	38	31,47	7,68	13,843	0,017*	1,2,4>5,6
	Ortaokul	3	31,33	7,37			
	Lise	74	30,77	6,81			
	Yüksekokul/Ön lisans	38	31,63	6,31			
	Üniversite	125	28,19	5,83			
	Yüksek lisans veya doktora	25	29,00	4,94			
D/K	İlkokul	38	24,66	3,34	14,555	0,012*	2,4,5,6>1
	Ortaokul	3	28,00	3,61			
	Lise	74	25,76	3,45			
	Yüksekokul/Ön lisans	38	26,24	3,91			
	Üniversite	125	26,71	2,98			
	Yüksek lisans veya doktora	25	26,72	2,88			

Tablo 8'de araştırmaya katılan babaların öğrenim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Baba öğrenim değişkenine göre, DDÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, D/O alt boyut puanının (Kruskal-Wallis=13,843; p=0,017 < α=0.05), baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. D/O alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın, babası üniversite öğrenim düzeyine (X̄=28,19; Ss=5,83) ve yüksek lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip çocukların D/O alt boyut ortalamasının (X̄=29,00; Ss=4,94); babası ilkokul (X̄=31,47; Ss=7,68), ortaokul (X̄=31,33; Ss=7,37) ve yüksekokul/ön lisans öğrenim düzeyine sahip çocukların D/O alt boyut ortalamasından (X̄=31,63; Ss=6,31) daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

D/K alt boyut puanının (Kruskal-Wallis=14,555; p=0,012 < α=0.05), baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. D/K alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın, babası ilkokul öğenim düzeyine sahip olan çocukların D/K alt boyut ortalamasının (X̄=24,66; Ss=3,34); babası ortaokul (X̄=28,00; Ss=3,61), yüksekokul/ön lisans (X̄=26,24; Ss=3,91), üniversite (X̄=26,71; Ss=2,98) ve yüksek lisans/doktora (X̄=26,72; Ss=2,88) öğrenim düzeyine sahip çocukların D/K ortalamasından daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Baba öğrenim düzeyine göre katılımcı çocukların DDÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlarda D/O ve D/K alt boyut puanları ile anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. D/O alt boyutunda, babaların öğrenim düzeyinin azaldıkça çocuklarının değişken ve olumsuz duygulanım halinin anlamlı fark yaratacak şekilde arttığı; D/K alt boyutunda ise, babaların öğrenim düzeyinin arttıkça çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin de anlamlı fark yaratacak şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları daha önceki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Vardi, 2021; Dereli, 2016; Goodman vd, 2011; Gökşen, 2019; Kale, Çağdaş ve Tepeli, 2013; Karaş, 2021; Liman, 2016; Önder, 2019; Özdemir, 2019; Şahin, 2019; Tüfekci ve Deniz, 2016; Wanless, McClelland, Tominey ve Acock, 2011).

Dereli (2016), okul öncesi dönem çocuklarının duyguları anlama ve duygu düzenleme becerilerinin kişilik, aile ve ebeveyn-çocuk ilişkisine göre yordanmasını incelendiği çalışmasında, baba öğrenim düzeyinin duygu düzenlemeyi anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmiştir. Liman (2016) çalışmasında, babaları öğrenim düzeylerine göre çocuklarının duygu tanıma becerilerinde farklılaşma olduğunu ve babaların öğrenim düzeylerinin yükseldikçe çocuklarının duygu tanıma beceri düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Gökşen (2019), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve mizaç özellikleri ile ebeveyn tutumlarının arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların duygu düzenleme becerilerinde baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğunu, babaların öğrenim düzeylerinin yükseldikçe çocukların duygu düzenleme becerilerinde de artış olduğunu saptamıştır. Ertürk Kara ve Gönen (2015) ile Özdemir'in (2019) çalışmalarında da, benzer bir sonuç olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaların babaların öğrenim düzeylerinin arttıkça, çocuklarıyla gerçekleştirdikleri bilinçli ve duygusal paylaşımların da artış göstermesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Çünkü babaların öğrenim düzeylerine göre, çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duyguları anlama becerilerinde ya da duygusal ve davranışsal tepki düzeylerinde farklılaşma görülmektedir (Kuyucu, 2012). Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrenim düzeyleri yüksek olan babaların kişilik yapıları, büyüdüğü ortam, bulunduğu iş ve sosyal çevrenin de bu farklılaşmanın dolaylı etkileri olabileceği söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, bu bulguların aksine baba öğrenim düzeyinin çocukların duygu düzenleme becerilerinde farklılık oluşturmadığını vurgulayan çalışmalar da yer almaktadır (Bozkurt Yükçü, 2017; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Yılmaz, 2019; Yılmaz ve Tüfekci, 2021). Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) okul öncesi dönem çocuklarının

duygu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, çocukların duygu düzenleme becerilerinin anne öğrenim düzeyine göre farklılaştığını ancak baba öğrenim düzeyine göre bu farklılaşmanın olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Yılmaz (2019) çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında, duygu düzenlemenin anne öğrenim düzeyine göre farklılaştığını ancak baba öğrenim düzeyine göre böyle bir farklılaşmanın olmadığını saptamıştır.

e) *Çocukların duygu düzenleme becerileri, annelerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?*

Annelerin yaşlarına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Anne Yaşı Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Anne yaş	N	X̄	Ss	Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
D/O	25-29	51	31,67	6,01	8,936	0,038*	1,4>3
	30-34	96	29,44	6,03			
	35-39	105	28,74	5,59			
	40 ve üzeri	51	30,57	8,66			
D/K	25-29	51	25,43	3,93	4,898	0,179	-
	30-34	96	26,48	3,26			
	35-39	105	26,51	3,06			
	40 ve üzeri	51	25,65	3,18			

Tablo 9'da araştırmaya katılan annelerin yaşlarına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Anne yaş değişkenine göre, DDÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, D/K alt boyut puanında (Kruskal-Wallis=4,898; p=0,179 > α=0.05) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. D/O alt boyut puanının (Kruskal-Wallis=8,936; p=0,038 < α=0.05) anne yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. D/O alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın, annesi 35-39 yaş aralığında olan çocukların D/O ortalamasının (X̄=28-74; Ss=5,59); annesi 25-29 yaş aralığında olan çocukların D/O ortalaması (X̄=31,67; Ss=6,01)

ile 40 yaş ve üzeri olan çocukların D/O ortalamasından ($\bar{X}$=30,57; Ss=8,66) daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Çalışmadan elde edilen bulgular göz önüne alındığında, annesi 35-39 yaş aralığında olan çocukların değişken duygu durumlarına sahip olduğu ve olumsuz duygulanım gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Çalışmadan elde edilen bu bulgu, diğer çalışmalardan elde dilen bulgular ile paralellik göstermektedir (Bozkurt ve Yükçü, 2017; İlgar ve Akbaba, 2017; Şen, 2021). Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) çalışmalarında, 21-30 yaşındaki annelerin çocukları ile 41 yaş ve üzeri annelerin çocuklarının D/O alt boyut puanları arasında farklılaşma olduğunu, 21-30 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının D/O alt boyut puanlarının, 41 yaş ve üzeri yaşlardaki annelerin çocuklarından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Annelerin yaşının küçüldükçe çocukların daha huysuz, daha öfke kontrollerinin az ve daha az esnek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde İlgar ve Akbaba (2017), 18-30 yaş grubundaki annelerin çocuklarının, daha büyük yaş grubundaki annelerin çocuklarına göre duygu düzenleme becerilerinin daha düşük olduğunu saptamışlardır. Daha genç ya da belli bir yaşın üzerinde bulunan annelerin çocuklarının, duygu düzenleme becerilerine yönelik daha az deneyim sahibi olmaları veya onlarla duygusal paylaşım ve iletişimlerinin daha az olmasının, farklılaşmanın kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Bu bulguların aksine Çevik (2022), annenin yaşına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını, annelerin yaşı fark etmeksizin çocukların benzer duygu düzenleme becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Yılmaz (2019) da, anne yaşı birbirinden farklı olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin denk olduğu sonucuna ulaşmıştır.

f) Çocukların duygu düzenleme becerileri, babaların yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Babaların yaşlarına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 10'de yer almaktadır.

Tablo 10

Baba Yaşı Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Baba yaş	N	X̄	Ss	Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
D/O	25-29	9	35,11	7,56	6,468	0,091	-
	30-34	76	29,99	5,72			
	35-39	119	29,45	5,94			
	40 ve üzeri	99	29,48	7,32			
D/K	25-29	9	25,78	4,47	0,894	0,827	-
	30-34	76	26,04	3,62			
	35-39	119	26,45	3,01			
	40 ve üzeri	99	25,99	3,35			

Tablo 10'da araştırmaya katılan babaların yaşlarına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Baba yaşı değişkenine göre DDÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, D/O alt boyut (Kruskal-Wallis=6,468; p=0,091 > α=0.05) ve D/K alt boyut (Kruskal-Wallis=0,894; p=0,827 > α=0.05) puanlarında baba yaşına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

İlgili alan yazın incelendiğinde, mevcut çalışma bulgusunu destekleyen, babanın yaşına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olmadığını tespit eden çalışmaların olduğu görülmüştür (Bozkurt Yükçü, 2017; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Çevik, 2022; Yılmaz, 2019; Yılmaz ve Tüfekci, 2021). Çevik (2022) okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerisi ve yılmazlık ilişkisini incelediği çalışmasında, babaların yaşının çocukların duygu düzenleme becerilerinde farklılaşmaya yol açmadığını tespit etmiştir. Bozkurt Yükçü (2017), çocukların duygu düzenleme becerilerinde babalarının yaşına göre anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır. Baba yaşına göre çocukların DDÖ'nün genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanları inceleyen Yılmaz (2019) da, diğer çalışma sonuçlarıyla benzer olarak herhangi bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut çalışma ve paralelindeki diğer çalışma bulgularına bakıldığında, babaların yaşından bağımsız olarak çocuklarıyla iletişimlerinin ve paylaşımlarının kalitesinin, çocuğun duygu düzenleme becerisi üzerinde farklılaşmanın kaynağı olabileceği düşünülebilir. Ayrıca yalnız babaların yaşı değil, mizaç yapıları, düşünce tarzları, yaşam deneyimleri, sosyal çevreleri ve

statülerindeki farklılıkların da çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

g) Çocukların duygu düzenleme becerileri, annelerin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Annelerin çalışma durumuna göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları

Ölçekler	Anne çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	Mann-Whitney-U	p değeri	Fark
D/O	Çalışıyor	127	29,15	5,78	10265,5	0,226	-
	Çalışmıyor	176	30,20	6,89			
D/K	Çalışıyor	127	26,78	3,21	8999,0	0,004*	1>2
	Çalışmıyor	176	25,74	3,34			

Tablo 11'de araştırmaya katılan annelerin çalışma durumuna göre çocuklarının duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Anne çalışma durumu değişkenine göre DDÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney-U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, D/O alt boyut puanında (Mann-Whitney-U=10265,5; p=0,226 > α=0.05) anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. D/K alt boyut puanının (Mann-Whitney-U=8999,0; p=0,004 < α=0.05) ise, anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın çalışmayan annelerin çocuklarının D/K alt boyut puan ortalamasının ($\bar{X}$=25,74; Ss=3,34), çalışan annelerin çocuklarının D/K alt boyut puan ortalamasından ($\bar{X}$=26,78; Ss=3,21) daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Bu çalışmada annelerin çalışma durumlarına göre, çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılaşmanın, çalışmayan annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin, çalışan annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Tüfekci ve Deniz (2016), çocuk davranışlarının anne tutumu ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceledikleri çalışmalarında, çocuğun duygu düzenleme becerisinin anne

çalışma durumuna göre farklılaştığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Vardi (2021) de, 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenlemeleri ile duygu düzenlemelerinin arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çalışan annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmanın ilgili bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak, çalışan annelerin iş yaşamları gereği geniş bir sosyal çevreye sahip olmalarının, farklı insanlarla iletişim içerisinde yer almalarının ve bu sebeple streslerini, hayal kırıklıklarını ve mutluluklarını seviyeli şekilde yaşayıp, kontrollü davranmalarının gerekliliğini çocuklarına kazandırmış olabilecekleri düşünülebilir. Çünkü çalışan anneler, mesleki ve kişisel anlamda gelişmekte, dahası çocuk yetiştirmek için daha az kaygılı olmakta ve çocuklarıyla daha sağlıklı iletişim içerisinde olabilmektedir (Küntay ve Ahtam, 2004).

İlgili alan yazına bakıldığında, araştırma bulgusundan farklı olarak annenin çalışma durumuna göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren çalışmalara da rastlanmıştır (Akbaba, 2017; Bozkurt Yükçü, 2017; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; İlgar ve Akbaba, 2017). Akbaba (2017), çocukların mizaç, duygu düzenleme ve anne davranışları arasındaki etkileşimlerini ele aldığı çalışmasında, annelerin çalışıp çalışmama durumlarının, çocukların duygu düzenleme becerisine bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, çocukların duygu düzenleme becerilerinin anne çalışma durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde yine Bozkurt Yükçü (2017), bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocuğun duygu düzenleme becerisinin anne çalışma durumuna göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Benzer bir sonuç İlgar ve Akbaba (2017)'nın çalışmalarında da görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak, annelerin çalışma ya da çalışmama durumlarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etki olmadığı düşünülebilir.

h) Çocukların duygu düzenleme becerileri, babaların çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Babaların çalışma durumuna göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları

Ölçekler	Baba çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	Mann-Whitney-U	p değeri
D/O	Çalışıyor	289	29,66	6,47	1562,0	0,149
	Çalışmıyor	14	31,86	5,95		
D/K	Çalışıyor	289	26,23	3,30	1611,0	0,196
	Çalışmıyor	14	25,07	3,52		

Tablo 12'de araştırmaya katılan babaların çalışma durumuna göre çocuklarının duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Baba çalışma durumu değişkenine göre, DDÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney-U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, D/O alt boyut puanı (Mann-Whitney-U=1562,0; p=0,149 > α=0.05) ve D/K alt boyut puanında (Mann-Whitney-U=1611,0; p=0,196 > α=0.05) baba çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunda ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, baba çalışma durumuna göre katılımcı çocukların DDÖ'nün genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak babanın çalışıp, çalışmamasının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Duygu düzenleme odaklı yapılan çalışmalar incelendiğinde bu değişkenle alakalı farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Çalışmanın bulgusunu destekler nitelikte olan Çevik (2022), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile yılmazlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, duygu düzenleme becerisinin baba çalışma durumuna göre farklılaşmadığını, babaların çalışma durumu fark etmeksizin, çocukların duygu düzenleme becerilerinin benzer olduğunu saptamıştır. Buradan yola çıkarak, çalışma grubundaki babaların çalışma durumuna göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde farklılık olmamasının nedeninin, babaların çalışma durumu fark etmeksizin çocuklarıyla duygusal aktarımlarının benzer özellikler taşımasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmayan babaların çocuklarıyla daha fazla vakit geçirme imkanına sahip olması ve bu sayede daha çok etkileşim içinde olmasının ya da çalışan babaların iş çevresinden kazandığı etkili sosyal ve duygusal becerileri çocuğunu da kazandırmış olmasının mümkün olabileceği söylenebilir.

Nitekim Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) çalışmalarında, babanın çalışma durumunun çocukların duygu düzenleme alt boyut puanlarında anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Çalışma durumunun öğrenim düzeyi ve sosyoekonomik faktörlerle ilişkili olmasından dolayı elde ettikleri sonucun tutarlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, çalışmadan elde edilen bulgu ile farklılık göstermektedir.

i) *Çocukların duygu düzenleme becerileri, annelerin meslek durumuna göre farklılaşmakta mıdır?*

Anne meslek durumuna göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Anne Meslek Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Anne meslek	N	X̄	Ss	Kruskal-Wallis	p değeri
D/O	Ev hanımı	127	30,80	7,29	10,114	0,120
	Kamu	101	28,85	5,36		
	Serbest meslek	7	31,43	7,28		
	Özel sektör	45	29,67	5,78		
	Sağlık çalışanı	10	31,10	6,62		
	Mühendis	9	25,78	3,73		
	Diğer	4	23,75	7,50		
D/K	Ev hanımı	127	25,51	3,51	10,653	0,100
	Kamu	101	26,84	2,82		
	Serbest meslek	7	24,57	6,24		
	Özel sektör	45	26,42	3,12		
	Sağlık çalışanı	10	26,80	3,08		
	Mühendis	9	27,00	2,55		
	Diğer	4	27,00	3,65		

Tablo 13'de araştırmaya katılan annelerin mesleklerine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Anne meslek değişkenine göre, DDÖ'nün alt boyut puanlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, D/O alt boyut puanı (Kruskal-Wallis =10,114; p=0,120 > α=0.05) ve D/K alt boyut puanında (Kruskal-Wallis =10,653; p=0,100 > α=0.05) annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu çalışmada, annenin mesleğine göre katılımcı çocukların DDÖ'nün genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak annenin mesleki statüsünün çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Mevcut çalışma bulgusu, daha önceki araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Gündoğdu, 2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların duygu düzenleme becerileriyle sosyal uyumlarını incelediği çalışmasında Gündoğdu (2018), annenin mesleğine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Benzer bir sonuca Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu'nun (2017) çalışmasında da rastlanmaktadır. Bu sonuçlar, araştırma bulgusunu destekler niteliktedirler.

j) Çocukların duygu düzenleme becerileri, babaların meslek durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Baba meslek durumuna göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Baba Meslek Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Baba meslek	N	X̄	Ss	Kruskal-Wallis	p değeri
D/O	Kamu	94	30,20	7,17	9,151	0,103
	Serbest meslek	31	30,65	5,04		
	Özel sektör	107	29,93	6,76		
	Sağlık çalışanı	8	29,13	4,76		
	Mühendis	31	26,65	4,55		
	Diğer	32	30,25	5,85		
D/K	Kamu	94	26,59	3,39	4,846	0,435
	Serbest meslek	31	25,71	4,17		
	Özel sektör	107	25,89	3,17		
	Sağlık çalışanı	8	27,50	2,56		
	Mühendis	31	26,52	2,86		
	Diğer	32	25,72	3,21		

Tablo 14'te araştırmaya katılan babaların mesleklerine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Baba meslek değişkenine göre, DDÖ'nün alt boyut puanlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını

belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, D/O alt boyut puanı (Kruskal-Wallis =9,151; p=0,103 > α=0.05) ve D/K alt boyut puanında (Kruskal-Wallis =4,846; p=0,435 > α=0.05) babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çalışma bulgusunun daha önceki yapılan çalışmalar ile paralellik göstermediği görülmüştür (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Gündoğdu, 2018). Çalışma bulgusunun aksine Gündoğdu (2018) çocukların duygu düzenleme becerilerinde, babaların mesleğine göre anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir. Bu farklılığın D/O alt boyutunda, babası özel sektörde ve serbest meslekte çalışan çocukların ortalamalarının anlamlı derecede düşük olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) ise babası kamu görevlisi olarak çalışan çocukların duygu düzenleme becerilerinin, babası işçi olarak ve serbest meslekte çalışan çocukların duygu düzenleme becerilerinden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alan yazın ile paralellik göstermemiştir.

Tablo 14 ve 15'e bakıldığında çalışma grubundaki anne ve babaların mesleklerine göre DDÖ geneli ve alt boyutlarına ilişkin çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda anne ve babaların mesleklerinin, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

k) Çocukların duygu düzenleme becerileri, çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Çocuk sayısına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Çocuk Sayısı Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Çocuk sayısı	N	X̄	Ss	Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
D/O	1	105	28,89	5,74	2,325	0,508	-
	2	149	30,42	7,02			
	3	41	29,83	6,26			
	4 ve üzeri	8	28,63	4,60			
D/K	1	105	26,81	2,99	12,148	0,007*	1,2>3
	2	149	26,14	3,43			
	3	41	24,73	3,35			
	4 ve üzeri	8	25,88	3,27			

Tablo 15'te araştırmaya katılan çocukların ailelerinin sahip olduğu çocuk sayısına göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Çocuk sayısı değişkenine göre DDÖ'nün alt boyut puanlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, D/O alt boyut puanında (Kruskal-Wallis=2,325; p=0,508 > α=0.05), çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. D/K alt boyutu puanının (Kruskal-Wallis=12,148; p=0,007 < α=0.05) ise, çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. D/K alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde, çocuk sayısı 3 olan ailelerdeki çocukların D/K alt boyut ortalamasının ($\bar{X}$=24,73; Ss=3,35); çocuk sayısı 1 olan ($\bar{X}$=26,81; Ss=2,99) ve çocuk sayısı 2 olan ailelerdeki çocukların D/K alt boyut ortalamasından ($\bar{X}$=26,14; Ss=3,43) daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre, çocukların duygu düzenleme becerileri çocuk sayısına göre farklılaşmakta olup, ailelerin sahip olduğu çocuk sayıları azaldıkça, çocukların duygu düzenleme becerileri artış göstermektedir. Bu farklılığın, ailedeki çocuk sayısının azaldıkça, çocukların bakımını sağlama, iletişim, paylaşım gibi durumların artmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmadan elde edilen bu bulgu daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarını destekler nitelik taşımaktadır (Akbaba, 2017; İleri, 2019; İlgar ve Akbaba, 2017; Tüfekci ve Deniz, 2016; Vardi, 2021; Yılmaz, 2016; Yılmaz, 2019; Yılmaz ve Tüfekci, 2021). İlgar ve Akbaba (2017) çalışmalarında, kardeş sayısına dair bulguları incelediklerinde, kardeş sayısının azaldıkça çocukların duygu düzenleme becerisinde bir artış söz konusu olduğu tespit etmişlerdir. Ayrıca, D/O alt boyutunun ise üç ve üzerinde kardeşi olanların iki kardeşi olanlara göre puan ortalamasının fazla olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde Yılmaz ve Tüfekci (2021) çalışmalarında kardeş sayısı ile D/K alt boyutu arasında anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir. Hiç kardeşi olmayan ya da bir kardeşe sahip olan çocukların D/K puanlarının, iki ve üzeri kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek olduğunu ve kardeş sayısının arttıkça, çocukların duygu düzenleme becerilerinin azaldığını belirtmişlerdir. Benzer bir sonuç Vardi (2021)'nin çalışmasında da görülmüştür. Bu bulgulardan farklı olarak Civil (2022), çocuk sayısına göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiş, ancak çok kardeşli çocukların duygu düzenleme becerilerinde daha yetkin olduklarını belirtmiştir.

Duygu düzenleme becerisi odaklı bazı çalışmalarda ise çocukların duygu düzenleme becerilerinde çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını bulmuşlardır (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Çevik, 2022; Karaş, 2021; Köse, 2019; Mehmetoğlu

Yontar, 2019; Özkan, 2019; Şahin, 2019; Şepitci, 2018). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile yılmazlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen Çevik (2022), çocuk sayısına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Karaş (2021), okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin mizaçları, ebeveynlerinin duygusal zekâları ve psikolojik iyi oluşlarıyla ilişkisini incelediği çalışmasında, çocukların duygu düzenleme becerilerinin çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını saptamıştır. Çocuk sayısının okul öncesi dönemdeki çocukların, duygu düzenleme becerileri ya da duygu düzenleme problemleri için etkili olmadığını belirtmiştir.

l) Çocukların duygu düzenleme becerileri, bakım verene göre farklılaşmakta mıdır?

Çocuğun bakım verenine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Bakım Veren Değişkenine Göre DDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Bakım Veren	N	X̄	Ss	Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
D/O	Anne	218	30,26	6,68	6,129	0,106	-
	Akraba	47	28,57	4,96			
	Bakıcı	30	28,83	6,59			
	Diğer	8	26,63	6,52			
D/K	Anne	218	25,90	3,41	9,000	0,029*	2,4>1
	Akraba	47	27,00	3,20			
	Bakıcı	30	26,27	2,74			
	Diğer	8	28,50	1,51			

Tablo 16'da araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce bakım verenine göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Bakım veren değişkenine göre DDÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, D/O alt boyut puanında (Kruskal-Wallis=6,129; p=0,106 > α=0.05), bakım verene göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. D/K alt boyutu puanının (Kruskal-Wallis=9,000; 0,029 < α=0.05) ise, bakım verene göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın, bakımı annesi tarafından gerçekleştirilen çocukların D/K alt

boyut puan ortalamasının ($\bar{X}$=25,90; Ss=3,41); bakımı akrabası tarafından ($\bar{X}$=27,00; Ss=3,20) ve diğer seçenekler tarafından verilen çocukların D/K alt boyut ortalamasından ($\bar{X}$=28,50; Ss=1,51) daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Bakım verene göre katılımcı çocukların DDÖ'nün genelinden alt boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulguya göre bu farklılaşmanın, akrabası ve diğer seçenekler tarafından bakım verilen çocukların, annesi tarafından bakım alan çocuklara göre daha yüksek duygu düzenleme becerilerine sahip olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu bulgusu, daha önce yapılan araştırmayı destekler niteliktedir (Tüfekci ve Deniz, 2016). Tüfekci ve Deniz (2016), okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarını ebeveynlik uygulaması ve bazı demografik özelliklere göre inceledikleri çalışmalarında, okula gitmeden önce çocuğa bakan kişiye göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde farklılaşma olduğunu, bakıcı tarafından bakım verilen çocukların diğer seçeneklerce bakılan çocuklara göre daha yüksek puana sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Buradan yola çıkarak, bir okul öncesi kuruma başlamadan önce bakıcı tarafından bakılan çocukların, sosyal iletişim ortamları genişlemeye başladığı, farklı duygusal deneyimleri yaşama olanağı bulduğu, ailesi dışında farklı kişileri rol model alabildiği ya da duygusal tepki çeşitliliğine maruz kaldıkları için, duygu düzenleme becerileri açısından daha iyi duruma geldikleri düşünülebilir.

Çocukların Mizaç Özelliklerine İlişkin Bulgular

3. Alt Problem: *Çalışmaya katılan çocukların mizaç özellikleri nasıldır?*

Yapılan analiz sonucunda çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne yaşı, baba çalışma durumu ve baba mesleği gibi değişkenlerin, çocuğun mizaç özellikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulunmuştur. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte çocuğun yaşı ve cinsiyetinin anlamlı farklılıklara yol açmadığını gösteren çalışmalar (Aytar, Aksoy ve Kaytez 2014) bulunmaktadır. Prior (1992)'e göre, yaş, cinsiyet, içinde bulunulan sosyal sınıf ve sosyo-kültürel yapı gibi çeşitli demografik değişkenlerin mizaç üzerinde etkileri bulunmaktadır. Buna karşılık araştırma sonuçları anne ve babanın öğrenim durumu, baba yaşı, anne çalışma durumu ve mesleği, çocuk sayısı ve bakım veren gibi değişkenlerin çocukların mizaç özelliklerine etkide bulunduklarını göstermektedir.

Çalışmaya katılan çocukların mizaç özelliklerine yönelik olarak kullanılan ÇİMÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanların betimsel istatistiklerine Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17

Çocukların Mizaç Özelliklerine İlişkin Betimsel Sonuçlar

Ölçekler	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
"Aktivite Düzeyi"	303	5	15	7,11	2,04	5	7	,865	,229
"Yakınlık ve Uyum"	302	4	20	8,77	3,10	8	8	,587	,184
"Duyusal Hassasiyet"	303	5	23	13,26	3,24	13	13	,124	-,107
"Tepkisellik Durumu"	303	6	27	13,08	4,02	12	13	,882	1,164
"Dikkat ve Sebat"	303	4	18	7,88	2,61	8	8	,707	,833
"Ritmiklik"	303	4	19	9,50	3,07	8	9	,640	,129
"Duygusal Duyarlık"	303	5	21	9,85	3,25	10	10	,711	,612

Tablo 17'de çocukların mizaç özelliklerinin ne düzeyde olduğu belirtilmiştir. ÇİMÖ'nün alt boyutlarına ait puanlar tanımlayıcı istatistikler doğrultusunda incelendiğinde, 303 katılımcının "aktivite düzeyi" alt boyutundan aldığı minimum değerin 5, maksimum değerin 25, ortalama değerin $\bar{X}$=7,11, standart sapmanın ise Ss=2,04 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu boyutun çarpıklık değeri ,865, basıklık değeri ,229 olup, bu boyuta ilişkin puanların ortalamanın altında bir yığılma gösterdiği görülmüştür. "Yakınlık ve Uyum" alt boyutundan aldığı puanlar incelendiğinde, minimum değerin 4, maksimum değerin 20, ortalama değerin $\bar{X}$=8,77, standart sapmanın ise Ss=3,10 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu boyutun çarpıklık değeri ,587, basıklık değeri ,184 olup, bu boyuta ilişkin puanların ortalama civarında bir yığılma gösterdiği görülmüştür."Duyusal Hassasiyet" alt boyutundan aldığı puanlar incelendiğinde, minimum değerin 5, maksimum değerin 23, ortalama değerin $\bar{X}$=13,26, standart sapmanın ise Ss=3,24 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu boyutun çarpıklık değeri ,124, basık değeri -,107 olup, bu boyuta ilişkin puanların ortalama civarında bir yığılma gösterdiği görülmüştür. "Tepkisellik Durumu" alt boyutundan aldığı puanlar incelendiğinde,

minimum değerin 6, maksimum değerin 27, ortalama değerin X̄=13,08, standart sapmanın ise Ss=4,02 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu boyutun çarpıklık değeri ,882, basıklık değeri 1,164 olup, bu boyuta ilişkin puanların ortalama civarında bir yığılma gösterdiği görülmüştür. "Dikkat ve Sebat" alt boyutundan aldığı puanlar incelendiğinde, minimum değerin 4, maksimum değerin 18, ortalama değerin X̄=7,88, standart sapmanın ise Ss=2,61 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu boyutun çarpıklık değeri ,707, basıklık değeri ,833 olup, bu boyuta ilişkin puanların ortalama civarında bir yığılma gösterdiği görülmüştür. "Ritmiklik" alt boyutundan aldığı puanlar incelendiğinde, minimum değerin 4, maksimum değerin 19, ortalama değerin X̄=9,5, standart sapmanın ise Ss=3,07 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu boyutun çarpıklık değeri ,640, basıklık değeri ,129 olup, bu boyuta ilişkin puanların ortalama civarında bir yığılma gösterdiği görülmüştür. "Duygusal Duyarlık" alt boyutundan aldığı puanlar incelendiğinde, minimum değerin 5, maksimum değerin 21, ortalama değerin X̄=9,85, standart sapmanın ise Ss=3,25 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu boyutun çarpıklık değeri ,711, basıklık değeri ,612 olup, bu boyuta ilişkin puanların ortalama civarında bir yığılma gösterdiği görülmüştür.

İlgili alan yazın incelendiğinde, çocukların mizaç özelliklerini belirlemeye yönelik kullanılan ölçeklerin betimsel sonuçlarına ilişkin farklı sonuçlar olduğu görülmektedir (Çetinkaya, 2021; Ertaş, 2020; Özel, 2021). Mizaç özelliklerinin ve ego sağlamlıklarının okul öncesi dönem çocuklarının ruhsal uyumlarına etkisini inceleyen Çetinkaya (2021) çalışmasında, "aktivite düzeyi" alt boyutu ortalama değerini X̄=7,11, standart sapmasını ise Ss=2,28 olarak bulmuş ve değerlerin ortalama altında bir yığılım gösterdiğini tespit etmiştir. "Yakınlık ve uyum" alt boyutu ortalama değerini X̄=8,98, standart sapmasını ise Ss=2,95 olarak bulmuş ve değerlerin ortalama civarında bir yığılım gösterdiğini tespit etmiştir. "Duyusal hassasiyet" alt boyutu ortalama değerini X̄=13,41, standart sapmasını ise Ss=3,15 olarak bulmuş ve değerlerin ortalama civarında bir yığılım gösterdiğini tespit etmiştir. "Tepkisellik durumu" alt boyutu ortalama değerini X̄=13,51, standart sapmasını ise Ss=4,17 olarak bulmuş ve değerlerin ortalama civarında bir yığılım gösterdiğini tespit etmiştir. "Dikkat ve sebat" alt boyutu ortalama değerini X̄=8,20, standart sapmasını ise Ss=2,57 olarak bulmuş ve değerlerin ortalama civarında bir yığılım gösterdiğini tespit etmiştir. "Ritmiklik" alt boyutu ortalama değerini X̄=9,71, standart sapmasını ise Ss=2,88 olarak bulmuş ve değerlerin ortalama civarında bir yığılım gösterdiğini tespit etmiştir. "Duygusal duyarlık" alt boyutu ortalama değerini X̄=10,42, standart sapmasını ise Ss=2,96 olarak bulmuş ve değerlerin ortalama civarında bir yığılım gösterdiğini tespit etmiştir.

Ertaş (2020) çalışmasında, "aktivite düzeyi" alt boyutu ortalama değerini tipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=7,32, standart sapmasını ise Ss=2,56, atipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=7,61, standart sapmasını ise Ss=2,53 olarak saptamış, atipik gösteren çocukların "aktivite düzeylerinin" ortalamanın altında olduğunu belirtmiştir. "Yakınlık ve uyum" alt boyutundan alınan puanların ortalama değerini tipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=8,91, standart sapmasını ise Ss=2,93, atipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=9,77, standart sapmasını ise Ss=3,66 olarak bulmuş, çocukların "yakınlık ve uyum" düzeylerinin ortalamanın altında olduğunu belirtmiştir. "Duyusal hassasiyet" alt boyutu ortalama değerini tipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=12,89, standart sapmasını ise Ss=3,18, atipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=13,13, standart sapmasını ise Ss=3,54 olarak saptamış, hem tipik hem de atipik gelişim gösteren çocukların "duyusal hassasiyet" düzeylerinin ortalamanın altında olduğunu belirtmiştir. "Tepkisellik durumu" alt boyutu ortalama değerini tipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=13,07, standart sapmasını ise Ss=3,60, atipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=13,56, standart sapmasını ise Ss=4,39 olarak bulmuş, tipik ve atipik gelişim gösteren çocukların "tepkisellik durumu" düzeylerinin ortalamanın biraz altında olduğunu belirtmiştir. "Dikkat ve sebat" alt boyutu ortalama değerini tipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=7,80, standart sapmasını ise Ss=2,46, atipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=8,54, standart sapmasını ise Ss=3,24 olarak saptamış, tipik ve atipik gelişim gösteren çocukların "dikkat ve sebat" düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir. "Ritmiklik" alt boyutu ortalama değerini tipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=9,08, standart sapmasını ise Ss=3,54, atipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=9,74, standart sapmasını ise Ss=3,35 olarak bulmuş, hem tipik hem de atipik gelişim gösteren çocukların "ritmiklik" düzeylerinin ortalamanın biraz altında olduğunu belirtmiştir. Son olarak "Duygusal duyarlık" alt boyutu ortalama değerini tipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=9,01, standart sapmasını ise Ss=2,74, atipik gelişim gösteren çocuklarda X̄=9,42, standart sapmasını ise Ss=3,44 olarak saptamış, tipik ve atipik gelişim gösteren çocukların "duygusal duyarlık" düzeylerinin ortalamanın biraz altında olduğunu belirtmiştir.

Özel (2021) okul öncesi eğitimine devam eden 48-72 aylık çocukların problem davranış, sosyal beceri ve mizaçları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, "sıcakkanlılık" alt boyutunun ortalama değerini X̄=3,72, standart sapmasını ise Ss= , 530 olarak tespit etmiş ve ortalama üstü bir yığılım gösterdiğini belirtmiştir. "Tepkisellik" alt boyutunun ortalama değerini X̄=2,94, standart sapmasını ise Ss=,702 olarak tespit etmiş ve ortalama civarı bir yığılım gösterdiğini belirtmiştir. "Sebatkarlık" alt boyutunun ortalama değerini X̄=3,76,

standart sapmasını ise Ss= , 698 olarak tespit etmiş ve ortalama üstü bir yığılım gösterdiğini belirtmiştir. “Ritmiklik” alt boyutunun ortalama değerini ise $\bar{X}$=3,63, standart sapmasını Ss= , 515 olarak tespit etmiş ve ortalama üstü bir yığılım gösterdiğini belirtmiştir.

4. Alt Problem

a) Çocukların mizaç özellikleri, doğum tarihlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Çocukların doğum tarihi değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Çocukların Doğum Tarihi Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Doğum tarihi	N	X̄	Ss	F / Kruskal-Wallis	p değeri
"Aktivite Düzeyi"	2014	29	6,97	2,53	-/2,012	0,734
	2015	88	7,16	1,99		
	2016	81	7,06	1,85		
	2017	66	7,24	2,08		
	2018	39	7,00	2,15		
"Yakınlık ve Uyum"	2014	29	9,41	3,61	-/2,676	0,613
	2015	88	8,39	2,98		
	2016	81	8,69	2,98		
	2017	66	8,94	3,31		
	2018	39	9,00	2,81		
"Duyusal Hassasiyet"	2014	29	13,34	3,74	-/0,862	0,487
	2015	88	13,75	3,04		
	2016	81	12,88	3,03		
	2017	66	13,05	3,33		
	2018	39	13,23	3,56		
"Tepkisellik Durumu"	2014	29	12,97	4,45	-/4,178	0,382
	2015	88	13,40	4,11		
	2016	81	12,33	3,76		
	2017	66	13,44	4,25		
	2018	39	13,36	3,59		
"Dikkat ve Sebat"	2014	29	7,38	2,38	-/7,228	0,124
	2015	88	7,69	2,72		
	2016	81	7,64	2,39		
	2017	66	8,65	2,84		
	2018	39	7,87	2,42		
"Ritmiklik"	2014	29	9,69	3,83	-/3,053	0,549
	2015	88	9,70	3,00		
	2016	81	9,14	2,63		
	2017	66	9,85	3,21		
	2018	39	9,03	3,22		
"Duygusal Duyarlık"	2014	29	9,97	3,61	-/0,544	0,969
	2015	88	9,75	3,14		
	2016	81	9,86	3,10		
	2017	66	10,12	3,55		
	2018	39	9,49	3,09		

Tablo 18'de araştırmaya katılan çocukların doğum tarihlerine göre mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Doğum tarihi değişkenine göre ÇİMÖ'nün alt

boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla F/Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre "aktivite düzeyi" (F/ Kruskal-Wallis= -/2,012; p=0,734 > α=0.05), "yakınlık ve uyum" (F/ Kruskal-Wallis= -/2,676; p=0,613 > α=0.05), "duyusal hassasiyet" (F/ Kruskal-Wallis= -/0,862; p=0,487 > α=0.05), "tepkisellik durumu" (F/ Kruskal-Wallis= -/4,178; p=0,382 > α=0.05), "dikkat ve sebat" (F/ Kruskal-Wallis= -/7,228; p=0,124 > α=0.05), "ritmiklik" (F/ Kruskal-Wallis= -/3,053; p=0,549 > α=0.05) ve "duygusal duyarlık" (F/ Kruskal-Wallis= -/0,544; p=0,969 > α=0.05) alt boyut puanlarında doğum tarihine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çocukların doğum tarihine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak çocukların yaşlarının, mizaç özellikleri üzerinde herhangi bir etkiye neden olmadığı söylenebilir. Bu bulguyla benzer şekilde Gökşen (2019) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, ebeveyn tutumları ve mizaç özelliklerinin ilişkisini incelediği çalışmasında, çocukların yaşına göre mizaç özelliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ancak alan yazında mizaç merkezli yapılan çalışmalara farklı çalışmalara da bakıldığında araştırmanın bu bulgusunun aksine, çocukların yaşlarının mizaç özellikleri üzerinde farklılaşma oluşturduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmıştır (Esmer, 2021; Küçüköner, 2022; Nakış Yıldırım, 2019; Özel, 2021; Sönmez, 2019). Esmer (2021), okul öncesi dönemdeki çocukların anne ve anneannelerinin çocuk yetiştirme şekilleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiye baktığı çalışmasında, çalışma grubundaki çocukların yaşının arttıkça "sebatkarlığının" arttığını, "tepkisellikleri" ile "sıcakkanlılıklarının" ise azaldığını saptamıştır. Özel (2021), çocukların yaşlarının küçüldükçe, "tepkisellik" özelliğinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nakış Yıldırım (2019) ise çalışmasında, çocukların yaşlarına göre "yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet" ile "dikkati odaklama" mizaç özelliklerinde anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bulgusu alan yazın ile örtüşme göstermemiştir.

b) Çocukların mizaç özellikleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Cinsiyet değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin t/Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	X̄	Ss	t / Mann-Whitney-U	p değeri
"Aktivite Düzeyi"	Kız	152	7,14	2,06	-/11198,0	0,710
	Erkek	151	7,08	2,03		
"Yakınlık ve Uyum"	Kız	152	8,74	3,28	-/10946,0	0,547
	Erkek	151	8,79	2,91		
"Duyusal Hassasiyet"	Kız	152	13,16	2,90	-0,500/-	0,617
	Erkek	151	13,35	3,56		
"Tepkisellik Durumu"	Kız	152	13,07	4,04	-/11329,5	0,847
	Erkek	151	13,09	4,02		
"Dikkat ve Sebat"	Kız	152	7,82	2,57	-/11182,5	0,698
	Erkek	151	7,94	2,66		
"Ritmiklik"	Kız	152	9,79	3,04	-/10347	0,136
	Erkek	151	9,20	3,07		
"Duygusal Duyarlık"	Kız	152	9,80	3,16	-/11417,0	0,938
	Erkek	151	9,90	3,34		

Tablo 19'da araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t/Mann-Whitney-U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, "aktivite düzeyi" (t/Mann-Whitney-U = -/11198,0; p=0,710 > α=0.05) , "yakınlık ve uyum" (t/Mann-Whitney-U = -/10946,0; p=0,547 > α=0.05), "duyusal hassasiyet" (t/Mann-Whitney-U = -0,500/- ; p=0,617 > α=0.05), "tepkisellik durumu" (t/Mann-Whitney-U = -/11329,5; p=0,847 > α=0.05), "dikkat ve sebat" (t/Mann-Whitney-U = -/11182,5; p=0,698 > α=0.05), "ritmiklik" (t/Mann-Whitney-U = -/10347; p=0,136 > α=0.05) ve "duygusal duyarlık" (t/Mann-Whitney-U = -/11417,0; p=0,938 > α=0.05) alt boyut puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocukların cinsiyetlerine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusuyla örtüşmeyen, çocukların cinsiyetlerine göre, mizaç özelliklerinde farklılık gösterdiği çalışmalar olduğu görülmüştür (Atar, Aksoy ve Kaytez, 2014; Akbaş, 2016; Demir, 2020; Gökşen, 2019; Nakış Yıldırım, 2019; Özel, 2021). Atar, Aksoy ve Kaytez (2014), kız çocuklarının "tepkisellik boyutu" dışındaki tüm alt boyutlarda erkeklerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu tespit etmiştir. Nakış Yıldırım

(2019) ise, erkek çocukların kız çocuklarına göre daha hareketli ve yüksek yoğunluklu uyaranları daha çok severken, kız çocuklarının ise odaklanma ve dikkati sürdürmede erkek çocuklarına göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma sonuçlarına benzer olarak, Akbaş (2016) araştırmasında, kız çocukların erkek çocuklara göre daha sabırlı, erkek çocukların ise kızlara göre daha tepkisel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2020) ve Özel'in (2021) çalışmalarında da benzer bir sonuca rastlanmıştır. Ayrıca Özel (2021) ve Gökşen (2019), erkek çocukların kız çocuklara göre daha ritmik olduğunu belirtmiştir.

Alan yazınla olan bu farklı bulguların sebebinin, araştırmaların çalışma gruplarının niteliğinin farklı olmasından, kız ve erkek çocuklarının gelişimsel olarak yapılarının farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Ancak çocukların mizaç özelliklerinde farklılaşma olduğunu gösteren çalışmalara karşılık, anlamlı farklılık göstermeyen ve araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalarda bulunmaktadır (Erşahin, 2016; Arabacıoğlu, 2019; Köseoğlu, 2022). Köseoğlu (2022), okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile anne babalarının psikolojik iyi oluşları ve dayanıklılıklarının arasındaki ilişkiye baktığı çalışmasında, çocukların cinsiyetlerine göre mizaç özelliklerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir.

c) *Çocukların mizaç özellikleri, annelerin öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?*

Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20

Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Anne öğrenim	N	X̄	Ss	F / Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
"Aktivite Düzeyi"	Okur-yazar değil	4	8,75	2,99	-/5,332	0,502	-
	İlkokul	29	7,41	2,81			
	Ortaokul	4	7,50	2,38			
	Lise	71	7,28	1,98			
	Yüksekokul/Ön lisans	39	6,85	1,79			
	Üniversite	133	6,91	1,91			
	Yüksek lisans veya doktora	23	7,48	2,00			
"Yakınlık ve Uyum"	Okur-yazar değil	4	9,50	2,38	-/6,983	0,322	-
	İlkokul	29	9,17	3,62			
	Ortaokul	4	9,75	4,79			
	Lise	71	9,37	3,64			
	Yüksekokul/Ön lisans	39	8,67	2,73			
	Üniversite	133	8,26	2,68			
	Yüksek lisans veya doktora	23	9,22	3,10			
"Duyusal Hassasiyet"	Okur-yazar değil	4	14,25	5,91	0,906/-	0,491	-
	İlkokul	29	14,38	3,34			
	Ortaokul	4	13,25	4,11			
	Lise	71	13,45	3,69			
	Yüksekokul/Ön lisans	39	12,95	3,46			
	Üniversite	133	12,98	2,93			
	Yüksek lisans veya doktora	23	13,22	2,28			
"Tepkisellik Durumu"	Okur-yazar değil	4	16,00	4,08	-/25,216	0,000*	1>6,7
	İlkokul	29	14,55	4,05			
	Ortaokul	4	13,00	5,60			
	Lise	71	14,01	5,02			
	Yüksekokul/Ön lisans	39	14,21	3,69			
	Üniversite	133	12,10	3,31			
	Yüksek lisans veya doktora	23	11,57	2,74			
"Dikkat ve Sebat"	Okur-yazar değil	4	10,25	2,99	-/10,752	0,096	-
	İlkokul	29	7,86	2,76			
	Ortaokul	4	9,00	1,41			
	Lise	71	8,06	3,26			
	Yüksekokul/Ön lisans	39	8,69	2,60			
	Üniversite	133	7,46	2,22			
	Yüksek lisans veya doktora	23	7,83	1,97			
"Ritmiklik"	Okur-yazar değil	4	10,50	4,12	-/7,799	0,253	-
	İlkokul	29	10,07	3,38			
	Ortaokul	4	12,75	4,27			
	Lise	71	9,73	3,61			
	Yüksekokul/Ön lisans	39	9,72	2,91			
	Üniversite	133	9,18	2,72			
	Yüksek lisans veya doktora	23	8,74	2,32			
"Duygusal Duyarlık"	Okur-yazar değil	4	9,75	4,35	-/5,520	0,479	-
	İlkokul	29	9,93	3,22			
	Ortaokul	4	9,25	3,30			
	Lise	71	10,69	3,72			
	Yüksekokul/Ön lisans	39	9,95	3,34			
	Üniversite	133	9,44	3,06			
	Yüksek lisans veya doktora	23	9,43	2,15			

Tablo 20'de araştırmaya katılan annelerin öğrenim düzeyine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla F/Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre "aktivite düzeyi" (F/ Kruskal-Wallis= -/5,332; p=0,502 > α=0.05) , "yakınlık ve uyum" (F/ Kruskal-Wallis= -/6,983; p=0,322 > α=0.05), "duyusal hassasiyet" (F/ Kruskal-Wallis= 0,906/- ; p=0,491 > α=0.05), "dikkat ve sebat" (F/ Kruskal-Wallis= -/10,752; p=0,096 > α=0.05), "ritmiklik" (F/ Kruskal-Wallis= -/7,799; p=0,253 > α=0.05) ve "duygusal duyarlık" (F/ Kruskal-Wallis= -/5,520; p=0,479 > α=0.05) alt boyut puanlarında, annelerin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. "Tepkisellik durumu" alt boyut puanının (F/ Kruskal-Wallis= -/25,216; p=0,000 < α=0.05) ise, annelerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okur-yazar olmayan annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeyinin ($\bar{X}$=16,00); üniversite ($\bar{X}$=12,10) ve yüksek lisans/doktora ($\bar{X}$=11,57) öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeyine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anne öğrenim düzeyine göre, katılımcı çocukların ÇİMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların okur-yazar olmayan annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeyi ortalamasının, üniversite ve yüksek lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeyine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak, annelerin öğrenim düzeylerinin azaldıkça, çocuklarının "tepkisellik" yoğunluklarının arttığı söylenebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde annenin öğrenim düzeyi değişkeninin çocuğun mizaç özelliklerine göre farklılığa sahip olduğunu gösteren çalışmalar (Akbaş, 2016; Aytar, Aksoy ve Kaytez, 2014; Arabacıoğlu, 2019; Demir, 2020; Esmer, 2021; Gökşen, 2019; Nakış Yıldırım, 2019; Özel, 2021) olduğu görülmüştür. Akbaş (2016), okur-yazar olan ilkokul mezunu annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeylerinin üniversite mezunu annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeyinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Buna karşılık ise, üniversite mezunu annelerin çocuklarının "ritmiklik" puanlarının okur-yazar, ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğunu söylemiştir (Akbaş, 2016). Bununla benzer olarak Arabacıoğlu (2019), annelerin öğrenim düzeyleri ile "sebatkarlık", "sıcakkanlılık", "tepkisellik" mizaç özellikleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamışken, üniversite mezunu annelerin çocuklarının "ritmiklik" mizaç özelliği puanlarının, ilkokul ve

ortaokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Demir (2020), yüksek lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının "aktivite düzeylerinin", anneleri ilkokul, lise ve üniversite öğrenim düzeyine sahip olan çocuklardan anlamlı derecede düşük olduğunu saptamıştır. Gökşen (2019), annelerin öğrenim düzeyine göre çocukların "sebatkarlık" ve "tepkisellik" mizaç özelliklerinde anlamlı farklılaşma olduğunu bulmuş, annelerin öğrenim düzeylerinin düştükçe çocukların daha "tepkisel", yükseldikçe ise çocukların daha "sebatkar" olduğunu belirtmiştir. Nakış Yıldırım (2019) ise, annelerin öğrenme düzeylerinin yükseldikçe, çocuklarının "algısal hassasiyet", "gülümseme" ve "kahkaha" mizaç boyutlarında yükselme olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bu bulgusunun alan yazındaki bazı bulgular tarafından desteklenir nitelikte olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmada annenin öğrenim düzeyine göre yalnızca çocuğun "tepkisellik" özelliğinde farklılık görülüp diğer alt boyutlarda farklılığa rastlanmamasının sebebinin, annelerin çocuk yetiştirme biçimlerinin farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

d) Çocukların mizaç özellikleri babaların öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21

Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Baba öğrenim	N	X̄	Ss	F / Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
"Aktivite Düzeyi"	İlkokul	38	7,11	2,18	-/1,455	0,918	-
	Ortaokul	3	6,33	1,53			
	Lise	74	7,05	2,28			
	Yüksekokul/Ön lisans	38	7,21	1,89			
	Üniversite	125	7,16	2,01			
	Yüksek lisans veya doktora	25	7,00	1,63			
"Yakınlık ve Uyum"	İlkokul	38	8,84	3,44	-/5,017	0,414	-
	Ortaokul	3	5,67	2,08			
	Lise	74	9,24	3,57			
	Yüksekokul/Ön lisans	38	8,97	3,19			
	Üniversite	125	8,50	2,57			
	Yüksek lisans veya doktora	25	8,64	3,29			
"Duyusal Hassasiyet"	İlkokul	38	13,66	3,74	0,628/-	0,679	-
	Ortaokul	3	12,33	5,51			
	Lise	74	13,27	3,36			
	Yüksekokul/Ön lisans	38	13,63	3,32			
	Üniversite	125	12,94	3,08			
	Yüksek lisans veya doktora	25	13,76	2,52			
"Tepkisellik Durumu"	İlkokul	38	15,05	4,60	-/17,536	0,004*	2>3
	Ortaokul	3	11,00	5,00			
	Lise	74	13,35	4,53			
	Yüksekokul/Ön lisans	38	14,05	4,71			
	Üniversite	125	12,02	3,18			
	Yüksek lisans veya doktora	25	13,28	2,44			
"Dikkat ve Sebat"	İlkokul	38	8,26	2,87	-/5,049	0,410	-
	Ortaokul	3	8,33	3,79			
	Lise	74	7,77	2,80			
	Yüksekokul/Ön lisans	38	8,82	3,23			
	Üniversite	125	7,63	2,15			
	Yüksek lisans veya doktora	25	7,40	2,43			
"Ritmiklik"	İlkokul	38	10,76	3,79	-/8,983	0,110	-
	Ortaokul	3	9,67	7,37			
	Lise	74	9,53	3,18			
	Yüksekokul/Ön lisans	38	9,42	3,09			
	Üniversite	125	9,36	2,69			
	Yüksek lisans veya doktora	25	8,24	2,15			
"Duygusal Duyarlık"	İlkokul	38	10,63	3,35	-/15,702	0,008*	2,4,5,6,7>3
	Ortaokul	3	5,00	0,00			
	Lise	74	10,03	3,35			
	Yüksekokul/Ön lisans	38	11,05	4,10			
	Üniversite	125	9,22	2,60			
	Yüksek lisans veya doktora	25	10,04	3,46			

Tablo 21'de araştırmaya katılan babaların öğrenim düzeyine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla F/Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, "aktivite düzeyi" (F/

Kruskal-Wallis= -/1,455; p=0,918 > α=0.05) , "yakınlık ve uyum" (F/ Kruskal-Wallis= -/5,017; p=0,414 > α=0.05), "duyusal hassasiyet" (F/ Kruskal-Wallis= 0,628/- ; p=0,679 > α=0.05), "dikkat ve sebat" (F/ Kruskal-Wallis= -/5,049; p=0,410 > α=0.05), ve "ritmiklik" (F/ Kruskal-Wallis= -/8,983; p=0,110 > α=0.05) alt boyut puanlarında, baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

"Tepkisellik durumu" alt boyutunda (F/ Kruskal-Wallis= -/17,536; p=0,004 < α=0.05) baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının "tepkisellik" düzeyinin ($\bar{X}$=15,05), ortaokul öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının "tepkisellik" düzeyine ($\bar{X}$=12,10) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

"Duygusal Duyarlık" alt boyutunda (F/ Kruskal-Wallis= -/15,702; p=0,008 < α=0.05) baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. İlkokul ($\bar{X}$=10,63), lise ($\bar{X}$=10,03), yüksekokul/ön lisans ($\bar{X}$=11,05), üniversite ($\bar{X}$=9,22) ve yüksek lisans/doktora ($\bar{X}$=10,05), öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının "duygusal duyarlık" düzeyinin, ortaokul öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının "duygusal duyarlık" düzeyine ($\bar{X}$=5,00) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Baba öğrenim düzeyine göre, katılımcı çocukların ÇİMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. "Tepkisellik" alt boyutunda ilkokul öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının "tepkisellik düzeyi" ortalamalarının, ortaokul öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının "tepkisellik düzeyine" göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, ilkokul öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının öfke, korku, üzüntü gibi duygu ifadelerini gösterebilme yoğunlukları daha kabul edilebilir/normal bir düzeyde olduğu söylenebilir.

"Duygusal duyarlık" alt boyutunda ise ilkokul, lise, yüksekokul/ön lisans, üniversite ve yüksek lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının "duygusal duyarlık" düzeyi ortalamalarının, ortaokul öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının "duygusal duyarlık" düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak ilkokul, lise, yüksekokul/ön lisans, üniversite ve yüksek lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının duygu durumlarına karşı hassasiyet düzeylerinin daha normal/kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin araştırmanın çalışma grubundaki bu mezuniyet derecesine sahip babaların çocuklarıyla duygusal paylaşımlarının daha fazla olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

Alan yazın incelendiğinde, çocukların mizaç özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda, farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Babanın öğrenim düzeyine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılaşma olduğunu gösteren ve araştırma bulgusunu destekleyen çalışma olduğu gibi (Özel, 2021), farklılaşma olmadığını gösteren çalışmalar da (Arabacıoğlu, 2019; Kochanska, Friesenborg, Lange ve Martel, 2004; Demir, 2020; Esmer, 2021) bulunmaktadır. Özel (2021), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri, problem davranışı ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ebeveynlerin öğrenim düzeyine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılaşma tespit etmiş, ortaokul öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının "tepkisellik düzeyinin", ilkokul öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarından yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık Kochanska ve diğerleri (2004), babanın öğrenim düzeyine göre çocukların mizaç özelliklerinde farklılık olmadığını saptamıştır. Benzer şekilde Arabacıoğlu (2019), Demir (2020) ve Esmer (2021) çalışmalarında, babaların eğitim durumlarına göre çocukların mizaç özelliklerinde bir farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Bu farklı sonuçlarının sebebinin bahsi geçen araştırmalarda ele alınan mizaç alt boyutlarının, mevcut çalışmada yer alan mizaç boyutlarından farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

e) Çocukların mizaç özellikleri annelerin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Anne yaşı değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22

Anne Yaşı Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Anne yaş	N	X̄	Ss	F / Kruskal-Wallis	p değeri
"Aktivite Düzeyi"	25-29	51	7,08	1,96	-/2,414	0,491
	30-34	96	6,91	2,06		
	35-39	105	7,19	1,94		
	40 ve üzeri	51	7,37	2,29		
"Yakınlık ve Uyum"	25-29	51	8,75	3,23	-/0,028	0,919
	30-34	96	8,72	2,91		
	35-39	105	8,76	3,08		
	40 ve üzeri	51	8,90	3,41		
"Duyusal Hassasiyet"	25-29	51	13,45	3,48	1,476/-	0,221
	30-34	96	13,22	3,04		
	35-39	105	12,85	3,39		
	40 ve üzeri	51	13,98	3,01		
"Tepkisellik Durumu"	25-29	51	14,06	4,34	-/5,369	0,147
	30-34	96	12,88	3,38		
	35-39	105	12,47	3,67		
	40 ve üzeri	51	13,73	5,18		
"Dikkat ve Sebat"	25-29	51	8,31	2,96	-/2,498	0,476
	30-34	96	8,00	2,48		
	35-39	105	7,63	2,31		
	40 ve üzeri	51	7,75	3,05		
"Ritmiklik"	25-29	51	9,47	3,67	-/0,867	0,833
	30-34	96	9,67	2,81		
	35-39	105	9,48	2,99		
	40 ve üzeri	51	9,24	3,10		
"Duygusal Duyarlık"	25-29	51	9,88	3,17	-/1,878	0,598
	30-34	96	10,18	3,40		
	35-39	105	9,57	2,88		
	40 ve üzeri	51	9,76	3,76		

Tablo 22'de araştırmaya katılan annelerin yaşlarına göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Anne yaşı değişkenine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla F/Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, "aktivite düzeyi" (F/ Kruskal-Wallis= -/2,414; p=0,491 > α=0.05) , "yakınlık ve uyum" (F/ Kruskal-Wallis= -/0,028; p=0,919 > α=0.05), "duyusal hassasiyet" (F/ Kruskal-Wallis= 1,476/- ; p=0,221 > α=0.05), "tepkisellik durumu" (F/ Kruskal-Wallis= -/5,369; p=0,147 > α=0.05), "dikkat ve sebat" (F/ Kruskal-Wallis= -/2,498;

p=0,476 > α=0.05), "ritmiklik" (F/ Kruskal-Wallis= -/0,867; p=0,833 > α=0.05), "duygusal duyarlık" (F/ Kruskal-Wallis= -/1,878; p=0,598 > α=0.05) alt boyut puanlarında annelerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Annenin yaşına göre, katılımcı çocukların ÇİMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak annelerin yaşının çocukların mizaç özelliklerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir. Alan yazında araştırmanın bu bulgusuyla alakalı farklı sonuçların olduğu görülmüştür. Annenin yaşına göre farklılaşma olduğunu gösteren çalışmalar (Akbaş, 2016; Demir, 2020; Gökşen, 2019; Nakış Yıldırım, 2019) olduğu gibi, olmadığını gösteren ve araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalara da rastlanmaktadır (Özel, 2021). Akbaş (2016), 25 ve daha küçük yaştaki annelerin çocuklarının, 26-30 ve 36-40 yaş aralığındaki annelerin çocuklarına göre daha "ritmik" olduğunu tespit etmiştir. Buna göre daha genç yaştaki annelerin çocukları, daha "ritmik" özellikler göstermektedir. Gökşen (2019), annelerin yaşının arttıkça, çocukların da daha "sıcakkanlı", "sebatkar" ve "utangaç-sıcakkanlı" olduğunu tespit etmiştir. Nakış Yıldırım (2019) ise, annelerin yaşına göre çocukların "düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet" ve "dikkati odaklama" mizaç özelliklerinde farklılaşma olduğunu belirtmiştir. Bu bulguda, yaşları büyük olan katılımcı annelerin çocuklarının "memnuniyet" ve "dikkati odaklamalarında" artış olduğu görülmüştür. Buna karşılık mevcut araştırma bulgusu ile paralellik gösteren Özel (2021), ebeveynlerin yaşının çocuklarının mizaç özellikleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

f) Çocukların mizaç özellikleri babaların yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Baba yaşı değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 23'de yer almaktadır.

Tablo 23

Baba Yaşı Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Baba yaş	N	X̄	Ss	F / Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
"Aktivite Düzeyi"	25-29	9	7,33	2,24	-/4,183	0,242	-
	30-34	76	7,11	1,82			
	35-39	119	6,80	1,84			
	40 ve üzeri	99	7,47	2,35			
"Yakınlık ve Uyum"	25-29	9	9,22	4,63	-/2,368	0,500	-
	30-34	76	8,61	2,60			
	35-39	119	8,44	2,95			
	40 ve üzeri	99	9,26	3,43			
"Duyusal Hassasiyet"	25-29	9	13,67	2,74	0,828/-	0,838	-
	30-34	76	13,09	2,89			
	35-39	119	13,16	3,44			
	40 ve üzeri	99	13,46	3,33			
"Tepkisellik Durumu"	25-29	9	14,67	4,74	-/1,764	0,623	-
	30-34	76	12,93	3,87			
	35-39	119	13,12	3,89			
	40 ve üzeri	99	12,99	4,26			
"Dikkat ve Sebat"	25-29	9	10,44	3,21	-/14,358	0,002*	1>2,3,4
	30-34	76	8,34	2,50			
	35-39	119	7,42	2,38			
	40 ve üzeri	99	7,85	2,75			
"Ritmiklik"	25-29	9	10,78	4,15	-/1,148	0,765	-
	30-34	76	9,46	2,91			
	35-39	119	9,52	2,87			
	40 ve üzeri	99	9,37	3,32			
"Duygusal Duyarlık"	25-29	9	11,33	4,24	-/1,819	0,611	-
	30-34	76	10,01	3,46			
	35-39	119	9,70	2,90			
	40 ve üzeri	99	9,77	3,40			

Tablo 23'de araştırmaya katılan babaların yaşlarına göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Baba yaşı değişkenine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla F/Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, "aktivite düzeyi" (F/ Kruskal-Wallis= -/2,414; p=0,491 > α=0.05) , "yakınlık ve uyum" (F/ Kruskal-Wallis= -/0,028; p=0,919 > α=0.05), "duyusal hassasiyet" (F/ Kruskal-Wallis= 1,476/- ; p=0,221 > α=0.05), "tepkisellik durumu" (F/ Kruskal-Wallis= -/5,369; p=0,147 > α=0.05), "ritmiklik" (F/ Kruskal-Wallis= -/0,867;

p=0,833 > α=0.05) ve "duygusal duyarlık" (F/ Kruskal-Wallis= -/1,878; p=0,598 > α=0.05) alt boyut puanlarında baba yaşına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

"Dikkat ve Sebat" alt boyutunda (F/ Kruskal-Wallis=-/14,358 ; p=0,002 < α=0.05) baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. 25-29 yaş aralığındaki babaların çocuklarının "dikkat ve sebat" düzeyinin ($\bar{X}$=10,44), 30-34 yaş aralığı ($\bar{X}$=8,34), 35-39 yaş aralığı ($\bar{X}$=7,42) ve 40 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}$=7,85) babaların çocuklarının "dikkat ve sebat" düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür.

Baba yaşına göre, katılımcı çocukların ÇİMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buradaki farklılık çocukların mizaç özelliklerinin "dikkat ve sebat" alt boyutunda gerçekleştiği tespit edilmiştir. 25-29 yaş aralığındaki babaların çocuklarının "dikkat ve sebat" düzeyi ortalamalarının, 30-34, 35-39 ve 40 yaş ve üzeri yaş aralığındaki babaların çocuklarının "dikkat ve sebat" düzeyine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, babaların yaşının küçüldükçe çocuklarının "dikkat ve sebat" sürelerinin uzadığı söylenebilir.

Mevcut bulgu ile ilgili alan yazına bakıldığında, babanın yaşının çocukların mizaç özellikleri üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığını gösteren çalışmalar (Esmer, 2021; Gökşen, 2019) olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının anne ve anneannelerinin çocuk yetiştirme şekilleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Esmer (2021), genç yaştaki babaların çocuklarının, "sıcakkanlılık" mizaç özelliklerinin azaldığını tespit etmiştir. Gökşen (2019), 33 yaş ve üzerinde olan babaların çocukların "sebatkarlık" düzeyinin, 33 yaşın altında olan babaların çocuklarından daha yüksek olduğunu, dolayısıyla babaların yaşlarının arttıkça çocukların da "sebatkarlığının" arttığını tespit etmiştir. Buna karşılık alan yazında baba yaşının çocuk mizaç özellikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını gösteren çalışmalar (Demir, 2020; Kochanska vd., 2004; Özel, 2021) da bulunmaktadır. Demir (2020), babaların yaşına göre okul öncesi eğitimine devam eden çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Bu bulgular mevcut araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir.

g) Çocukların mizacı annelerin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Anne çalışma durumu değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 24'de yer almaktadır.

Tablo 24

Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin T/Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları

Ölçekler	Anne çalışma	N	X̄	Ss	t / Mann-Whitney-U	p değeri	Fark
"Aktivite Düzeyi"	Çalışıyor	127	6,84	1,81	-/9976,5	0,104	-
	Çalışmıyor	176	7,31	2,17			
"Yakınlık ve Uyum"	Çalışıyor	127	8,50	2,92	-/10151,0	0,197	-
	Çalışmıyor	176	8,97	3,21			
"Duyusal Hassasiyet"	Çalışıyor	127	12,94	3,00	-1,464/-	0,144	-
	Çalışmıyor	176	13,49	3,39			
"Tepkisellik Durumu"	Çalışıyor	127	12,39	4,02	-/9022,5	0,004*	2>1
	Çalışmıyor	176	13,57	3,96			
"Dikkat ve Sebat"	Çalışıyor	127	7,47	2,30	-/9704,0	0,049*	2>1
	Çalışmıyor	176	8,18	2,79			
"Ritmiklik"	Çalışıyor	127	9,10	2,68	-/9916,0	0,092	-
	Çalışmıyor	176	9,78	3,30			
"Duygusal Duyarlık"	Çalışıyor	127	9,44	3,06	-/9712,0	0,050*	2>1
	Çalışmıyor	176	10,14	3,36			

Tablo 24'te araştırmaya katılan annelerin çalışma durumuna göre çocuklarının mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Anne çalışma durumu değişkenine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla T/Mann-Whitney-U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, "aktivite düzeyi" (t/Mann-Whitney-U = -/11198,0; p=0,710 > α=0.05) , "yakınlık ve uyum" (t/Mann-Whitney-U = -/10946,0; p=0,547 > α=0.05), "duyusal hassasiyet" (t/Mann-Whitney-U = -0,500/- ; p=0,617 > α=0.05) ve "ritmiklik" (t/Mann-Whitney-U = -/10347; p=0,136 > α=0.05) alt boyut puanlarında annelerin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

"Tepkisellik durumu" alt boyutunda (t/Mann-Whitney-U = -/9022,5; p=0,004 < α=0.05) anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmayan annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeyinin (X̄=13,57), çalışan annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeyinden (X̄=12,39) daha yüksek olduğu görülmüştür.

"Dikkat ve Sebat" alt boyutunda (t/Mann-Whitney-U = -/9704,0; p=0,049 < α=0.05) anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmayan annelerin çocuklarının "dikkat ve sebat" düzeyinin (X̄=8,18), çalışan annelerin çocuklarının "dikkat ve sebat" düzeyinden (X̄=7,47) daha yüksek olduğu görülmüştür.

"Duygusal Duyarlık" alt boyutunda (t/Mann-Whitney-U = -/9712,0; p=0,050 < α=0.05) anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmayan annelerin çocuklarının "duygusal duyarlık" düzeyinin ($\bar{X}$=10,14), çalışan annelerin çocuklarının "duygusal duyarlık" düzeyinden ($\bar{X}$=9,44) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Annelerin çalışma durumuna göre, katılımcı çocukların ÇİMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buradaki farklılığın çocukların mizaç özelliklerinin "tepkisellik durumu", "duygusal duyarlık", "dikkat ve sebat" alt boyutları arasında olduğu tespit edilmiştir. Çalışmayan annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeyi, "duygusal duyarlık" düzeyi, "dikkat ve sebat" düzeyi ortalamaları, çalışan annelerinin çocuklarının "tepkisellik" düzeyi, "duygusal duyarlık" düzeyi, "dikkat ve sebat" düzeyi ortalamalarına göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Mevcut çalışmanın bulgusu sınırlılığında çalışmayan annelerin çocuklarının, içinde bulundukları etkinliklerde daha uzun süreli dikkat ve sabır gösterdiği, öfke, korku, üzüntü gibi duygularını ifade etme yoğunluğu açısından kabul edilebilir bir düzeye sahip olduğu ve değişen duygu durumları karşısında daha hassas olabileceği söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusuna yönelik farklılaşmaya neden olabilecek pek çok etkenden bahsedilebilir. Çünkü çalışma hayatının ebeveynler üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu gibi olumsuz etkileri de bulunabilir (Han, 2009'dan aktaran Santrock, 2011). Ancak yapılan çalışmalar, bu durumun ebeveynin çalışıp çalışmamasından çok, işinin doğasıyla ilgili olduğunu göstermiştir. Örneğin, stresli iş ortamı, yoğun mesai ya da uzun çalışma saatlerine maruz kalan ebeveynlerin, çalışma ortamı rahat olan ebeveynlere göre daha hızlı sinirlendiği görülmüş, bu ebeveynlerin daha az etkili ebeveynlik yapma olasılıklarının olduğu tespit edilmiştir (Goldberg ve Lucas-Thompson, 2008). Mevcut çalışma bulgusunda, ortaya çıkan bu sonucun da çalışan annelerin çalışma şartlarından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

İlgili sonuçtan yola çıkarak alan yazın incelendiğinde, annelerin çalışma ya da çalışmama durumlarının, çocukların mizaç özelliklerinde farklılaşma oluşturduğunu gösteren araştırmalara rastlanmıştır (Aksoy, 2018; Nakış Yıldırım, 2019). Aksoy (2018), çalışmayan annelerin çocuklarının çalışan annelerin çocuklarına göre daha "sebatkar" olduğunu, çalışan annelerin çocuklarının ise daha "utangaç" olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir bulgu Yıldız (2019) çalışmasında da görülmüştür. Nakış Yıldırım (2019) ise çalışmasında, araştırmada yer alan annelerin çalışma ve çalışmama durumlarının çocuklarının "dikkati odaklama" ve

"algısal hassasiyet" mizaç özelliklerinde farklılaşmaya neden olduğunu tespit etmiştir. Buna göre "algısal hassasiyeti", "dikkati" ve "odaklanmaları" daha yüksek olan çocukların annelerin çalışan anneler oldukları görülmüştür. Mevcut bulguda da çalışmayan annelerin çocuklarının "dikkat ve sabır" düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda alan yazında yer alan bu bulgu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ancak bu bulguların aksine annelerin çalışma ya da çalışmama durumlarının çocukların mizaç özellikleri üzerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığını gösteren ve bu doğrultuda araştırmanın bulgusu ile örtüşmeyen çalışmalar da yer almaktadır (Altun Nalbant, 2016; Demir, 2020; Sönmez, 2019).

h) Çocukların mizaç özellikleri babalarının çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Baba çalışma durumu değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25

Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin T/Mann-Whitney-U Analiz Sonuçları

Ölçekler	Baba çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	t / Mann-Whitney-U	p değeri
"Aktivite Düzeyi"	Çalışıyor	289	7,07	1,96	-/1890,0	0,672
	Çalışmıyor	14	7,93	3,25		
"Yakınlık ve Uyum"	Çalışıyor	289	8,83	3,09	-/1497,0	0,102
	Çalışmıyor	14	7,57	3,13		
"Duyusal Hassasiyet"	Çalışıyor	289	13,21	3,26	-1,131/-	0,159
	Çalışmıyor	14	14,21	2,78		
"Tepkisellik Durumu"	Çalışıyor	289	13,01	3,96	-/1583,0	0,167
	Çalışmıyor	14	14,50	5,17		
"Dikkat ve Sebat"	Çalışıyor	289	7,87	2,61	-/1821,5	0,526
	Çalışmıyor	14	8,14	2,80		
"Ritmiklik"	Çalışıyor	289	9,50	3,09	-/1987,5	0,911
	Çalışmıyor	14	9,36	2,71		
"Duygusal Duyarlık"	Çalışıyor	289	9,88	3,25	-/1682,5	0,285
	Çalışmıyor	14	9,14	3,21		

Tablo 25'te araştırmaya katılan babaların çalışma durumuna göre çocuklarının mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Baba çalışma durumu

değişkenine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla T/Mann-Whitney-U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, "aktivite düzeyi" (t/Mann-Whitney-U = -/1890,0 ; p=0,672 > α=0.05) , "yakınlık ve uyum" (t/Mann-Whitney-U = -/1497,0 ; p=0,102 > α=0.05), "duyusal hassasiyet" (t/Mann-Whitney-U = -1,131/- ; p=0,159 > α=0.05), "tepkisellik durumu" (t/Mann-Whitney-U = -/1583,0 ; p=0,167 > α=0.05), "dikkat ve sebat" (t/Mann-Whitney-U = -/1821,5 ; p=0,526 > α=0.05), "ritmiklik" (t/Mann-Whitney-U = -/1987,5 ; p=0,911 > α=0.05) ve "duygusal duyarlık" (t/Mann-Whitney-U = -/1682,5 ; p=0,285 > α=0.05) alt boyut puanlarında (t/Mann-Whitney-U =-0,415/- ; p=0,679 > α=0.05) baba çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca göre, katılımcı babaların çalışıp çalışmama durumu, çocuklarının mizaç özellikleri üzerinde farklılaşmaya neden oluşturmamaktadır.

i) Çocukların mizaç özellikleri annelerinin mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Anne meslek değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Anne Meslek Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Anne meslek	N	X̄	Ss	F / Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
"Aktivite Düzeyi"	Ev hanımı	127	7,29	2,19	-/4,865	0,561	-
	Kamu	101	6,94	1,94			
	Serbest meslek	7	6,86	1,95			
	Özel sektör	45	6,84	1,97			
	Sağlık çalışanı	10	7,00	1,89			
	Mühendis	9	7,89	1,90			
	Diğer	4	7,75	1,50			
"Yakınlık ve Uyum"	Ev hanımı	127	9,18	3,38	-/5,518	0,479	-
	Kamu	101	8,69	2,95			
	Serbest meslek	7	8,86	4,34			
	Özel sektör	45	8,11	2,74			
	Sağlık çalışanı	10	7,60	2,27			
	Mühendis	9	8,11	1,90			
	Diğer	4	9,25	1,26			
Duygusal hassasiyet	Ev hanımı	127	13,64	3,60	0,639/-	0,699	-
	Kamu	101	12,86	2,89			
	Serbest meslek	7	13,43	4,24			
	Özel sektör	45	13,04	3,27			
	Sağlık çalışanı	10	13,00	2,11			
	Mühendis	9	13,78	2,05			
	Diğer	4	12,75	2,06			
"Tepkisellik Durumu"	Ev hanımı	127	13,71	4,13	-/16,519	0,011*	1,3,4>2,6,7
	Kamu	101	11,92	3,48			
	Serbest meslek	7	15,14	5,64			
	Özel sektör	45	14,11	4,08			
	Sağlık çalışanı	10	12,90	5,11			
	Mühendis	9	11,56	2,24			
	Diğer	4	10,75	2,87			
"Dikkat ve Sebat"	Ev hanımı	127	8,17	2,94	-/4,396	0,623	-
	Kamu	101	7,51	2,25			
	Serbest meslek	7	8,86	3,44			
	Özel sektör	45	7,60	2,47			
	Sağlık çalışanı	10	8,30	2,36			
	Mühendis	9	8,11	1,05			
	Diğer	4	8,00	3,37			
"Ritmiklik"	Ev hanımı	127	10,04	3,39	-/10,946	0,090	-
	Kamu	101	9,04	2,81			
	Serbest meslek	7	8,86	2,79			
	Özel sektör	45	9,53	2,80			
	Sağlık çalışanı	10	9,70	2,75			
	Mühendis	9	8,33	1,58			
	Diğer	4	6,50	2,08			
"Duygusal Duyarlık"	Ev hanımı	127	10,38	3,56	-/10,747	0,097	-
	Kamu	101	9,45	3,04			
	Serbest meslek	7	11,86	3,80			
	Özel sektör	45	8,91	2,51			
	Sağlık çalışanı	10	10,00	3,80			
	Mühendis	9	9,56	2,01			
	Diğer	4	10,50	2,08			

Tablo 26'da araştırmaya katılan annelerin mesleklerine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Anne meslek değişkenine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla F/Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre "aktivite düzeyi" (F/ Kruskal-Wallis= -/4,865 ; p=0,561 > α=0.05) , "yakınlık ve uyum" (F/ Kruskal-Wallis= -/5,518 ; p=0,479 > α=0.05), "duyusal hassasiyet" (F/ Kruskal-Wallis= 0,639/- ; p=0,699 > α=0.05), "dikkat ve sebat" (F/ Kruskal-Wallis= -/4,396 ; p=0,623 > α=0.05), "ritmiklik" (F/ Kruskal-Wallis= -/10,946 ; p=0,090 > α=0.05), ve "duygusal duyarlık" (F/ Kruskal-Wallis= -/10,747 ; p=0,097 > α=0.05) alt boyut puanlarında annelerin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. "Tepkisellik durumu" alt boyutunda (F/ Kruskal-Wallis= -/16,519; p=0,011 < α=0.05) ise annelerin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ev hanımı ($\bar{X}$=13,71), serbest meslek sahibi ($\bar{X}$=15,14) ve özel sektörde çalışan ($\bar{X}$=14,11) annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeyinin, kamuda çalışan ($\bar{X}$=11,92), mühendis olan ($\bar{X}$=11,56) ve diğer meslek gruplarında çalışan ($\bar{X}$=10,75) annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür.

Anne meslek durumuna göre, katılımcı çocukların ÇİMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buradaki farklılığın, katılımcı annelerin meslekleri ile çocukların "tepkisellik durumu" mizaç özelliği arasında olduğu tespit edilmiştir. Ev hanımı, serbest meslek sahibi ve özel sektörde çalışan annelerin çocuklarının "tepkisellik" düzeyi ortalamalarının, annesi kamuda çalışan, mühendis olan ve diğer meslek gruplarında çalışan çocukların "tepkisellik" düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışma bulguları sınırlılığında, annesi ev hanımı, serbest meslek sahibi ve özel sektörde çalışan çocukların daha "tepkisel" çocuklar olduğu söylenebilir. Alan yazında anne meslek durumuna göre çocukların mizaç özelliklerinin incelendiği başka bir çalışmaya rastlanmadığından, mevcut bulgu farklı bulgularla karşılaştırılamamıştır.

j) Çocukların mizaç özellikleri babaların mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Baba meslek değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Baba Meslek Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Baba meslek	N	X̄	Ss	F / Kruskal-Wallis	p değeri
"Aktivite Düzeyi"	Kamu	94	6,87	1,67	-/3,534	0,618
	Serbest meslek	31	7,35	2,59		
	Özel sektör	107	7,20	2,12		
	Sağlık çalışanı	8	6,38	1,06		
	Mühendis	31	6,94	2,16		
	Diğer	32	7,66	2,21		
"Yakınlık ve Uyum"	Kamu	94	8,48	3,30	-/7,908	0,161
	Serbest meslek	31	9,03	2,66		
	Özel sektör	107	9,11	3,22		
	Sağlık çalışanı	8	7,00	2,56		
	Mühendis	31	8,23	2,29		
	Diğer	32	9,19	3,15		
"Duyusal Hassasiyet"	Kamu	94	12,93	3,25	0,480/-	0,791
	Serbest meslek	31	13,42	3,16		
	Özel sektör	107	13,35	3,30		
	Sağlık çalışanı	8	12,50	4,04		
	Mühendis	31	13,52	2,19		
	Diğer	32	13,72	3,84		
"Tepkisellik Durumu"	Kamu	94	12,96	3,98	-/4,840	0,436
	Serbest meslek	31	13,97	3,89		
	Özel sektör	107	12,79	3,69		
	Sağlık çalışanı	8	12,63	3,70		
	Mühendis	31	12,10	3,38		
	Diğer	32	14,59	5,52		
"Dikkat ve Sebat"	Kamu	94	8,06	2,84	-/9,398	0,094
	Serbest meslek	31	8,68	2,69		
	Özel sektör	107	7,63	2,53		
	Sağlık çalışanı	8	8,25	2,82		
	Mühendis	31	7,00	1,61		
	Diğer	32	8,19	2,72		
"Ritmiklik"	Kamu	94	9,17	2,73	-/3,479	0,627
	Serbest meslek	31	9,45	2,91		
	Özel sektör	107	9,64	3,08		
	Sağlık çalışanı	8	9,88	3,36		
	Mühendis	31	9,13	3,33		
	Diğer	32	10,25	3,77		
"Duygusal Duyarlık"	Kamu	94	10,06	3,58	-/0,533	0,991
	Serbest meslek	31	9,61	2,81		
	Özel sektör	107	9,79	3,25		
	Sağlık çalışanı	8	9,50	3,42		
	Mühendis	31	9,55	2,62		
	Diğer	32	10,03	3,31		

Tablo 27'de araştırmaya katılan babaların mesleklerine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Baba meslek değişkenine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla F/ Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, "aktivite düzeyi" (F/ Kruskal-Wallis= -/3,534 ; p=0,618 > α=0.05) , "yakınlık ve uyum" (F/ Kruskal-Wallis= -/7,908 ; p=0,161 > α=0.05), "duyusal hassasiyet" (F/ Kruskal-Wallis= 0,480/- ; p=0,791 > α=0.05), "tepkisellik durumu" (F/ Kruskal-Wallis= -/4,840 ; p=0,436 > α=0.05), "dikkat ve sebat" (F/ Kruskal-Wallis= -/9,398 ; p=0,094 > α=0.05), "ritmiklik" (F/ Kruskal-Wallis= -/3,479 ; p=0,627 > α=0.05) ve "duygusal duyarlık" (F/ Kruskal-Wallis= -/0,533 ; p=0,991 > α=0.05) alt boyut puanlarında babaların mesleklerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Baba meslek durumuna göre, katılımcı çocukların ÇİMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak, babanın mesleki statüsünün çocukların mizaç özellikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, çocuğun mizaç özelliklerinin babanın meslek statüsünden bağımsız bir şekilde ele alınabileceği söylenebilir. Burada önemli olanın babanın hangi mesleki statüde olursa olsun çocuğuyla kaliteli zaman geçirmesi olarak düşünülebilir. Ancak çocukların mizaç özellikleri ile ilgili alan yazında bu bulgudan farklı olarak babaların mesleki getirilerinin, çocuk yetiştirme tarzlarına olabilecek yansımalarından kaynaklı olarak çocukların mizaçlarında farklılıklara sebep olduğunu ifade eden bulguya rastlanmıştır (Esmer, 2021). Araştırmanın bu bulgusunun alan yazınla örtüşmemesine yönelik birden fazla sebep düşünülebilir. İlk olarak çalışma grubunda yer alan babalar, mesleklerinin özelliklerini çocuklarını yetiştirirken yansıtmamış olabilir. Anneler babalara göre çocuklarıyla daha çok ve kaliteli vakit geçiriyor olabilir. Babaların meslek grupları fark etmeksizin, yetiştirme tarzları benzerliklere sahip olabilir. Sonuç olarak babaların mesleklerinin çocukların mizaç özellikleri üzerinde farklılaşmaya neden olduğunu gösteren araştırmaya karşılık, çalışma bulgusunda bir farklılaşma görülmemiştir.

k) Çocukların mizaç özellikleri ailelerindeki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Çocuk sayısı değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Çocuk Sayısı Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Çocuk sayısı	N	X̄	Ss	F / Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
"Aktivite Düzeyi"	1	105	7,12	1,96	-/1,559	0,669	-
	2	149	7,02	2,07			
	3	41	7,24	1,95			
	4 ve üzeri	8	8,00	2,98			
"Yakınlık ve Uyum"	1	105	8,44	2,79	-/1,527	0,676	-
	2	149	9,00	3,17			
	3	41	8,85	3,40			
	4 ve üzeri	8	8,38	4,07			
"Duyusal Hassasiyet"	1	105	13,00	3,15	2,654/-	0,050*	3>4
	2	149	13,21	3,27			
	3	41	14,39	2,85			
	4 ve üzeri	8	11,63	4,63			
"Tepkisellik Durumu"	1	105	12,34	3,95	-/7,314	0,063	-
	2	149	13,33	3,95			
	3	41	14,10	4,48			
	4 ve üzeri	8	12,75	2,43			
"Dikkat ve Sebat"	1	105	7,93	2,64	-/2,538	0,468	-
	2	149	7,69	2,49			
	3	41	8,27	3,10			
	4 ve üzeri	8	8,75	1,49			
"Ritmiklik"	1	105	9,35	3,00	-/4,590	0,204	-
	2	149	9,37	2,98			
	3	41	10,02	3,50			
	4 ve üzeri	8	11,00	2,93			
"Duygusal Duyarlık"	1	105	9,39	3,18	-/4,420	0,220	-
	2	149	10,13	3,14			
	3	41	10,05	3,87			
	4 ve üzeri	8	9,50	2,33			

Tablo 28'de araştırmaya katılan çocukların ailelerinin sahip olduğu çocuk sayısına göre mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Çocuk sayısı değişkenine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla F/ Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, "aktivite düzeyi" (F/ Kruskal-Wallis= -/1,559; p=0,669 > α=0.05) , "yakınlık ve uyum" (F/ Kruskal-Wallis= -/1,527; p=0,676 > α=0.05), "tepkisellik durumu" (F/ Kruskal-Wallis= -/7,314; p=0,063 > α=0.05), "dikkat ve sebat" (F/ Kruskal-Wallis= -/2,538; p=0,468 > α=0.05), "ritmiklik" (F/ Kruskal-

Wallis= -/4,590; p=0,204 > α=0.05) ve "duygusal duyarlık" (F/ Kruskal-Wallis= -/4,420; p=0,220 > α=0.05) alt boyut puanlarında çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. "Duyusal hassasiyet" alt boyutunda (F/ Kruskal-Wallis= 2,654/- ; p=0,050 < α=0.05) ise çocuk sayısına göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. 3 çocuk sahibi ailelerin çocuklarının "duyusal hassasiyet" düzeyinin ($\bar{X}$=14,39), 4 ve üzeri çocuk sahibi ailelerin çocuklarının "duyusal hassasiyet" düzeyinden ($\bar{X}$=11,63) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısına göre, katılımcı çocukların ÇİMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılığın üç çocuk sahibi olan ailelerin çocuklarının "duyusal hassasiyet" düzeyi ortalamasının, dört ve üzeri çocuk sahibi olan ailelerin çocuklarının "duyusal hassasiyet" düzeyine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Üç çocuk sahibi olan ailelerin çocuklarının ses, ışık, koku gibi uyaranlara karşı daha normal düzeyde hassasiyete sahip olduğu ve tepki gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın bulgusundan yola çıkarak mizaçla ilgili yapılan alan yazın incelemesinde Nakış Yıldırım'ın (2019) da çalışmasında, annelerin sahip olduğu çocuk sayısının, mizaç özelliklerinde farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu sonuca göre, tek çocuk olan çocukların, iki çocuk olan çocuklara göre "yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet" mizaç özelliğinin; üç ve daha fazla olan çocuklara göre ise "gülümseme ve kahkaha" mizaç özelliğinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Demir'in (2020) çalışmasında ise, kardeşi olmayan çocukların "sebatkarlık" mizaç özelliğinin, bir kardeş ve daha fazlasına sahip çocukların ise "utangaçlık" ve "aktivite düzeyi" mizaç özelliğinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgusunun aksine ise ilgili alan yazında mizaç özelliklerinin çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirten çalışmalar (Altun Nalbant, 2016; Köseoğlu, 2022; Özel, 2021) mevcuttur. Özel (2021) çalışmasında, çocuk sayısının mizaç özellikleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir. Mevcut çalışma grubundaki çocukların yetiştirilme tarzları, bulunduğu kültürel çevre ya da sosyal ortamın farklılığının mevcut bulgudaki farklılaşmanın kaynağı olabileceği düşünülebilir.

l) Çocukların mizaç özellikleri bakım verenine göre farklılaşmakta mıdır?

Çocuğun bakım vereni değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Bakım Vereni Değişkenine Göre ÇİMÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin F/Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Ölçekler	Bakım Veren	N	X̄	Ss	F / Kruskal-Wallis	p değeri	Fark
"Aktivite Düzeyi"	Anne	218	7,23	2,08	-/4,485	0,214	-
	Akraba	47	6,57	1,75			
	Bakıcı	30	7,27	2,20			
	Diğer	8	6,50	1,41			
"Yakınlık ve Uyum"	Anne	218	8,84	3,12	-/1,671	0,643	-
	Akraba	47	8,60	3,21			
	Bakıcı	30	8,87	2,92			
	Diğer	8	7,38	2,39			
"Duyusal Hassasiyet"	Anne	218	13,31	3,21	0,232/-	0,874	-
	Akraba	47	13,04	3,20			
	Bakıcı	30	13,03	3,46			
	Diğer	8	13,88	4,02			
"Tepkisellik Durumu"	Anne	218	13,45	4,07	-/7,873	0,049*	1>4
	Akraba	47	12,15	3,36			
	Bakıcı	30	12,37	4,40			
	Diğer	8	10,88	3,48			
"Dikkat ve Sebat"	Anne	218	8,08	2,71	-/4,982	0,173	-
	Akraba	47	7,38	2,22			
	Bakıcı	30	7,63	2,43			
	Diğer	8	6,38	2,00			
"Ritmiklik"	Anne	218	9,60	3,17	-/2,580	0,461	-
	Akraba	47	8,96	2,84			
	Bakıcı	30	9,50	2,98			
	Diğer	8	9,75	1,49			
"Duygusal Duyarlık"	Anne	218	10,13	3,34	-/5,741	0,125	-
	Akraba	47	9,00	2,57			
	Bakıcı	30	9,30	3,44			
	Diğer	8	9,25	2,92			

Tablo 29'da araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce bakım verenine göre mizaç özelliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığı sunulmuştur. Çocuk sayısı değişkenine göre, ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla F/ Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, "aktivite düzeyi" (F/ Kruskal-Wallis= -/4,485; p=0,214 > α=0.05) , "yakınlık ve uyum" (F/ Kruskal-Wallis= -/1,671; p=0,643 > α=0.05), "tepkisellik durumu" (F/ Kruskal-Wallis= -/7,314; p=0,063 > α=0.05), "dikkat ve sebat" (F/ Kruskal-Wallis= -/2,538; p=0,468 >

α=0.05), "ritmiklik" (F/ Kruskal-Wallis= -/4,590; p=0,204 > α=0.05), "duygusal duyarlık" (F/ Kruskal-Wallis= -/4,420; p=0,220 > α=0.05) alt boyut puanlarında bakım verene göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. "Tepkisellik durumu" alt boyutunda (F/ Kruskal-Wallis= -/7,873; p=0,049 < α=0.05) ise bakım verene göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Annesi tarafından bakım verilen çocukların "tepkisellik" düzeyinin ($\bar{X}$=13,45), diğer seçenekler tarafından bakım verilen çocukların "tepkisellik" düzeyinden ($\bar{X}$=10,88) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce bakımını gerçekleştiren kişiye göre, katılımcı çocukların ÇİMÖ'nün genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buradaki farklılık, annesi tarafından bakım verilen çocukların tepkisellik düzeyi ortalamasının, annesi dışında diğer bakıcılardan bakım alan çocukların tepkisellik düzeyinden daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Bu bağlamda bakımı annesi tarafından gerçekleştirilmiş olan çocukların daha "tepkisel" çocuklar oldukları söylenebilir. Mevcut bulgudan yola çıkarak yapılan alan yazın araştırmasında, bakım veren değişkenine göre çocukların mizaç özelliklerinde farklılaşma olduğunu gösteren çalışma (Demir, 2020) olduğu görülmüştür. Demir (2020), aile büyükleri tarafından bakımı verilen çocukların "olumsuz duygulanım" mizaç özelliğinin, bakıcı tarafından bakım verilen çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Duygu Düzenleme Becerisi ve Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu kısımda 5.alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

5. Alt problem: *Çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*

Araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson Korelasyon Analizinden yararlanılmıştır. Tablo 30'da elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 30

Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ve Mizaç Özellikleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

		Aktivite	Yakınlık	Hassasiyet	Tepkisellik	Dikkat	Ritmiklik	Duyarlık
Değişkenlik/ Olumsuzluk	r	,036	,162	,062	,481	,430	,250	,288
	p	,528	,005*	,285	,000*	,000*	,000*	,000*
Duygu Düzenleme/ Kontrol	r	-,317	-,452	-,232	-,495	-,317	-,189	-,449
	p	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*	,001*	,000*

*p<0,05

Çalışmaya katılan çocukların DDÖ'nün alt boyutları ile ÇİMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla "Pearson Korelasyon" analizi yapılmıştır. Buna göre DDÖ'nün D/O alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "aktivite düzeyi" ve "duyusal hassasiyet" alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. DDÖ'nün D/O alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "yakınlık ve uyum" alt boyutundan alınan puanlar arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde (r=,162; p=,005<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. DDÖ'nün D/O alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "tepkisellik durumu" alt boyutundan alınan puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde (r=,481; p=,000<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. DDÖ'nün D/O alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "dikkat ve sebat" alt boyutundan alınan puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde (r=,430; p=,000<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. DDÖ'nün D/O alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "ritmiklik" alt boyutundan alınan puanlar arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde (r=,250; p=,000<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. DDÖ'nün D/O alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "duygusal duyarlık" alt boyutundan alınan puanlar arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde (r=,288; p=,000<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

DDÖ'nün D/K alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "aktivite düzeyi" alt boyutundan alınan puanlar arasında negatif yönde ve orta düzeyde (r=,-317; p=,000<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. DDÖ'nün D/K alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "yakınlık ve uyum" alt boyutundan alınan puanlar arasında negatif yönde ve orta düzeyde (r=,-452; p=,000<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. DDÖ'nün D/K alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "duyusal hassasiyet" alt boyutundan alınan puanlar arasında negatif yönde ve düşük düzeyde (r=,-232; p=,000<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. DDÖ'nün D/K alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün

"tepkisellik durumu" alt boyutundan alınan puanlar arasında negatif yönde ve orta düzeyde (r=,-495; p=,000<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. DDÖ'nün D/K alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "dikkat ve sebat" alt boyutundan alınan puanlar arasında negatif yönde ve orta düzeyde (r=,-317; p=,000<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. DDÖ'nün D/K alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "ritmiklik" alt boyutundan alınan puanlar arasında negatif yönde ve düşük düzeyde (r=,-189; p=,001<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. DDÖ'nün D/K alt boyutundan alınan puanlar ile ÇİMÖ'nün "duygusal duyarlık" alt boyutundan alınan puanlar arasında negatif yönde ve orta düzeyde (r=,-449; p=,000<0,05) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bir ya da daha fazla nicel bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin incelendiği korelasyonel araştırmalarda, korelasyon katsayıları -1 ile 1 arasında değer alabilir. Sıfırdan büyük korelasyonlar değişkenler arasındaki ilişkinin "pozitif yönde", küçük olanlar ise değişkenler arasındaki ilişkinin "negatif yönde"olduğunu göstermektedir. Sıfıra eşit olan durumlar ilişkinin olmadığını göstermektedir. Katsayıların değeri -1 veya 1'e yaklaştıkça, düzeyi artmakta, değişkenler arasındaki ilişki güçlenmektedir. -1.00 ve 1.00 olan değerler mükemmel bir ilişki olarak adlandırılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014).

İlgili alan yazın incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak farklı bulgulara ulaşıldığı görülmüştür (Akbaba, 2017; Gökşen, 2019; Karaş, 2021). Akbaba (2017) çalışmasında, beş-altı yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. D/K alt boyutunun "tepkisellik" mizaç özelliği ile negatif yönde ve orta düzeyde; "sıcakkanlılık-utangaçlık" mizaç özelliği ile pozitif yönde ve orta düzeyde; "sebatkarlık" mizaç özelliği ile pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. D/O alt boyutunun ise "tepkisellik" mizaç özelliği ile pozitif yönde ve orta düzeyde; "sebatkarlık" ve "ritmiklik" ile negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Gökşen (2019), okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri, duygu düzenleme becerileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, D/O alt boyutunun, "tepkisellik" mizaç özelliği ile arasında pozitif, "sebatkarlık" mizaç özelliği ile arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. D/K alt boyutunun ile herhangi bir mizaç özelliği arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Karaş (2021), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, mizaçları, ebeveynlerinin duygusal zekaları ve psikolojik iyi oluşları ilişkisini incelediği çalışmasında,

D/O alt boyutunun “tepkisellik” mizaç özelliği ile arasında pozitif, D/K alt boyutunun ise “utangaçlık-sıcakkanlılık” mizaç özelliği ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. “Tepkisellik” mizaç özelliğinin duygu düzenleme üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu belirten Karaş (2021), bu dönem çocuklarının “tepkisellik” mizaç özelliğinin arttıkça, duygu düzenleme problemlerinin de arttığını saptamıştır.

Çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için DDÖ’nün D/O alt boyut ve D/K alt boyut puanları ile ÇİMÖ’nün “aktivite düzeyi”, “yakınlık”, “duyusal hassasiyet”, “tepkisellik durumu”, “dikkat ve sebat”, “ritmiklik” ve “duygusal duyarlık” alt boyutları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde; D/O alt boyutu ile “yakınlık ve uyum”, “tepkisellik durumu”, “dikkat ve sebat”, “ritmiklik” ve “duygusal duyarlık” mizaç özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna karşılık D/O alt boyutu ile “aktivite düzeyi” ve “duyusal hassasiyet” alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Değişken duygu durumuna sahip ve olumsuz duygularını gösterme eğilimi daha fazla olan çocukların, mizaç olarak tepkisel, sebatkar, biyolojik olarak ritmik ve duyarlı olduğu yorumu yapılabilir. D/K alt boyutunun, ÇİMÖ’nün tüm alt boyutları ile arasındaki istatistiksel ilişkiye bakıldığında ise, D/K alt boyutu ile ÇİMÖ’ nün tüm alt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, yüksek duygu düzenleme becerisine sahip çocukların mizaç olarak daha az aktif, yakın ve sıcak, hassas, tepkisel, sebatkar, ritmik ve duyarlı olduğu yorumu yapılabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile İlgili Sonuçlar

Çalışma grubundaki çocukların, duygu düzenleme becerilerinin ne düzeyde oldukları incelenmiş, çocukların DDÖ'nün D/O alt boyutunda ortalamanın altında, D/K alt boyutunda ise ortalama civarında dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4).

Çocukların *doğum tarihine göre* DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 5).

Çocukların *cinsiyetine göre* DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; D/O alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklışmanın, erkek çocukların D/O alt boyutundan aldığı puanın, kız çocuklara göre daha yüksek olmasından, dolayısıyla erkek çocukların, kız çocuklara göre olumsuz duygulanım düzeyinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 6).

Annelerin öğrenim düzeyine göre DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, D/O alt boyutunda annelerin öğrenim düzeyinin azaldıkça çocukların olumsuz duygulanım düzeyinin anlamlı fark yaratacak şekilde artması, D/K alt boyutunda ise annelerin öğrenim düzeyinin arttıkça çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin anlamlı fark yaratacak şekilde artmasından kaynakladığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 7).

Baba öğrenim düzeyine göre DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, D/O alt boyutunda babaların öğrenim düzeyinin azaldıkça çocuklarının duygu düzenleme bozukluğu düzeyinin anlamlı fark yaratacak şekilde artmasından; D/K alt boyutunda ise babaların

öğrenim düzeyinin arttıkça, çocuklarının duygu düzenleme becerisi düzeyinin anlamlı fark yaratacak şekilde artmasından kaynakladığı tespit edilmiştir (Tablo 8).

Anne yaşına göre DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu, bu farklılığın, D/O alt boyutunda 25-29 yaş ile 40 yaş ve üzeri yaş aralığındaki annelerin çocuklarının, 35-39 yaş aralığındaki annelerin çocuklarına göre duygu düzenleme bozukluğu düzeyinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 9).

Baba yaşına göre DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 10).

Anne çalışma durumuna göre DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, D/K alt boyutunda annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre yüksek duygu düzenleme becerilerine sahip olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 11).

Baba çalışma durumuna göre göre DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 12).

Anne meslek durumuna göre göre DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 13).

Baba meslek durumuna göre göre DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 14).

Çocuk sayısına göre DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, D/K alt boyutunda ailelerin sahip olduğu çocuk sayılarının azaldıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin artmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 15).

Bakım verene göre DDÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, D/K alt boyutunda akrabası ve diğer seçenekler tarafından bakım verilen çocukların, annesi tarafından bakım alan çocuklara göre daha yüksek duygu düzenleme becerilerine sahip olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 16).

Çocukların Mizaç Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Çalışma grubundaki çocukların, mizaç özelliklerinin ne düzeyde oldukları incelenmiş, "aktivite düzeyi" alt boyutunun ortalamanın altında; "yakınlık ve uyum", "duyusal

hassasiyet", "tepkisellik durumu", "dikkat ve sebat", "ritmiklik" ve "duygusal duyarlık" alt boyutşarının ise ortalama civarında bir yığılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 17).

Çocukların *doğum tarihine göre* ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 18).

Çocukların *cinsiyetine göre* ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 19).

Anne öğrenim düzeyine göre ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, "tepkisellik durumu" mizaç özelliğinde olduğu ve daha düşük öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının "tepkisellik durumu" mizaç özelliklerinde aldıkları puanların anlamlı farklılık yaratacak şekilde yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 20).

Baba öğrenim düzeyine göre ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın, "tepkisellik durumu" ve "duygusal duyarlık" mizaç özelliklerinde olduğu görülmüş ve daha düşük öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının "tepkisellik durumu" mizaç özelliklerinde aldıkları puanların anlamlı farklılık yaratacak şekilde yüksek olduğu, "duygusal duyarlık" mizaç özelliğinde ise ilkokul ve yükseköğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının "duygusal duyarlık" mizaç özelliğinden aldığı puanların, ortaokul öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre anlamlı fark yaratacak şekilde yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 21).

Anne yaşına göre ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 22).

Baba yaşına göre ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın "dikkat ve sebat" mizaç özelliğinde olduğu ve babaların yaşlarının azaldıkça, çocukların "dikkat ve sebat" mizaç özelliğinde anlamlı fark yaratacak şekilde artma olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 23).

Anne çalışma durumuna göre ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın "tepkisellik durumu", "dikkat ve sebat" ve "duygusal duyarlık" mizaç özelliklerinde olduğu ve çalışmayan annelerin çocuklarının "tepkisellik durumu", "dikkat ve sebat" ve "duygusal

duyarlık" mizaç özelliklerinden anlamlı fark yaratacak şekilde yüksek puanlar almasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 24).

Baba çalışma durumuna göre ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 25).

Anne meslek durumuna göre ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın "tepkisellik durumu" mizaç özelliğinde olduğu ve annesi ev hanımı, serbest meslek sahibi ve özel sektörde çalışan çocukların "tepkisellik durumu" mizaç özelliğinden aldıkları puanların anlamlı fark yaratacak şekilde yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 26).

Baba meslek durumuna göre ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 27).

Çocuk sayısına göre ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın "duyusal hassasiyet" mizaç özelliğinde olduğu ve 3 çocuk sahibi olan ailelerin çocuklarının, 4 ve üzeri çocuk sahibi olan ailelerin çocuklarına göre "duyusal hassasiyet" mizaç özelliğinden daha yüksek puan almasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 28).

Bakım verene göre ÇİMÖ'nün alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın "tepkisellik durumu" mizaç ölçeğinde olduğu ve annesi tarafından bakım verilen çocukların, diğer kişilerden bakım alan çocuklara göre "tepkisellik durumu" mizaç özelliğinden daha yüksek puan almasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 29).

Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ve Mizaç Özellikleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırma çerçevesinde çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı incelenmiştir. DDÖ'nün D/O alt boyutu ile "aktivite" ve "duyusal hassasiyet" arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır . Ancak "yakınlık ve uyum", "tepkisellik durumu", "dikkat ve sebat", "ritmiklik" ve "duygusal duyarlık" mizaç özellikleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Tablo 30).

DDÖ'nün D/K alt boyutu ile tüm mizaç özellikleri arasında istatistiksel olarak negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 30).

Öneriler

36-72 aylık çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile mizaç özelliklerinin arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik şu öneriler verilebilir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Mevcut çalışma bulgularına göre, annelerin öğrenim düzeyinlerinin azaldıkça, çocukların olumsuz duygulanım düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Duygu düzenleme, psikolojik sağlığın en temel boyutlarından bir tanesidir. Yapılan araştırmalar, depresyon ile anksiyete bozukluklarının temelinde duygu düzenleme sorunlarının olduğunu ortaya koymaktadır (Gross ve Munoz, 1998'den aktaran Hisli Şahin, 2020). Bu doğrultuda çocukların psikolojik sağlıklarını desteklemek adına, ebeveynlere yönelik, çocukların duygularını anlama ve duygu düzenleme becerilerini desteklemeleri için alanında uzman kişiler tarafından, aile eğitim seminer ve çalışmaları düzenlenebilir.
- Mevcut çalışma bulgusunda, babaların yaşı azaldıkça çocukların "dikkat ve sebat" mizaç özelliği düzeyinin arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda ebeveynlere yönelik, çocukların mizaç özelliklerini bilmeleri, tanımaları ve onlara uygun ortam ve etkileşim oluşturmaları için çeşitli aile katılım çalışmalarını içeren sürekliliği olan aile eğitim seminerleri ve etkinlikleri düzenlenebilir.
- Araştırma bulgularında çocukların duygu düzenleme becerileri ile çeşitli mizaç özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Rothbart'a göre de duygu düzenleme mizacın bir ürünüdür (Rothbart ve Sheese, 2007). Dolayısıyla çocukların mizacının göz önüne alınarak yaklaşımlarda bulunulmasının, onların duygu düzenleme becerilerinin de gelişimi açısından oldukça önemli olduğu (Gözün Kahraman ve Gökşen, 2021) söylenebilir. Bu doğrultuda sınıf ortamında çocuklara

uygulanacak ve onların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak duygu düzenleme ve kontrol becerilerine destek olacak, mizaç temelli eğitim programları hazırlanabilir. Bu programlar için öğretmenler hizmet içi eğitimler ile desteklenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma çerçevesinde yalnız çocukların duygu düzenleme becerileri ve mizaç özellikleri incelenmiştir. İleride yürütülecek çalışmalarda çalışma grubuna ebeveynler de dahil edilerek, ebeveynlerin duygu düzenleme becerilerinin ya da mizaç özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bunun çocuğun duygu düzenleme becerilerine ya da mizaç özelliklerine etkisine bakılabilir.
- Araştırma bulguları ebeveynlerin yanıtlarına dayalı ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlı olup, ileride yürütülecek çalışmalarda, mümkünse ev ortamında gerçekleştirilebilecek gözlem temelli verilerin de çalışmaya eklenmesi önerilebilir. Bu sayede çocuklar günlük hayatlarında, tarafsız bir bakış açsısıyla ve daha gerçekçi bir şekilde ilgili kriterler açısından değerlendirilebilir.
- Araştırma örneklemi Ankara ili Etimesgut, Yenimahalle ve Sincan ilçesinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumundan seçilen çocuklar ve ebeveynleri ile sınırlıdır. Kırsal kesimde bulunan köy okulları gibi okullar da çalışmaya dahil edilerek, kırsal ve kentsel ya da köy ve merkez okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocuklar arasında karşılaştırma yapılarak bir çalışma daha gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Acar, I. H. (2013). *Predictors of preschool children's peer interactions: temperament and presocial behavior.* Master's Thesis, Nebraska University Insitute of Education and Human Sciences, Lincoln.

Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development, 26*(4), 479-495.

Adak Özdemir, A. & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45(45)*, 78-98.

Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akduman, G. (2011). Okul öncesi eğitime giriş G. U. Balat (Ed.) *Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi.* İçinde (s. 2-14). Ankara: Pegem.

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. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aksoy, P. (2018). *Okul öncesi dönem çocukların annelerinin kişilik özelliği ve çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun mizaç ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

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. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aktürk, B. (2016). *Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Melikşah Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kayseri. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation.* Unpuplished Master's Thesis, Koç University, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Altun Nalbant, A. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarfederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Arı, M. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 125-141.

Arıkoç, B. (2019). *Okul öncesi dönemde duygusal zeka ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Arslan, E. M. E. L., Angın, D. E., Yazıcı, Z., Kaçan, M. O., Kanak, M., Kılıçgün, M. Y., ... & Yapıcı, M. (2015). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Eğiten Kitap.

Atalar, D. S., & Atalay, A. A. (2018). Ergenlik döneminde duygu düzenleme ve ruh sağlığı: ana-babanın ve mizacın rolü. T. Bildik (Ed.), *Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Bozukluklar*. İçinde (s. 84-90). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aytar, A.G., Aksoy, A.B. & Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(3), 237-251.

Balaban, G. (2020). *Ergenlerde görülen psikolojik bozuklukların erken dönem uyumsuz şemalar ve duygu düzenleme ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Barbalet, J. (2006). Emotion. *Contexts*, *5*(2), 51-53.

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.

Barros, L., Goes, A. R., & Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas), 32*(2), 295-306.

Batum, P., ve Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, *25*(4), 272-294.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Pyschology Monographs,(75),* 45-88.

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol.7.).* Minneapolis. *Genetic Pyschology Monographs,(75),* 45-88.

Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Akşin, E., & Yılmaz, E. (2016). Annelerin kabul-red düzeyleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Innovative Research in Education,* 4(2), 43-52.

Baysal Metin, N. (Ed.). (2016). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. Ankara: Pegem.

Bekçi, B. (2020). Duygu düzenleme. G. C. Soysal & E. Ö. Arı (Eds.), *Duygu düzenlemenin nöral temelleri.* İçinde (s. 21-24). Ankara: Nobel.

Berk, L. (2009). *Çocuk gelişimi* (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Berk, L. (2012). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.

Berk, L. E. (2013). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa. N. Işıkoğlu Erdoğan (Ed.), *Erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim.* (B. Tortamış Özkaya, Çev.) içinde (s.393-407). Ankara: Nobel.

Berk, L. E., & Meyers A.B. (2015). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (8th ed.). London: Pearson.

Bin Mat Teh, K. S., Pisal, N. A., & Bakar, A. A. (2017). Children temperament and implications for preschool teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* 7(8), 175-182.

Blair, B. L., Gangle, M. R., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2016). Indirect effects of emotion regulation on peer acceptance and rejection: The roles of positive and negative social behaviors. *Merrill-Palmer quarterly Wayne State. 62(4),* 415.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of school psychology*, *42*(6), 419-443.

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. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (44), 442-466.

Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child development*, *75*(2), 340-345 https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x

Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child development, 67(3),* 789-802.

Bryce, C. I., Goble, P., Swanson, J., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2018). Kindergarten school engagement: Linking early temperament and academic achievement at the transition to school. *Early education and development*, *29*(5), 780-796.

Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental psychology*, *37*(4), 550.

Buss, A. H., & Plomin, R. (2014). *Temperament (PLE: Emotion): Early developing personality traits*. Psychology.

Büyükbiçer, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Cadima, J., Enrico, M., Ferreira, T., Verschueren, K., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Self-regulation in early childhood: The interplay between family risk, temperament and teacher–child interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, *13*(3), 341-360.

Calkins S. D., & Hill A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. *Handbook of emotion regulation.* 22(9), 248.

Calkins, S. D., & Mackler, J. S. (2011). *Temperament, emotion regulation, and social development.* In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 44–70). Guilford.

Campbell, D. W., Eaton, W. O.. & McKeen, N. A. (2002). Motor activity level and behavioural control in young children. *International Journal of Behavioral Development, 26(4),* 289- 296.

Can Öztürk, E. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile İşlevleri İle Duygu Düzenleme Becerileri ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki.* Yüksek Lisans Tezi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Cankardaş, S. (2019). Cloninger'in Mizaç ve Karakter Boyutları ile Depresyon Arasındaki İlişki: Gözden Geçirme Çalışması. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, *1*(2), 129-134.

Cannon W.B. (1927). The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology. 1927;39(1/4),* 106-24.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science*, *11*(4), 302-306.

Carey, W. B. (2009). *Developmental-Behavioral Pediatrics: Normal İndividual Differences in Temperament and Behavioral Adjustment* (4th ed.). Elsevier Health Sciences.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental neuropsychology*, *28*(2), 595-616.

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, *22*(4), 489-510.

Casey, B. J., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K., … & Shoda, Y. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Psychological and Cognitive Sciences, 108(36),* 14998-15003.

Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion, 5(1),* 80-88.

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

Cibralic, S., Kohlhoff, J., Wallace, N., McMahon, C., & Eapen, V. (2019). A systematic review of emotion regulation in children with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 68,* 101-422. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101422

Civil, F. (2022). *3-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerinin duygu düzenleme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdurhttps://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Cloninger, C. R. (1994). Temperament and personality. *Current opinion in neurobiology*, *4*(2), 266-273.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). Eğitimde araştırma yöntemleri. E. Dinç & K. Kıroğlu (Eds.), *Tarama çalışmaları, boylamsal ve kesitsel çalışmalar, eğilim araştırmaları* (N. Özer, Çev.) içinde (s.334-335). Ankara: Pegem.

Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L.H. (2009). Prescoolers‟ emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child selfregulation. *Social Devolopment, 18(2),* 324-352.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, *75*(2), 317-333.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 73-100.

Cruz, O., Abreu-Lima, I., Canário, C., & Burchinal, M. (2018). Does Temperament Moderate the Relation between Preschool Parenting and School-Age Self-Regulation? Contrasting Diathesis-Stress and Differential Susceptibility Models. *Parenting*, *18*(2), 126-140.

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan psikolojisinin temel kavramları.* İstanbul: Remzi.

Çetinkaya, A. (2021). *Ego sağlamlığı ve mizaç özelliklerinin okul öncesi çocukların ruhsal uyumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çevik, E. E. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarda duygu düzenleme becerisi ve yılmazlık arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Dağlı H. & Dağlıoğlu, H. E. (2001) Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10(3),* 1020-1046, DOI: 10.30703/cije.799698.

Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child development*, *84*(1), 361-374.

Demir, B. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Demircioğlu, H. (2016). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. N. Baysal Metin (Ed.). *Sosyal duygusal gelişim* içinde (s.165-172). Ankara: Pegem.

Demircioğlu, H. (2019). *Eğitimin psikolojik temelleri: eğitime giriş*. Ankara: Pegem.

Demirkapı, E. Ş. (2014). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Denham, S. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford.

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

Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review, 34*(3-4), 311-343.

Deniz, M. E. (Ed.). (2017). *Erken Çocukluk Döneminde* Gelişim. Ankara: Pegem.

Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(1), 249-268.

Dereli, E. (2016). Prediction of Emotional Understanding and Emotion Regulation Skills of 4-5 Age Group Children with Parent-Child Relations. *Journal of Education and Practice, 7*(21), 42-54.

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.

Dror, O. E. (2014). The Cannon–Bard thalamic theory of emotions: A brief genealogy and reappraisal. *Emotion Review*, *6*(1), 13-20.

Duran, A., & Zembat, R. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 424–443. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043216

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, *75*(2), 334-339.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschooler's social skills and sociometric status. *Child development, 64*(5), 1418-1438.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, *78*(1), 136.

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* (p. 46–70). Cambridge University. https://doi.org/10.1017/CBO9780511489761.003

Elevli, S. (2020). *Ergenlerde ebeveyn kabul-red algısı ile red duyarlılığı, sosyal kaygı, yalnızlık, duygu düzenleme güçlüğü ve problemli internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Karma desenli bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

England-Mason, G., & Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: A review of emotion socialization parenting programs for young children. *Emotion*, *20*(1), 98.

Erçakallı, H. H. (2022). *48–66 aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Erden, M. & Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme öğretme.* Ankara: Arkadaş.

Erden, Ş. (2016). Duygusal gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim.* İçinde (s. 180-220). Ankara: Pegem.

Erel, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergüner Tekinalp, B & Işık Terzi, Ş., (2015). *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları.* Ankara: Pegem.

Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ersan,C., Oral, T. & Özcan, A. (2017, Temmuz). *Anneler ve öğretmenler perspektifinden okul öncesi dönem çocularının duygu düzenleme becerileri*. Uluslararası Öğretimde Yeni Yaklaşımlar (INTE 2017) ve Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı (IDEC 2017)'nda sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. https://www.academia.edu/35553020/ANNELER_VE_%C3%96%C4%9ERETMENLER_PERSPEKT%C4%B0F%C4%B0NDEN_OKUL_%C3%96NCES%C4%B0

D%C3%96NEM%C3%87OCUKLARININ_DUYGU_D%C3%9CZENLEME_BECER%C4%B0LER%C4%B0 adresinden erişim sağlanmıştır.

Ersay, E. (2019) Çocuk gelişimi. Ö. D. Ayşe (Ed.). *Duygusal gelişim*. İçinde (s.115-131). Ankara: Pegem.

Ersoy, A.F. & Ünüvar, P., (2019)., *Karakter ve değerler eğitimi.* Ankara: Anı.

Erşahin Şafak, N. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ertaş, İ.N. (2020). *Tipik ve atipik gelişim gösteren okul öncesi çocuklarda duygusal istismara maruz kalma potansiyelinin ebeveyn stresi ve çocuk mizacı bağlamında incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ertürk Kara, G. (2019). Erken çocuklukta öz-düzenleme. E. Sezgin & M. K. Yiğit (Eds.), *Duygu ve davranışın kontrolü.* İçinde (s.63-92). Ankara: Eğiten.

Ertürk Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(4), 1224-1239.

Esmer, G. (2021). *3-6 yaş çocukların annesinin ve anneannesinin çocuk yetiştirme stilleri ile çocuğun mizacı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Feldman, R. (2015). Mutual influences between child emotion regulation and parent–child reciprocity support development across the first 10 years of life: implications for developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, *27*(4), 1007-1023.

Fırat, B. (2020). *Annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve erişkin bağlanma stillerine göre 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Fogel, A. (2001). A relational perspective on the development of self and emotion. *Identity and emotion: Development through self-organization*, 93-114.

Fogel, A., Nwokah, E., Dedo, J. Y., Messinger, D., Dickson, K. L., Matusov, E., & Holt, S. A. (1992). Social process theory of emotion: A dynamic systems approach. *Social Development, 1*(2), 122-142.

Frick, M. A., Forslund, T., Fransson, M., Johansson, M., Bohlin, G., & Brocki, K. C. (2018). The role of sustained attention, maternal sensitivity, and infant temperament in the development of early self-regulation. *British Journal of Psychology, 109*(2), 277-298.

Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross-cultural perspective. *Social and personality psychology compass, 5*(7), 410-427.

Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?.* (B.Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.

Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?.* (B.Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.

González, C., Fuentes, L. J., Carranza, J. A., & Estévez, A. F. (2001). Temperament and attention in the self-regulation of 7-year-old children. *Personality and individual differences, 30*(6), 931-946. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00084-2

Goodman, W. B., Crouter, A. C., Lanza, S. T., Cox, M. J. & Vernon-Feagans, L. (2011). Paternal work stress and latent profiles of father–infant parenting quality. *Journal of Marriage and Family, 73*(3), 588-604.

Gökşen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

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. DOI: 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.

Greenberg, L. S. (2004). Emotion–focused therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice, 11*(1), 3-16.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation.* In (pp. 3–20). The Guilford Press.

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.

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, *2*(2), 151-164.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations.* In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* In (pp. 3–24). California: The Guilford.

Gross, J.J., (1998). The emerging field of emotional regulation. *Review of General Psychology, 2,* 271-299.

Gündoğdu, E. G. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların duygusal öz düzenleme becerileriyle sosyal uyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kuzey Kıbrıs. https://tez.yok.gov.trsayfasından erişilmiştir.

Güngör Aytar, A. (Ed.). (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı.

Harden, B. J., Panlilio, C., Morrison, C., Duncan, A. D., Duchene, M., & Clyman, R. B. (2017). Emotion regulation of preschool children in foster care: the influence of maternal depression and parenting. *Journal of child and family studies*, *26*(4), 1124-1134.

Harris, L. G. (2014). *Social-emotional development in children with hearing loss.* Master's Thesis, Health Sciences, University of Kentucky.

Hipson, W. E., & Séguin, D. G. (2017). *Goodness of fit model: Encyclopaedia of personality and individual differences*. Spring International.

Hogan, R. (1996). A socioanalytic perspective on the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* In (pp. 163–179). Guilford.

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.

Hudson, J., & Pulla, V. (2013). Emotion regulation in children: Towards a resilience framework. *Perspectives on Coping and Resilience*, 100-121.

Işık, A., & Turan, F. (2015). *Normal gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duygu düzenleme.* 3. Uluslararasu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi'nde poster bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

İlgar, L., & Akbaba, G . (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 491-520. https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34356/381090 sayfasından erişilmiştir.

Jeremy S. Cohen & Julia L. Mendez (2009) Emotion Regulation, Language Ability, and the Stability of Preschool Children's Peer Play Behavior, *Early Educatıon And Development*, 20(6). 1016-1037, DOI: 10.1080/10409280903305716

Johnson, B. & Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. S. B. Demir (Ed.), *Nitel, nicel ve karma araştırma* (A. Türkdoğan, Çev.) içinde (s.44-45). Ankara: Eğiten.

Kagan, J. (1997), Temperament and the reactions to unfamiliarity, *Child Development*, (*68),* 139-143.

Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1986). Temperamental ınhibition in early childhood. In R. Plomin, & J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges* In (pp. 53- 66). NJ: Erlbaum.

Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. M. (1992). Initial reactions to unfamiliarity. *Current Directions in Psychological Science*, *1*(6), 171-174.

Kale, Ü., Çağdaş, A., & Tepeli, K. (2013). Anne-Baba Eğitim Düzeyinin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Duyguları İfade Etme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 254-262.

Kalpidou, M. D., Power, T. G., Cherry, K. E., & Gottfried, N. W. (2004). Regulation of emotion and behavior among 3-and 5-year-olds. *The Journal of general psychology*, *131*(2), 159-178.

Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *14*(14), 33-38.

Kara, E., H., Yıldız, G., T., & Fındık, E. (2018). *Çocukluk döneminde öz-düzenleme.* Ankara: Anı.

Karadeniz, E. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocukların duygu düzenleme ile empati becerilerinin incelenmesi.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Karaş, Z., (2021). *Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin mizaçları, ebeveynlerinin duygusal zekâları ve psikolojik iyi oluşlarıyla ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). Fostering children's social competence: The teacher's role. *National Association for the Education of Young Children.*

Kaya, İ. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarının mizaç özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9.5 (2020)*: 3361-3378.

Keirsey, D., & Bates, M. M. (1984). *Please understand me: Character & temperament types* (p. 210). Del Mar, CA: Prometheus Nemesis.

Kidwell, S. L., & Barnett, D. (2007). Adaptive emotion regulation among low-income African American children. *Merrill-Palmer Quarterly, 53(2),* 155-183.

Kiel, E. J., Price, N. N., & Premo, J. E. (2020). Maternal comforting behavior, toddlers' dysregulated fear, and toddlers' emotion regulatory behaviors. *Emotion*, *20*(5), 793–803. https://doi.org/10.1037/emo0000600.

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.

Kim, S., & Kochanska, G. (2012). Child temperament moderates effects of parent–child mutuality on self-regulation: A relationship-based path for emotionally negative infants. *Child development*, *83*(4), 1275-1289.

Kinniburgh, K. J., Blaustein, M., Spinazzola, J., & Van der Kolk, B. A. (2017). Attachment, Self-Regulation, and Competency: A comprehensive intervention framework for children with complex trauma. *Psychiatric annals*, *35*(5), 424-430. https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-08.

Kochanska, G., Aksan, N., & Carlson, J. J. (2005). Temperament, relationships, and young children's receptive cooperation with their parents. *Developmental Psychology*, *41*(4), 648.

Kochanska, G., Friesenborg, A. E., Lange, L. A., & Martel, M. M. (2004). Parents' personality and infants' temperament as contributors to their emerging relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, *86*(5), 744.

Koçyigit, S., Sezer, T., & YIlmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkınlık ve duygu düzenleme becerıleri ıle oyun becerıleri arasındakı ılıskının ıncelenmesı/the ınvestıgatıng of the relatıonshıp among socıal competence, emotıon regulatıon skılls and play skılls of 60-72 months old chıldren. *Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 287.

Koçyiğit, S. , Yılmaz, E. & Sezer, T. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education, 12(1),* 209-218. https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8802/110041 sayfasından erişilmiştir.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotional regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion, 23(1),* 4-41.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology*, *18*(2), 199.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, *25*(3), 343.

Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, *3*(2), 199-208.

Köksal Akyol, A. (Ed.). (2017)., *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim- I.* Ankara: Anı.

Köksal Akyol, A. (Ed.). (2019)., *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim- II.* Ankara: Anı.

Köse, Z. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ile okul öncesi çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Köseoğlu, B. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve dayanıklılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Lisansütü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kutlu,F. (2020). Duygu düzenleme. G. C. Soysal & E. Ö. Arı (Eds.), *Duygu düzenlemenin yaşam boyu gelişimsel süreci.* İçinde (s.63-76). Ankara: Nobel.

Kuyucu, K. (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. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Küçüköner, M. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Küntay, A. C. & Ahtam, B. (2004). Annelerin çocuklarıyla geçmiş hakkındaki konuşmalarının anne eğitim düzeyi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi. 19(54),* 19-31.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (2000). Evolution of a model of stress, coping, and discrete emotions. *Handbook of stress, coping, and health: Implications for nursing research, theory, and practice*, 195-222.

Ledoux, J. (1996). *Duygusal beyin* (A. Uysal, Çev.). İstanbul: Pegasus.

Lekaviciene, R., & Antiniene, D. (2016). High emotional intelligence: family psychosocial factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *21(7)*, 609-617.

Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis, J. M. Haviland Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 742–756). The Guilford Press.

Lewis, M. D., Granic, I., & Lamm, C. (2006). Behavioral differences in aggressive children linked with neural mechanisms of emotion regulation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 164-177.

Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2010). *Handbook of emotions*. Guilford Press.

Liew, J., Eisenberg, N. & Reiser, M. (2004). Preschoolers‟ effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology, 89(4),* 298-319.

Lim, H. S., & Park, S. Y. (2002). Child's sex, temperament, mother's emotion regulation and parenting as related to child's emotion regulation. *Korean Journal of Child Studies*, *23*(1), 37-54.

Liman, B. (2020). Cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyinin 66-77 aylık okul öncesi çocukların duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *24*(1), 209-222.

Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child development*, *80*(2), 442-460.

Maria D. Kalpidou, Thomas G. Power, Katie E. Cherry & Nathan W. Gottfried (2004) Regulation of Emotion and Behavior Among 3- and 5-Year-Olds, The Journal of General Psychology, 131:2, 159-178, DOI: 10.3200/GENP.131.2.159-180

Martin, L., Sontag-Padilla, L., Cannon, J., Chandra, A., Auger, A., Kase, C., & Spurlock, K. (2014). What do we know about social and emotional development in early childhood. Off to a good start: *Social and emotional development of Memphis' children*, 1-10.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT.

Matthews, J. S., Cameron Ponitz, C. C, & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self- regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychobgy, 101(3),* 689–704.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, *15*(3), 197-215.

Mebert, C. J., & Kalinowski, M. F. (1986). Parents' expectations and perceptions of infant temperament:"Pregnancy status" differences. *Infant Behavior and Development*, *9*(3), 321-334. https://doi.org/10.1016/0163-6383(86)90007-X

Mertens, D. M. (2014). Research And Evaluation in Education And Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, And Mixed Methods. New York: Sage.

Mestci, S. (2021). Çocuklarda duygu düzenleme becerisi. F. Gökkaya (Ed.), *Çocuklarda duygu düzenleme beceri eğitim programlarının hazırlanması ve kitap içeriğinin tanıtılması*. İçinde (s. 6-17). Ankara: Nobel.

Mestci, S., Gökkaya, F., & Ormankıran, B. (2019). Okul Öncesine 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.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Milli eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı.* 21 Ocak 2022. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf

Moehler, E., Kagan, J., Oelkers-Ax, R., Brunner, R., Poustka, L., Haffner, J., & Resch, F. (2008). Infant predictors of behavioural inhibition. *British journal of developmental psychology*, *26*(1), 145-150. https://doi.org/10.1348/026151007X206767

Morgan C. T. (2013) *Psikolojiye Giriş* (S. Karakaş & R. Eski, Çev). Konya: Eğitim.

Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D., 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.

National Scientific Council on the Developing Child (2004). *Children's Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains: Working Paper No. 2*. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.

Nelson, B., Martin, R. P., Hodge, S., Havill, V., & Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences, 26,* 687-700. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00174-3

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences*, *9*(5), 242-249.

Olatunji, B. O., Berg, H. E., & Zhao, Z. (2017). Emotion regulation of fear and disgust: differential effects of reappraisal and suppression. *Cognition and Emotion*, *31*(2), 403-410.

Onat, O., & Otrar, M. (2010). Adaptation of Cognitive Emotıon Regulatıon Questionnaire to Turkısh: validity and reliability studies. *Educational Research in International Context*, *31*, 123-43.

Oral, T. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerinin öz-anlayış, kişilerarası hataya ilişkin ruminasyon ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ömeroğlu, E. & Yaşar, M.C. (2004). Okul öncesi eğitimi. *Görüş Dergisi,* 74-80.

Ömeroğlu, E. (Ed.). (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi: Teoriden uygulamaya.* Ankara: Pegem.

Önder, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Burdur

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Önder, A., Dağal, A. B., & Bayındır, D. (2018). Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ve annelerinin ebeveynlik stillerinin çocukların ego sağlamlık düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Eğitim ve Bilim, 43*(193).

Özdemir, A. A., & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(45), 78-98.

Özdemir, L. K., & Acarkan, İ. (2010). Çocuklarda mizaç farklılıkları ve kişilik gelişimi. *İstanabul: Lika Publications*.

Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *4*(4), 566-589.

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. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özel, F. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansütü Eğitim Enstitüsü, Kütahya. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

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. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

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. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özyürek, A., Gözün Kahraman, Ö., & Pekdoğan, S. (2020). Temperament scale for children: reliability and validity study. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 9,* 5-12.

Pesonen, A. K., Räikkönen, K., Keltikangas-Järvinen, L., Strandberg, T., & Järvenpää, A. L. (2003). Parental perception of infant temperament: Does parents' joint attachment matter?. *Infant Behavior and Development*, *26*(2), 167-182.

Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, *1*(2), 127-152.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and psychopathology*, *12*(3), 427-441.

Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2007). Attention genes. *Developmental science*, *10*(1), 24-29. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00559.x

Premo, J. E., & Kiel, E. J. (2016). Maternal depressive symptoms, toddler emotion regulation, and subsequent emotion socialization. *Journal of Family Psychology*, *30*(2), 276–285. https://doi.org/10.1037/fam0000165

Prior, M. (1992). Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *33*(1), 249-279.

Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). Pathways from infancy to adolescence: Australian Temperament Project 1983–2000. *Melbourne, Australia: Australian Institute of Family Studies*.

Richards, J. M. (2002). Emotion, emotion regulation, and hopeful thinking. *Psychological Inquiry*, *13*(4), 308-311.

Rolls, E. T. (2014). Emotion and decision-making explained: a précis. *Cortex*, *59*(185), 93.

Roque, L., & Veríssimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, *34*(4), 617-626.

Rothbart, M. K. & Sheese, B. E. (2007). Temperament and emotion regulation. J. Gross, (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (s. 331-350). New York: Guilford Press.

Rothbart, M. K. (1991). Temperament: A developmental framework. In J. Strelau, & A. Angleitner, *Explorations in Temperament: International Perspectives on Theory and Measurement* (pp. 61-74). New York: Plenum.

Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current directions in psychological science*, *16*(4), 207-212. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x

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

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2007). *Temperament in children's development. handbook of child psychology*: *Social, emotional, and personality development* (6th ed.). Wiley.

Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review, 27*(4), 479-491.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, . E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. Journal of personality and social psychology, 78(1), 122. 10.1037//0022-3514.78.1.122.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child development, 72*(5), 1394-1408. 10.1111/1467-8624.00355

Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Posner, M. I. (1994). *A psychobiological approach to the development of temperament.* In J. E. Bates ve T. D. Wachs (Eds.), *APA science Vols. Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 83–116). Washington: APA. https://doi.org/10.1037/10149-003.

Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications, 2,* 441-460.

Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. *New directions for child and adolescent development, 1992*(55), 7-23.

Rudasill, K. M., Hawley, L., Molfese, V. J., Tu, X., Prokasky A. & Sirota K. (2016). Temperament and teacher-child conflict in preschool: the moderating roles of classroom instructional and emotional support, *Early Education and Development, 27(7),* 859-874, DOI: 10.1080/10409289.2016.1156988

Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development, 13*(1), 142-170.

Santrock, J. W. (2011). Yaşam boyu gelişim. G. Yüksel (Ed.), *Erken çocuklukta sosyo-duygusal gelişim* (A. E. Aslan, Çev.) içinde (s.249-271). Ankara: Nobel.

Santrock, J. W. (2013). *Life-Span Development*. NY: McGraw-Hill Higher Education.

Santrock, J.W. (2012). *Ergenlik* (13.Baskı) (D.M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel.

Sarı, B. A. (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkileri. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics, 4*(1), 5-9. https://www.researchgate.net/profile/Burcu-Sari-4/publication/322852716_Temperament_Features_and_Its_Impacts_on_Developm

ent/links/5a72b370a6fdcc53fe12ab92/Temperament-Features-and-Its-Impacts-on-Development.pdf' dan erişim sağlanmıştır.

Schaan, L., Schulz, A., Nuraydin, S., Bergert, C., Hilger, A., Rach, H., & Hechler, T. (2019). Interoceptive accuracy, emotion recognition, and emotion regulation in preschool children. *International Journal of Psychophysiology*, *138*, 47-56.

Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validiton of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology, 33(6),* 906.

Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What is temperament now? assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of goldsmith et al. *Child Development Perspectives, 6(4),* 436-444.

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. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Stansbury, K., & Gunnar, M. R. (1994). Adrenocortical activity and emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2-3), 108-134.

Stifter, C. A., Dollar, J. M., & Cipriano, E. A. (2011). Temperament and emotion regulation: the role of autonomic nervous system reactivity. *Developmental psychobiology*, *53*(3), 266-279.

Strelau, J. (2008). *Temperament as a regulator of behavior: After fifty years of research*. Eliot Werner Publications.

Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., & Saalbach, H. (2020). Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4-to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *193*, 104790. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790

Sumbas, E., & Erdemir, N. (2021). Toplumsal Cinsiyet Algısı ile Duygu Düzenleme Arasındaki İlişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 117-125.

Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Şahin, N. H. (2020). Duygu düzenleme. G. C. Soysal & E. Ö. Arı (Eds.), *Duygularımız ve düzenlenmesi.* İçinde (s. 3-13). Ankara: Nobel.

Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

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. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Şen, B., & Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences, 12*(1), 40-57.

Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tarhan, N. (2014). *Duyguların psikolojisi: Duygusal zekaya yeni bir yorum*. İstanbul: Timaş.

Tekin, N. (2016). *Annelere uygulanan çocuklarının duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programlarının annelerin duygularını yönetmelerine ve çocuklarının olumsuz duyguları ile baş etmelerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development.* Brunner/Mazel.

Thomas, A., & Chess, S. (1981). The role of temperament in the contributions of ındividuals to their development. İn R.M. Lerner, & N. A. Busch-Rossnagel (Eds.). (1981). *Individual as producers of their development: A life-span perspective* (pp.231-256). New York: Academic Press.

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review, 3*(4), 269-307.

Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, *2*(3), 124-131.

Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim [çok kültürlü bir bakış açısı]. B. Akman (Ed.), *Bebeklikte sosyal ve duygusal gelişim* (Ö. Özgün, Çev.) içinde (s.169-195). Ankara: Nobel.

Tüfekci, A., & Deniz, Ü. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının ebeveynlik uygulaması ve bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Journal of International Social Research, 9*(47).

Türk Dil Kurumu (2021). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1(2),* 589-598.

Usta, M., Sunmaz, N., Yeşildağ, Ş., Çelebi, Ş., & Acar, I. H., (Mart, 2021). Erken çocuklukta mizaç. Çocuk Gelişim ve Öğrenme Çalışmaları Laboratuvarı, Özyeğin Üniversitesi. https://labs.ozyegin.edu.tr/cdll/files/2021/04/tr_temperament.pdf

Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *3*(2).

Uyanık-Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 32(143),* 89-99.

Uyar, R. Ö., Genç, M. M. Y., & Arnas, Y. A. (2018). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim, 43*(195).

Ünlü, B., Çevik, E. E., & Kurnaz, M. A. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, *24*(5), 24-25.

Vardi, Ö. (2021). *5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Warfield, H. K. (2012). *Child emotion regulation as a mediator of the association between maternal negative response to emotion and child problem behaviors.* Doctoral Dissertion, Oklahoma State University Insitute of Human Development And Family Sciences, Norman, Oklahoma.

Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* In (pp. 13–37). The Guilford Press.

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.

Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 1-20.

Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yaşar Ekici, F.(2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Karadeniz *Sosyal Bilimler Dergisi, S. Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı (1),* 223-259.

Yazıcı, O. (2004). Distimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 7*(2), 54-62. https://klinikpsikiyatri.org/jvi.aspx?pdir=kpd&plng=tur&un=KPD-42642&look4=’dan erişim sağlanmıştır.

Yeo, G. H., Cheah, C. S., & Sim, T. N. (2020). A tale of two countries: Singaporean and Chinese parents' emotion socialisation during childhood and the relation to adolescents' emotion regulation. *International Journal of Psychology, 55*(2), 163-172.

Yıldırım, B. N., & Tüfekci, A. (2020). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin çocuğu kabul red durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11*(1), 159-183.

Yıldırım, N. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin kabul red durumları ile çocukların mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yıldız, Y. (2019). *5-6 Yaş çocuklarının bilişsel tempolarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

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. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

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. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yiğit, M. K., Sezgin, E., & Yağcı, F. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(2).

Yoleri, S., & Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(14), 20-38. : http://dx.doi.org/10.17556/jef.95780.

Yoleri, S., Erdoğan, N. I., & Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 226-239.

Yükçü, Ş. B., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *1*(2), 216-238.

Zembat, R. , Koçyiğit, S. , Yavuz A. E. & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.

EKLER

EK.1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Merhaba sevgili anne ve babalar,

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmakta olan Şeyma ÇELEN. Katkılarınızla şekillenecek bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özelliklerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Form'a verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak olup, incelenmesi ve değerlendirilmesi yalnızca araştırmacılar tarafından yapılacaktır. Cevaplarınız araştırmamızın sağlıklı ve güvenilir sonuçlar vermesi için büyük önem arz etmektedir. Samimi ve objektif cevaplarınız ile araştırmaya yaptığınız işbirlikçi katkınızdan dolayı şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla,

Şeyma ÇELEN
Gazi Üniversitesi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Aysel TÜFEKCİ

1. **Çocuğun doğum tarihi:** …../…../……..
2. **Çocuğun cinsiyeti:** Kız( ) Erkek( )
3. **Annenin öğrenim durumu:**
   ( ) Okur- yazar değil
   ( ) İlkokul mezunu
   ( ) Ortaokul mezunu
   ( ) Lise mezunu
   ( ) Yüksekokul/ön lisans mezunu
   ( ) Üniversite mezunu
   ( ) Yüksek lisans veya doktora mezunu
4. **Babanın öğrenim durumu:**
   ( ) Okur- yazar değil
   ( ) İlkokul mezunu
   ( ) Ortaokul mezunu
   ( ) Lise mezunu
   ( ) Yüksekokul/ön lisans mezunu

( ) Üniversite mezunu

( ) Yüksek lisans veya doktora mezunu

5. Annenin yaş grubu:

( ) 20 yaş altı

( ) 20-24 yaş

( ) 25-29 yaş

( ) 30-34 yaş

( ) 35-39 yaş

( ) 40 yaş ve üzeri

6. Babanın yaş grubu:

( ) 20 yaş altı

( ) 20-24 yaş

( ) 25-29 yaş

( ) 30-34 yaş

( ) 35-39 yaş

( ) 40 yaş ve üzeri

7. Annenin çalışma durumu:

( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor

Annenin mesleği:……

8. Babanın çalışma durumu:

( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor

Babanın mesleği:……

9. Çocuk sayısı:

( ) 1

( ) 2

( ) 3

( ) 3 ve üstü

10. Okul öncesi kurumuna başlamadan önce çocuğun bakımını yapan kişi:

( ) Anne ( ) Anneanne, babaanne/ akraba ( ) Bakıcı ( ) Diğer

Ek.2. Duygu Düzenleme Ölçeği

DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

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

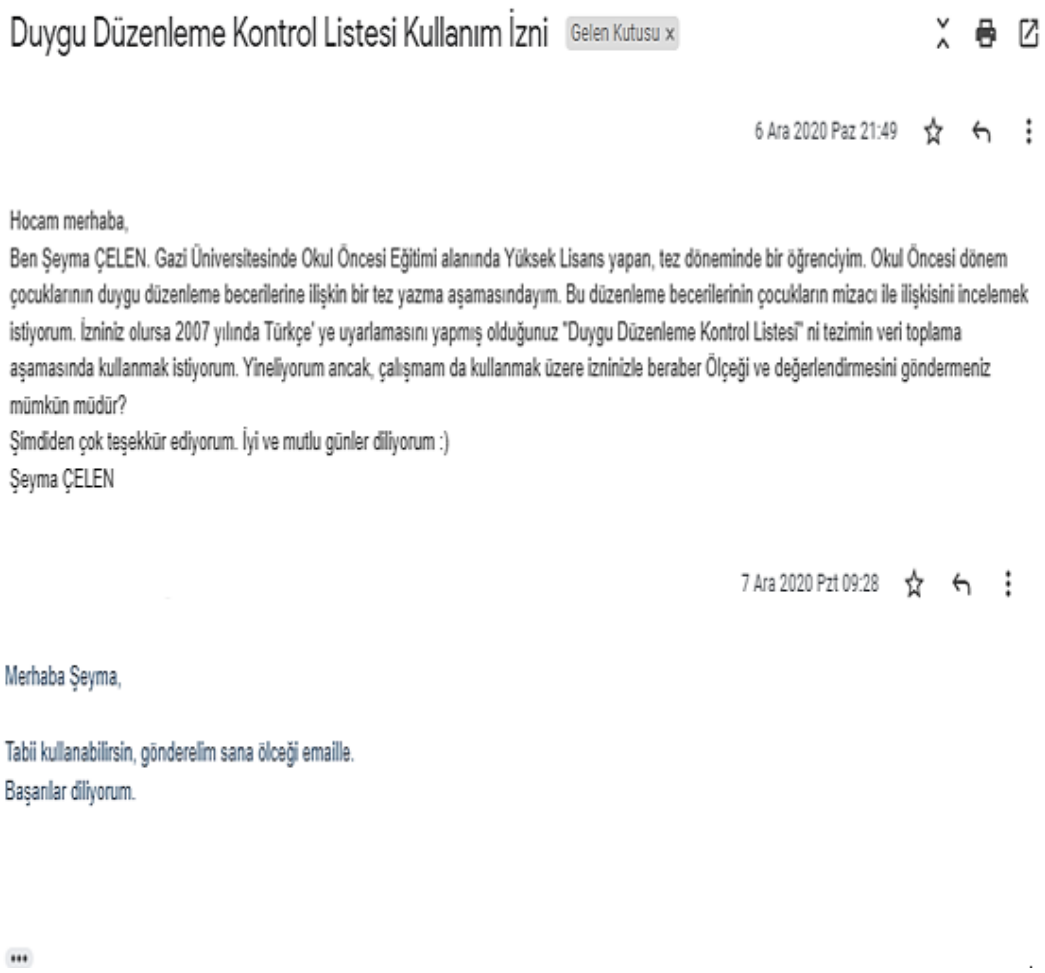
Bu davranışı:
(1) HİÇBİR ZAMAN / NADİREN
(2) BAZEN
(3) SIK SIK
(4) NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.

	HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	**BAZEN**	**SIK SIK**	**NERDEYSE HER ZAMAN**
1. Neşeli bir çocuktur.	**1**	**2**	**3**	**4**
2. Duygu hali çok değişkendir (Çocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluyken kolayca üzgünleşebilir).	**1**	**2**	**3**	**4**
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir. (örneğin, şeker almak icin sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	**1**	**2**	**3**	**4**
	HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	**BAZEN**	**SIK SIK**	**NERDEYSE HER ZAMAN**
10. Başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyar (örneğin, biri incindiğinde veya ceza aldığında güler; başkalarıyla alay etmekten zevk alır).	**1**	**2**	**3**	**4**
11. Heyecanını kontrol edebilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolünü kaybetmez veya	**1**	**2**	**3**	**4**

uygun olmayan ortamlarda aşırı derecede heyecanlanmaz).				
16. Üzgün veya halsiz görünür.	**1**	**2**	**3**	**4**
17. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	**1**	**2**	**3**	**4**
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık,üzüntü).	**1**	**2**	**3**	**4**

Ek.3. Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni

DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ (DDÖ)



Duygu Düzenleme Kontrol Listesi Kullanım İzni Gelen Kutusu ×

6 Ara 2020 Paz 21:49

Hocam merhaba,
Ben Şeyma ÇELEN. Gazi Üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi alanında Yüksek Lisans yapan, tez döneminde bir öğrenciyim. Okul Öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerine ilişkin bir tez yazma aşamasındayım. Bu düzenleme becerilerinin çocukların mizacı ile ilişkisini incelemek istiyorum. İzniniz olursa 2007 yılında Türkçe' ye uyarlamasını yapmış olduğunuz "Duygu Düzenleme Kontrol Listesi" ni tezimin veri toplama aşamasında kullanmak istiyorum. Yinelliyorum ancak, çalışmam da kullanmak üzere izninizle beraber Ölçeği ve değerlendirmesini göndermeniz mümkün müdür?
Şimdiden çok teşekkür ediyorum. İyi ve mutlu günler diliyorum :)
Şeyma ÇELEN

7 Ara 2020 Pzt 09:28

Merhaba Şeyma,

Tabii kullanabilirsin, gönderelim sana ölceği emaille.
Başarılar diliyorum.

Ek.4. Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği

ÇOCUKLAR İÇİN MİZAÇ ÖLÇEĞİ (ÇİMÖ)

	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1.Oyun veya diğer etkinliklerde enerjisi yüksektir.					
2.Hareketli etkinlikleri sever (koşmak, zıplamak, oynamak vb.)					
5.Yeni karşılaştığı bir oyuncağı merak edip oynamak ister.					
6.Yeni tanıştığı yetişkinlere karşı sıcaklık/yakınlık gösterir.					
7.Yeni tanıştığı akranlarına hemen sıcaklık/yakınlık gösterir.					
10.Gürültülü ortamlardan etkilenmeyip rahat hisseder.					
12.Düzensiz veya dağınık ortamlardan rahatsız olmayıp memnun görünür.					
13.Farklı özellikteki malzemelere (kum, jöle, elbise etiketi vb.) dokunduğunda normal/kabul edilebilir tepki verir.					
18.Küçük yaralanmalara karşı normal/kabul edilebilir tepkiler verir.					
20.Sevgi veya nefret duyguları normal/kabul edilebilir düzeydedir.					
24.Verdiği kararları uygulama konusunda çaba gösterir.					
25.Her gün aynı saatlerde acıkır.					
26.Her gün aynı saatlerde uykusu gelir.					
27.Uyku saatleri sorunsuz geçer.					
28.Her gün aynı saatlerde büyük tuvaletini yapar.					
31.Çevresindeki insanları mutluluğunu benzer tepkiler göstererek paylaşır.					

Ek.5. Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği Kullanım İzni



Çocuklar için Mizaç Ölçeği Kullanma İzni Gelen Kutusu ×

6 Ara 2020 Paz 20:30

Hocam merhaba,
Ben Şeyma ÇELEN. Gazi Üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi alanında Yüksek Lisans yapan, tez döneminde bir öğrenciyim. Okul Öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerine ilişkin bir tez yazma aşamasındayım. Bu düzenleme becerilerinin çocukların mizacı ile ilişkisini incelemek istiyorum. İzniniz olursa "Çocuklar için Mizaç Ölçeği" nizi tezimin veri toplama aşamasında kullanmak istiyorum. Yineliyorum ancak izninizle beraber Ölçeği ve değerlendirmesini göndermeniz mümkün müdür?
Şimdiden çok teşekkür ediyorum. İyi günler :)
Şeyma ÇELEN

6 Ara 2020 Paz 21:50

Ölçek formu ve ilgili bilgiler ektedir. Etik kurallar çerçevesinde kullanabilirsin.

2 Ek • Gmail tarafından tarandı

Ek.6. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.04.2021-E.79104

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-24333342 16.04.2021
Konu : Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.
b) 07/04/2021 tarihli ve 69867 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile yapılan Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek programı öğrencisi Şeyma ÇELEN'in **"36-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İl Sahip Oldukları Mizaç Özelliklerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu çalışması kapsamında İlimiz Etimesgut, Yenimahalle ve Sincan ilçelerine bağlı anaokulları ve anasınıflarında uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği: Bilgi:
Gazi Üniversitesi Etimesgut, Yenimahalle ve Sincan İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…