



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DAVRANIŞSAL KETLENMESİ VE
AKRAN İLİŞKİLERİNDE EBEVEYN DUYGU SOSYALLEŞTİRMESİNİN
DÜZENLEYİCİ ROLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

Egenur ULUDAĞ KANBUR

Danışman

Doç. Dr. Özge METİN ASLAN

ALANYA

2023

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DAVRANIŞSAL KETLENMESİ
VE AKRAN İLİŞKİLERİNDE EBEVEYN DUYGU SOSYALLEŞTİRMESİNİN
DÜZENLEYİCİ ROLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

Egenur ULUDAĞ KANBUR
Anabilim Dalı: Temel Eğitim Anabilim Dalı
Program Adı: Okul Öncesi Eğitimi

Danışman
Doç. Dr. Özge METİN ASLAN

ALANYA
(2023)

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Egenur ULUDAĞ KANBUR'un "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışsal Ketlenmesi ve Akran İlişkilerinde Ebeveyn Duygu Sosyalleştirmesinin Düzenleyici Rolü" başlıklı tezi 01/08/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca, Temel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Özge METİN ASLAN

Üye : Doç. Dr. Banu USLU

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Derman VATANSEVER BAYRAMOL

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Egenur ULUDAĞ KANBUR

TEŞEKKÜR

“Bilgili olacaksın. Çok oku, çok yaz ama bildiklerini insan ayırımı yapmaksızın paylaş...”

Hayrettin KARACA (TEMA Vakfı Onursal Başkanı)

Yüksek lisans sürecimin başından itibaren akademik gelişimimi ve ilerlememi destekleyen ders dönemimde ve tez sürecimde tecrübelerinden yararlandığım, tezimi bitiremeyecek motivasyondayken devam etmemi sağlayan emeğini ve desteğini esirgemeyen kıymetli tez danışmanım sayın Doç. Dr. Özge METİN ASLAN’a sonsuz teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimimde emekleri geçen Doç Dr. Ayşe YENİLMEZ TÜRKÖĞLU, Doç. Dr. Banu USLU, Doç. Dr. Ceyhan ERSAN ve Doç. Dr. Derya ATABEY’e çok teşekkür ediyorum. Ayrıca tezimde jüri üyeliğinde bulunan Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI’ya değerli katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Bir gün olsun emeğini esirgemeyen, bu günlere gelmeme vesile olan, bilgi kültür ve birikimine güvendiğim sevgili annem Nursen BAŞTÜRK’e, teyzem Müzeyyen BAŞTÜRK’e ve sevgili babam Ali ULUDAĞ’a çok teşekkür ederim. Her zaman olduğu gibi yüksek lisans sürecimde de beni destekleyen sevgili eşim Osman KANBUR’a çok teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yoğunluklarına rağmen araştırmaya katkı sağlayan tüm öğretmenlere ve ailelere teşekkür ediyorum.

Bu tez çalışmasını, araştırmamı yürüttüğüm Şanlıurfa başta olmak üzere 6 Şubat depreminde hayatını kaybedenlere ve tüm depremzedelere ithaf ediyorum.

Egenur ULUDAĞ KANBUR

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DAVRANIŞSAL KETLENMESİ VE AKRAN İLİŞKİLERİNDE EBEVEYN DUYGU SOSYALLEŞTİRMESİNİN DÜZENLEYİCİ ROLÜ

Egenur ULUDAĞ KANBUR

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Ağustos, 2023 (107 Sayfa)

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarını davranışsal ketlenme, akran ilişkileri ve ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları açısından incelemek, ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların davranışsal ketlenme mizaç özelliği ve akran ilişkileri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada örneklem grubu küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Şanlıurfa ili Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulu ve anasınıflarına devam eden 335 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak; 'Davranışsal İnhibisyon (Ketlenme) Anketi Ebeveyn Formu', 'Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş etme Ölçeği' ve 'Çocuk Davranış Ölçeği' kullanılmıştır. Çocukların akran ilişkileri akranlarına karşı sosyal olmayan davranış, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, akranlarına yönelik prososyal davranış, aşırı hareketlilik, akranlarına karşı saldırganlık alt boyutlarında; ebeveyn duygu sosyalleştirme tepkileri destekleyici ebeveyn tepkileri ve destekleyici olmayan ebeveyn tepkileri alt boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, akranlarına karşı asosyal davranış ve akranlarına karşı korkulu kaygılı olma davranışının, yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı, çocukların davranışsal ketlenmesi ile akranlarına karşı asosyal davranış, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik, saldırganlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, destekleyici ebeveyn davranışları ile akranları tarafından dışlanma davranışının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre, çocukların yaşı

ve davranışsal ketlenmesinin akranlarına karşı asosyal davranış alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyet ve davranışsal ketlenmesinin akranları tarafından dışlanma alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Çocukların takvim yaşı, cinsiyet ve davranışsal ketlenmesinin akranları tarafından korkulu kaygılı olma alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyet ve davranışsal ketlenmesi aşırı hareketlilik alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Çocukların cinsiyet ve davranışsal ketlenmesinin akranlarına karşı saldırganlık alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı ortaya çıkmıştır. Düzenleyici etki model analizi incelendiğinde, destekleyici ebeveyn tepkilerinin çocukların davranışsal ketlenme ve akranlarına karşı korkulu kaygılı olması arasındaki ilişkide düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ketlenmesi ile ilgili daha fazla araştırma yapılması, bu mizaç özelliğine sahip çocukları tespit etmek ve uygun müdahale programları uygulamak açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ketlenmesi ile ilişkin faktörlerin bir arada incelendiği araştırmalar yapılması bu mizaç özelliğine sahip çocukların kaygısına etki eden faktörleri belirlemek açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Davranışsal ketlenme, Akran ilişkileri, Ebeveyn duygu sosyalleştirmesi.

ABSTRACT

THE REGULATORY ROLE OF PARENTAL EMOTIONAL SOCIALIZATION IN PRESCHOOL CHILDREN'S BEHAVIORAL INHIBITION AND PEER RELATIONSHIPS

Egenur ULUDAĞ KANBUR

Department of Preschool Education

Alanya Alaaddin Keykubat University, Institute of Graduate Programs,

August, 2023

The aim of this study is to examine preschool children in terms of behavioral inhibition, peer relations and parent emotional socialization behaviors, and to reveal whether parent emotion socialization behaviors differ in terms of behavioral inhibition temperament and peer relations of children. In the study in which the relational screening model was used, the sample group was determined according to the cluster sampling method. The sample of the study consisted of 335 children attending the official independent kindergartens and kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the Karaköprü, Haliliye and Eyyübiye districts of Şanlıurfa. As data collection tools in the research; The 'Behavioral Inhibition (Inhibition) Questionnaire Parent Form', 'The Scale for Coping with Children's Negative Emotions' and the 'Child Behavior Scale' were used. In the sub-dimensions of children's peer relations, non-social behavior towards their peers, fearful anxiety towards their peers, exclusion by their peers, prosocial behavior towards their peers, hyperactivity, and aggression towards their peers; Parental emotion socialization responses were examined in the sub-dimensions of supportive parent responses and non-supportive parent responses. According to the results obtained in the study, asocial behavior towards their peers and fearful-anxious behavior towards their peers differed significantly according to the age variable, and there was a significant relationship between behavioral inhibition of children and asocial behavior towards their peers, fearful-anxious towards their peers, hyperactivity, and aggression. It was observed that supportive parental behaviors and ostracized behaviors differed significantly. According to the hierarchical regression analysis results, it was determined that the age and behavioral inhibition of children significantly predicted the sub-dimension of asocial behavior towards their peers. It was determined that gender and behavioral inhibition of children significantly predicted the sub-dimension of being excluded by their peers. It

was determined that children's chronological age, gender and behavioral inhibition significantly predicted the fearful-anxious sub-dimension by their peers. It was determined that gender and behavioral inhibition of children significantly predicted hyperactivity sub-dimension. It was determined that gender and behavioral inhibition of children significantly predicted aggression towards peers sub-dimension. When the moderator effect model analysis was examined, it was determined that supportive parent responses had a moderator effect on the relationship between behavioral inhibition and fearful anxiety towards peers.

In the light of the findings obtained within the scope of the research, it is thought that more research on behavioral inhibition of preschool children will be beneficial in terms of identifying children with this temperament and applying appropriate intervention programs. In addition, it is considered important to conduct studies examining the factors related to behavioral inhibition of preschool children together in order to determine the factors affecting the anxiety of children with this temperament.

Keywords: Behavioral inhibition, Peer relationship, Emotion socialization.

İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK SAYFASI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1.GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Önemi.....	4
1.2.Araştırmanın Amacı	7
1.3.Araştırmanın Problem Cümlesi.....	8
1.4.Alt Problemler.....	8
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6.Varsayımlar	8
1.7.Tanımlar	9
2.LİTERATÜR.....	10
2.1.Davranışsal Ketlenme	10
2.1.1.Davranışsal ketlenmenin ilişkili olduğu kavramlar	11
2.1.2.Davranışsal ketlenmenin biyolojik, fizyolojik ve genetik yönü.....	13
2.1.3.Davranışsal ketlenme ve cinsiyet ilişkisi.....	14
2.1.4.Davranışsal ketlenmenin sosyal duygusal gelişim açısından önemi	14
2.1.5.Davranışsal ketlenme ve ebeveynlik ilişkisi.....	15
2.1.6.Davranışsal ketlenme ve kültür ilişkisi.....	17

2.1.7.Davranışsal ketlenmenin tespiti ve değerlendirme araçları	18
2.2.Akran İlişkileri	20
2.2.1.Akran ilişkilerinin okul öncesi dönemdeki önemi.....	21
2.2.2.Akran ilişkilerini etkileyen faktörler	23
2.2.2.1.Sosyal çevre	23
2.2.2.2.Bireysel özellikler	24
2.2.2.4.Ebeveynlik	25
2.2.4.Akran ilişkilerini değerlendirmede yaklaşımlar	25
2.3.Duygu Sosyalleştirme	27
2.3.1.Ebeveyn duygu sosyalleştirmesi.....	29
2.3.2.Duygu sosyalleştirme modelleri	30
2.3.2.1.Sezgisel/ buluşsal model (a heuristic model).....	30
2.3.2.2.Aile ifade modeli (family expressiveness model).....	31
2.3.2.3.Üst düzey duygu felsefesi (meta-emotion philosophy)	32
2.3.3.Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları	33
2.3.3.1.Model olma	33
2.3.3.2.Çocukların duygularına tepkiler verme	33
2.3.3.3.Duygu öğretimi	34
2.4.İlgili Yayın ve Araştırmalar	35
2.4.1.Davranışsal ketlenme ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar	35
2.4.2.Davranışsal ketlenme ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	36
2.4.3.Akran ilişkileriyle ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	38
2.4.4.Akran ilişkileriyle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	41
2.4.5.Duygu sosyalleştirmeye ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar	43
2.4.6.Duygu sosyalleştirmeye ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar.....	44
2.5.Kuramsal Temeller	47
2.5.1.Ekolojik sistemler kuramı.....	47

2.5.2.Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal bilişsel kuram.....	48
2.5.3.Sosyo kültürel kuram.....	48
3.YÖNTEM	50
3.1.Araştırma Modeli	50
3.2.Evren ve Örneklem	51
3.3.Veri Toplama Araçları	54
3.3.1.Aileye ilişkin Demografik Bilgi Formu	55
3.3.2.Öğretmene ilişkin Demografik Bilgi Formu	55
3.3.3.Davranışsal İnhibisyon (Ketlenme) Anketi Ebeveyn Formu	55
3.3.4.Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş etme Ölçeği	56
3.3.5.Çocuk Davranış Ölçeği.....	57
3.4.Veri Toplama Süreci.....	57
3.5.Verilerin Analizi	58
3.5.1.Kayıp Verilere ve Normallik Dağılımına Yönelik Bulgular.....	58
3.5.2.Değişkenler Arası Betimsel İstatistikler ve Basıklık Çarpıklık Değerleri....	59
4.BULGULAR.....	60
4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	60
4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	61
4.3.Düzenleyici Etki Model Analizi.....	64
4.4.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	66
5.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	69
5.1.Tartışma.....	69
5.2.Sonuçlar.....	80
5.3.Öneriler	82
5.3.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	82
5.3.2.Araştırmacılara yönelik öneriler.....	83
KAYNAKLAR	84

EKLER.....	103
EK- 1: MEB Uygulama İzin Belgesi	103
EK- 2: Etik Kurul Onayı	104
EK-3: Ölçek İzinleri.....	105
EK-3: Ölçek İzinleri (Devam).....	106
ÖZGEÇMİŞ	107

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Örneklem grubundaki çocukların demografik özelliklere göre dağılımı.....	52
Tablo 3.2. Örneklem grubundaki ebeveynlerin demografik özelliklere göre dağılımı..	53
Tablo 3.3. Örneklem grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımı	54
Tablo 3.4. Değişkenlere ait betimleyici ve basıklık çarpıklık değerleri	59
Tablo 4.1. Okul Öncesi Dönem Çocukların Yaş (Ay), Davranışsal Ketlenme, Ebeveyn Duygu Sosyalleştirme Davranışları ve Akran İlişkileri Düzeyleri Arasındaki İlişkiler .	60
Tablo 4.2. Okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ketlenme ve ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının akran ilişkilerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları	61
Tablo 4.3. Davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasındaki ilişkide destekleyici ebeveyn tepkisinin düzenleyici etkisine ilişkin analiz sonuçları	66
Tablo 4.4. Davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasındaki ilişkide destekleyici olmayan ebeveyn tepkilerinin düzenleyici etkisine ilişkin analiz sonuçları.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 3.1.** Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının (destekleyici tepkiler) düzenleyici olduğu araştırma modeli 50
- Şekil 3.2.** Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının (destekleyici olmayan tepkiler) düzenleyici olduğu araştırma modeli 51
- Şekil 4.1.** Davranışsal ketlenmenin akranlarına karşı korkulu kaygılı olma üzerindeki etkisinde destekleyici olumlu tepkilerin durumsal eğim grafiği..... 70

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

1. GİRİŞ

Davranışsal ketlenme, yeni durumlara ve uyarılara karşı yüksek düzeyde temkinli olma ve korku tepkisi gösterme ile karakterize olan bir mizaç türüdür (Fox vd., 2005; Nozadi, White, Degnan ve Fox, 2016). Diğer mizaç türleri gibi davranışsal ketlenme; biyolojik temelli, nispeten tutarlı temel bir eğilime sahiptir (Goldsmith vd., 1987; Kagan vd., 1998; Espinosa-Fernández, García-López, Martínez ve Ordóñez-Ortega, 2020). Tanıdık olmayan durumlar, nesnelere ve insanlar karşısında olumsuz duygulanım yaşamaya ve geri çekilmeye yönelik mizaçsal bir yatkınlık olan davranışsal ketlenme, bebeklerin ve küçük çocukların yaklaşık %15 ila 20'sinde mevcuttur (Fox, Henderson, Marshall, Nichols ve Ghera, 2005; Danko vd., 2018). Okul öncesi dönemde ise orta derecede kararlılık gösteren davranışsal ketlenme (Fox, Henderson, Rubin, Calkins ve Schmidt, 2001; Stevenson-Hinde ve Shouldice, 1995; Nozadi, White, Degnan ve Fox, 2016) ilerleyen yıllarda çocukların akranları ile iletişim kurarken sosyal olarak suskun ve içe kapanık davranışlar göstermelerine sebep olabilmektedir (Biederman vd., 2001; Chronis-Tuscano; Nozadi, White, Degnan ve Fox, 2016).

Başkalarına karşı sosyal olarak temkinli davranan ve suskun bir şekilde geri çekilen çocuklar, akranlarına göre gelişimleri boyunca yalnızlık, düşük benlik saygısı, reddedilme ve içselleştirme problemleri gibi sosyal ve duygusal olumsuzluklar açısından yüksek risk altındadırlar (Rubin, Coplan ve Bowker, 2009). Bağlanma, anne-baba tutumları ve akran ilişkileri gibi faktörler ise bu çocukların davranışlarının içeriğini değiştirebilmekte ve sosyal gelişimlerine etki edebilmektedir (Metin Aslan, 2016).

Sosyal gelişim açısından davranışsal ketlenmenin erken tespiti özellikle çocukların akranlarıyla etkileşim tarzının suskunluk ve utangaçlık gibi niteliklerini öngörmede önem taşımaktadır (Kochanska ve Radke Yarrow, 1992). Davranışsal ketlenmesi olan çocuklar akranları tarafından reddedilme ve dışlanma dahil olmak üzere akranlarıyla zayıf ilişkiler kurma açısından risk altındadırlar (Coplan, Prakash, O'Neil ve Armer, 2004; Gazelle ve Ladd, 2003; Hart vd., 2000; Coplan vd., 2009). Akranların sosyal yeterliliğinin gelişmesine katkıları oldukları düşünülürse, düşük kabul görmüş çocuklar daha sonraki yaşam sorunlarına karşı daha savunmasız hale gelebilmektedirler. Özellikle düşük kabul gören çocuklar olumlu akran etkileşimi için sınırlı fırsatlar yaşadıklarından, normal, uyarlanabilir sosyal davranış ve sosyal biliş biçimlerine yönelik

öğrenme fırsatlarından nispeten yoksun kalabilmektedirler. Ayrıca, sosyal bağlamda gerçekleşen akademik ilerlemeyi, zayıf akran ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Son zamanlarda akran ilişkileri ile ilgili araştırmaların düşük düzeyde kabul görmüş çocukların risk altında olduğuna dikkat çekmelerinin sebebi akran ilişkilerinin çocuğun gelişim alanlarına etki eden akranlarına karşı saldırganlık davranışları, utangaçlık, geri çekilme faktörleridir (Parker ve Asher, 1987).

Coplan ve diğerlerinin (2009) yaptıkları araştırma sonuçları, davranışsal ketlenmesi olan çocukların okul öncesi dönemde serbest oyun sırasında davranışsal ketlenmesi olmayan çocuklara kıyasla daha fazla suskun ve endişeli davranışlar sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca davranışsal ketlenmesi olan çocukların okul dışı faaliyetlerdeki yapılandırılmış oyunlara daha az katıldıkları ve ev ortamında davranışsal ketlenmesi olmayan akranlarına kıyasla daha az arkadaşı ile oyun oynama ihtimalinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Coplan vd., 2019).

Rubin ve diğerleri (2009) erken çocuklukta davranışsal ketlenmenin okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal suskunluk için bir risk faktörü olduğunu belirtmektedir. Sosyal olarak suskun çocuklar akranlarıyla etkileşimden kaçınırlar ve bu nedenle yaşlarına uygun sosyal beceriler geliştirmezler. Bu da onların akranları tarafından daha fazla reddedilme, dışlanma ve mağdur edilmelerine neden olmaktadır (Nelson, Rubin ve Fox, 2005; Danko vd., 2018).

Özellikle yüksek kararlılık gösteren davranışsal ketlenmenin sosyal olarak temkinli olma, geri çekilme ve anksiyete bozukluklarının gelişimini yordadığına dair çok sayıda çalışma yapılmıştır (Chronis-Tuscano vd., 2009; Hirshfeld-Becker vd., 2007; Danko, 2018). Zaman içinde davranışsal ketlenmenin gidişatını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması, anksiyete açısından en yüksek mizaç riski taşıyan çocukları belirlemeye yardımcı olabilir ve potansiyel olarak hedefe yönelik, uygun maliyetli önleme ve erken müdahale yöntemleri için bilgi sağlayabileceği düşünülmektedir (Johnson vd., 2016).

Espinosa-Fernández ve diğerlerinin (2020) yaptığı araştırma bulgularına göre, davranışsal ketlenmesi olan çocukların hem aile hem de okul bağlamında, davranışsal ketlenmesi olmayan akranlarına göre daha az sosyo-duygusal ve davranışsal uyum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Davranışsal ketlenmenin mevcut olduğu bağlamlarla ilgili olarak bazı araştırmalar, okula gitmenin özellikle davranışsal ketlenmesi olan çocuklar için stresli olduğunu göstermektedir (Coplan ve Arbeau, 2008; Evans, 2001). Bu durum da onların sosyal aktivitelere daha az dahil oldukları anlamına gelmektedir (Kochanska, 1998) ve çocuklar uzun vadede uyum sağlamakta zorluklar yaşayabilmektedirler.

Davranışsal ketlenmenin erken tespitinin çocuklara sağlayabileceği avantajlar göz önüne alındığında okul öncesi dönem, bu yapıyı değerlendirmek için çok önemli bir yaş olarak görülmektedir (Goldsmith vd., 1987; Ordoñez vd., 2013). Bununla birlikte, okul öncesi dönemde davranışsal ketlenmesi olan çocukların erken tespiti, çoğunlukla anneler veya öğretmenler tarafından alınan bilgilerle sağlanmaktadır (Amador vd., 2006; Espinosa-Fernández vd., 2020). Davranışsal ketlenmenin erken tespitinde babalardan da bilgi edinilmesi gerekli görülmektedir.

Sullivan, (1953) akranları tarafından kabul edilmenin, akranları ile yakın ilişkiler ve arkadaşlıklar kurmanın çocukluk döneminde ve ergenlik öncesi dönemde çocukların içsel ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir (Sullivan, 1953, akt. Chen, French ve Schneider, 2006). Davranışsal ketlenme, yeni sosyal durumlara korkulu yaklaşıma sebep olduğu ve sosyal problemlerle başa çıkmada esnek davranmayı engellediği için davranışsal ketlenmesi olan çocukların akranlarıyla etkili bir şekilde sosyal etkileşime girmekte zorlanabilecekleri ifade edilmektedir (Fox, Henderson, Marshall, Nichols ve Ghera, 2005, akt. Rubin vd., 2018). Davranışsal ketlenmesi olan çocuklar anaokuluna başladıklarında, tanıdık olmayan akranlarıyla ilişki başlatma ve sürdürmede giderek daha fazla sosyal zorlukla karşı karşıya kalmaktadır (Barstead vd., 2018) ve bu durum çocukların ilerleyen yıllarda tanıdık olan akranlarına karşı sosyal kaygı geliştirmesi ile doğru orantılı görülmektedir (Gladstone vd., 2005).

Çocuğun akranlarıyla doğru şekilde etkileşim kurma yeteneği, çocuğun duyguları anlama ve duygu düzenleme yeteneği ile ilişkilidir (Calkins, 1994). Bir çocuğun duygusal süreçleri anlaması, öncelikle çocuğun duygu sosyalleşmesine dayanmaktadır. Duygu sosyalleşmesi de duygusal durumları çevreleyen ebeveyn-çocuk etkileşimleri yoluyla gerçekleşmektedir. Eisenberg ve diğerleri (1996) ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygu ifadelerine verdikleri tepkilerin, çocuğun sosyal bağlamlarda duyguyu anlamasında etkili olduğunu ifade etmiştir (Rubin, Barstead, Smith ve Bowker, 2018). Davranışsal ketlenme düzeyi yüksek olan çocuklar, yeni durumlar veya kişilerle karşılaştıklarında kaygılı oldukları algılandıklarında, ebeveynleri onları korumaya yönelik girişimlerde bulunur (Hastings, Nuselovici, Rubin ve Cheah, 2010) ve ebeveynler, çocuklarını son derece savunmasız olarak algılamaya başlarlar (Coplan, Reichel ve Rowan, 2009; Mills ve Rubin, 1993). Sonuç olarak ebeveynler çocuklarına karşı aşırı korumacı, yönlendirici ve kontrol edici bir şekilde tepki gösterir hale gelirler (Degnan, Henderson, Fox ve Rubin, 2008; Rubin, Nelson, Hastings ve Asendorff, 1999;

Danko, 2018). Bu durum çocukların sosyalleşme sürecinde ailenin çocuğun davranışları üzerindeki etkisini göstermektedir.

Çocuk gelişimi temel olarak aile ilişkileri içerisinde gerçekleşir. Ebeveyn çocuk arasındaki etkileşimler, çocukların duygularını nasıl ifade edip düzenlediklerini (Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007, akt. Lindblom, 2017) ve başkalarıyla nasıl ilişki kurduklarını (Davies ve Martin, 2013, akt. Lindblom, 2017) şekillendirir. Çocukların sosyal gelişiminde aile etkileşimlerinin rolüne ilişkin yaygın teorilerden olan sosyal öğrenme teorisi ve bağlanma teorisine göre de (Parke ve Buriel, 1998; Patterson, 1982; Sroufe ve Fleeson, 1986) çocuklar belirli davranışları ve ilişkileri aile içerisinde öğrenirler, öğrendiklerini arkadaşlarına ve akranlarına genellerler (Hay, 2005). Ayrıca, çocuğun akranlarıyla uygun şekilde etkileşime girmesi, çocuğun duygusal anlayışı ve duygu düzenleme yeteneği ile ilişkilidir (Calkins, 1994, akt. Dunbeck, 2014).

Duygu düzenlemenin bileşenlerinden biri olarak kabul edilen duygu sosyalleştirme, çocuklar olumsuz duygular yaşadıklarında (korku, kaygı, endişe ve üzüntü gibi) ebeveynlerin çocuklarının duygularına verdikleri tepkiler ve kurdukları iletişim olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg vd., 1999, Gottman vd., 1996, akt. Güven ve Erden, 2013). Duygu sosyalleştirme ayrıca çocukların duygu yetkinliğini geliştirmeyi de amaçlamaktadır (Friedlmeier, Çorapçı ve Cole, 2011).

Bir çocuğun duygusal süreçleri anlaması, çocuğun duygusal durumları çevreleyen ebeveyn-çocuk etkileşimleri aracılığıyla gerçekleşen duygu sosyalleştirme davranışlarına dayanır. Ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygu ifadelerine verdiği tepkiler, çocuğun sosyal bağlamlarda duyguları anlamasında etkilidir (Eisenberg vd., 1999, akt. Dunbeck, 2014). Duygu sosyalleştirme süreci, çocuğun akran ilişkilerini ve diğer kişilerle uyumunu etkilemektedir (Eisenberg vd., 1999, Garner vd., 2007, Gottman vd., 1996, Roberts, 1999, Root ve Stifter 2010, akt. Güven ve Erden, 2013). Gottman ve diğerleri (1996), çocuklarının duygularının farkında olan duygularını kabul eden ve duygu yönetiminde çocuklarına rehberlik eden ebeveynlerin çocuklarının akranlarıyla daha az olumsuz etkileşim sergilemekte olduğunu ve daha az problem davranış gösterdiklerini ifade etmektedirler.

1.1.Araştırmanın Önemi

Mizaç, çocukların kendine ait davranış tarzını belirleyen, doğumdan itibaren var olan bireysel özelliklerin toplamını ifade etmektedir. (Saudino, 2005, akt. Mutlu, 2022). Ayrıca mizaç, duygu ve davranışlara yansıyan bireysel özellikler hakkında birleşik bir

kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı mizaç boyutları, sosyal ilişkilerde çocukların etkileşim biçimlerini etkilemektedir (Neuharth, Pritchett ve Ma, 2012). Çocukların %15 ile %20'sinde var olan bir mizaç özelliği olan davranışsal ketlenmesi olan çocuklar, akran ilişkilerinde ve sosyal duygusal gelişimlerinde (kaygı, sosyal beceri eksikliği, akran reddi, içselleştirme sorunları, düşük benlik saygısı, yalnızlık, reddedilme, anksiyete) olumsuzluklar yaşadıkları bilinmektedir (Biederman vd., 2001; Gar, Hudson ve Rapee, 2005; Gladstone, Parker, Mitchell, Wilhelm ve Malhi, 2005; Degnan ve Fox, 2007). Genel olarak araştırmalar, bebeklik döneminde olumsuz tepkisel olan veya yeni yürümeye başlayan davranışsal ketlenmesi olan çocukların, özellikle aşırı derecede ketlenmesi varsa daha sonraki yaşlarda davranışsal ketlenmesi olma olasılığının yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte araştırmalar, yüksek düzey davranışsal ketlenmesi olan bebeklerin ve yeni yürümeye başlayan çocukların neredeyse üçte birinin ilerleyen çocukluk yıllarında da yüksek düzey davranışsal ketlenmesi olduğunu göstermiştir (Calkins vd., 1996; Fox, Henderson, Rubin vd., 2001; Kagan, Reznick vd., 1988; Kagan, Snidman vd., 1998; Kagan ve Snidman, 1991; Pfeifer vd., 2002; Reznick vd., 1986; Degnan ve Fox, 2007).

Gelecekte yaşanabilecek suskun davranışları, utangaçlığı, kaygı bozukluklarını ve içe atım problemlerini öngören davranışsal ketlenmenin erken tespiti için okul öncesi dönemin büyük bir önem taşıdığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde davranışsal ketlenmesi olan çocuklar ile ebeveynlerini inceleyen çalışmalar; davranışsal ketlenmesi olan çocukların yüksek düzey kaygı davranışları ile annenin kaygılı davranışları arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir (Shamir-Essakow, Ungerer ve Rapee, 2004). Kimonis ve diğerleri (2006) ise davranışsal ketlenmesi olan çocukların saldırganlık davranışları ile katı ebeveynlik uygulamaları arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Dunbeck (2014) yaptığı araştırmada ebeveyn duygu sosyalleştirme stratejilerinin davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri üzerinde etkisinin olduğunu tespit etmiştir (Dunbeck, 2014).

Erken çocukluk döneminde davranışsal ketlenmesi olan olarak sınıflandırılan çocukların akranlarıyla sosyal etkileşim başlatma olasılıkları diğer çocuklara göre daha düşüktür (Gladstone vd., 2005). Davranışsal ketlenmesi olan çocukların başarılı akran ilişkilerinde uygun duygusal ifade ve duygu düzenlemenin önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Asendorpf, 1994). Davranışsal ketlenmenin sosyal ilişkilere etkisinin değiştirilebilir olduğuna ve bazı çocuklarının davranışsal ketlenmeyle daha iyi başa çıktıklarına, başarılı sosyal beceriler geliştiremeyen davranışsal ketlenmesi olan

çocuklara göre daha olumlu ve sürekliliği olan akran ilişkilerine sahip oldukları bilinmektedir (Asendorf, 1992; Asendorf, 1994; Dunbeck, 2014).

Duygu sosyalleştirme süreci çocuğun akran ilişkilerini ve diğer çocuklar ile uyumunu etkilemektedir (Eisenberg vd., 1999, Garner vd., 2007, Gottman vd., 1996; Roberts 1999, Root ve Stifter 2010, akt. Güven ve Erden, 2013). Garner ve diğerleri (2007) olumlu duygu sosyalleştirmenin çocukların duygularının onaylanmasında ve çocukların diğer çocukların duygusal ipuçlarına duyarlı olmasında artış sağladığını ileri sürmüştür. Çocuklar duygusal ipuçlarına duyarlılığını başkalarına yararlı olabilmek (özgeci) ve işbirlikçi davranışlar göstermek için kullanmaktadırlar (Denham ve Grout, 1993, akt. Kılıç, 2014). Nozadi, White, Degnan ve Fox (2018) tarafından davranışsal ketlenmesi olan çocukların annelerinin duygu sosyalleştirme davranışlarını inceledikleri çalışmada, annelerin çocuklarına karşı olumsuz duygu ifadeleri kullandıklarında tanıtık olmayan akranlarıyla sosyal etkileşimlerinde daha az olumlu duygu ifadesi kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yüksek davranışsal ketlenmeye sahip olan çocuklar, anneleri olumsuz duygularını daha az kabul edici tepki verdiklerinde bu olumsuz sosyal durumların nedenlerini içsel etkenlere bağlama olasılıkları daha yüksek bulunmuştur (Nozadi, White, Degnan ve Fox, 2018).

Akran ilişkilerinde kaygı, sosyal beceri eksikliği, akran reddi, içselleştirme problemleri, düşük benlik algısı, yalnızlık, reddedilme ve anksiyete yaşayabilen davranışsal ketlenmesi olan çocukların (Biederman vd., 2001; Gar, Hudson ve Rapee, 2005; Gladstone vd., 2005; Degnan ve Fox, 2007) akran ilişkilerindeki bu olumsuz etkileri azaltmada ebeveyn duygu sosyalleştirmesi çocuğun olumlu akran ilişkileri kurması açısından önemli görülmektedir.

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramına göre sistemde bulunan alt sistemler (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) birbirini etkilemektedir. Mikrosistemde bulunan çift yönlü ilişkiler; çocuğun ebeveyni, ebeveynin çocuğu etkilemesi (Paquette ve Ryan, 2001) araştırmanın davranışsal ketlenme mizaç özelliğine sahip çocuğun hem ebeveyn duygu sosyalleştirmesini etkilediği hem de bu mizaç özelliğine sahip olan çocuğun ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarından etkilendiğinin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca ekolojik sistemler kuramında bulunan makrosistem alt sisteminin, kalıtımla açıklanamayacak farklılıkların olduğu üzerinde durması (Ettekal, Mahoney, 2017) çalışmada mizacın genetik dışındaki faktörlerden

(akran ilişkileri, duygu sosyalleştirme) etkilendiğinin temelini oluşturmaktadır. Sosyal bilişsel kuramın insan davranışlarının birçok faktörden etkilendiğinin ve bu faktörlerin ilişkisini açıklamada temel bir kuram olması (Kaoutroubas ve Galanakis, 2022) araştırmanın davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasında ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının (destekleyici ve destekleyici olmayan) düzenleyici etkisini incelemeye temel oluşturmaktadır.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde yapılan yurt içi çalışmaların mizacın farklı boyutlarıyla ilgili genelinde çalışmalar olduğu (Yoleri, Erdoğan ve Tetik, 2017; Zembat, Koçyiğit, Yavuz ve Tunçeli, 2018; Arabacıoğlu, 2019 Mutlu, 2022; Şen, 2022) özellikle utangaçlık, kaygı bozukluğu akran ilişkileri temelinde olan davranışsal ketlenme hakkında çok fazla çalışma yapılmadığı (Metin Aslan, 2016; Bahtiyar Saygan, 2020; Işıktekiner, 2022) görülmektedir. Davranışsal ketlenmesi olan çocukların akran ilişkileri üzerine yapılmış yurtdışı çalışmaların ise büyük çoğunluğunun odak noktası çocukların tanıdık olmayan akranlarıyla birlikte gözlemlendiği laboratuvar temelli çalışmalar olmuştur (Rubin, Barstead, Smith ve Bowker, 2018). Ancak çocukların akranlarıyla yaşadıkları en anlamlı deneyimlerin tanımlanması için tanıdık olan akranlarıyla günlük ortamlarda buldukları zamanki sosyal yaşamlarıyla ilgili araştırmalar yapılması önemli görülmektedir (Rubin, Barstead, Smith ve Bowker, 2018).

Yapılan literatür incelemesinde Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasında ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının düzenleyici rolünü inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma sayesinde okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ketlenmesinin sınıf ortamında akranlarıyla ilişkisini incelemeye ve ebeveyn duygu sosyalleştirmesinin okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ketlenmesine etkisinin belirlenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Zaman içerisinde davranışsal ketlenmenin gidişatını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması, anksiyete açısından yüksek mizaç riski taşıyan çocukları (Johnson vd., 2016) belirlemeye yardımcı olacağından hedefe yönelik, uygun maliyetli önleme ve erken müdahale yöntemleri için katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ketlenme, akran ilişkileri ve ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarını incelemek, çocukların

akran ilişkileri üzerinde davranışsal ketlenme ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının destekleyici ve destekleyici olmayan boyutlarının etkisini ortaya koymaktır.

1.3.Araştırmanın Problem Cümlesi

Okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ketlenmesi ve akran ilişkileri arasında ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının (destekleyici ve destekleyici olmayan) düzenleyici rolü var mıdır?

1.4.Alt Problemler

Okul öncesi dönem çocuklarının yaşı, davranışsal ketlenmesi, ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları (destekleyici ve destekleyici olmayan) ile akran ilişkileri arasında bir ilişki var mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının yaşı, cinsiyeti, davranışsal ketlenmesi ve ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları (destekleyici ve destekleyici olmayan) akran ilişkilerini yordamakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ketlenmesi ile akran ilişkileri arasında ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının (destekleyici ve destekleyici olmayan) düzenleyici rolü var mıdır?

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı resmi bağımsız anaokulu ve anasınıflarına devam eden okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleri ve ebeveynleri ile sınırlıdır.

Araştırma verileri "Demografik Bilgi Formu" "Davranışsal İnhibisyon Anketi Ebeveyn Formu", "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş etme Ölçeği" ve "Çocuk Davranış Ölçeği"nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6.Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve ebeveynlerin bilgi formunun ve veri toplama araçlarının maddelerine tarafsız bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.7.Tanımlar

Davranışsal ketlenme: Bireylerin alışılmadık durumlarda sıkıntılı, temkinli, korkulu veya endişeli hale geldiği bir mizaç özelliğidir (Kagan, 1989).

Akran ilişkileri: Aynı yaş, aynı olgunluk ve gelişim düzeyinde olan kişilerin karşılıklı ve devamlı etkileşimlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Gülay, 2010).

Duygu sosyalleştirme: Diğer insanların duygusal etkileşimlerini başarılı bir şekilde yorumlama ve tepki verme olarak tanımlanmaktadır (Halberstadt vd., 2002, akt. Üzüm, 2022).

Ebeveyn Duygu Sosyalleştirmesi: Ebeveynlerin çocuklarının duygu deneyimleri, duygu ifadeleri ve duygu geçişleri ile ilgili inançlarını, amaçlarını ve değerlerini içerir. Ebeveynlerin çocuğun duygularına ilişkin farkındalığına, çocuğun duygularını kabulüne ve ebeveynlerin çocuğa duygularını yönetme (Gottman vd., 1996, akt. Yağmurlu ve Altan, 2010), koçluk yapma, model olma ve beklenmedik olayları yönetme konusunda talimat verme derecesine atıfta bulunur (Denham,1998, akt. Yağmurlu ve Altan, 2010).

2. LİTERATÜR

2.1.Davranışsal Ketlenme

Davranışsal ketlenme; yeni kişilere, yerlere ve nesnelere karşı temkinli olma ve kaçınan davranışlar gösterme konusunda sürekli olan bir eğilim (Kagan vd.,1988) ve bireylerin alışılmadık durumlarda sıkıntılı, temkinli, korkulu veya endişeli hale geldiği bir mizaç özelliğidir (Kagan, 1989). Davranışsal ketlenme, kişinin yeniliğe karşı başlangıçta gösterdiği olumsuz duygusal ve motor tepkisini ifade etmektedir (Kagan, Reznick, Clarke, Snidman ve Garcia Coll, 1984). Davranışsal ketlenmesi olan çocuklar tipik olarak utangaç, korkak ve temkinlidir (Kagan ve Snidman, 1999). Davranışsal ketlenme, yedi-sekiz aylık bebeklerin gösterdiği yabancı kaygısı ile karıştırılmamalıdır (Spitz, 1961). Araştırmacılar, çocukların kişiliklerinin ve sosyal-duygusal davranışlarının kökenini anlamak için, çocukların farklı durumlarda ve zaman içinde sürekli olarak sergilediği eylemlerinin altında yatan mizaç boyutlarını incelediklerinde (Hinde, 1989) son yirmi yılda büyük miktarda dikkat çeken bu eğilimsel yapının davranışsal ketlenme olduğunu belirlemişlerdir (Rubin vd., 2006). Bir mizaç özelliği olarak, gelişen ve değişen yaşam bağlamları ve olayları nedeniyle bir miktar değişiklik beklenmesine rağmen, davranışsal ketlenme diğer mizaç özelliklerine kıyasla daha istikrarlı olarak seyretmektedir (Mumper ve Klein, 2021). Kagan, Reznick ve Snidman (1988) bebeklik döneminde davranışsal ketlenmesi olan çocukların 4, 5 ve 6 yaşında yapılan sonraki değerlendirmelerde de davranışsal ketlenmesinin korunduğunu belirtmişlerdir. Bu da yenilikten kaçınma veya yeniliğe yaklaşma eğiliminin nispeten kalıcı olduğunu göstermektedir. (Biederman vd., 1990). Bebeklik dönemindeki mizaç özelliklerinin yaşamın sonraki yıllarında birtakım zorluklar oluşturabileceği belirtilmektedir. Örneğin, Carey ve diğerleri (1977) bebeklikte ölçülen mizaç özelliğinin erken dönem okula uyumu yordamada önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Davranışsal ketlenmesi olan çocukların birçoğu anaokulunun ilk günlerinde ve devam eden birkaç ayda ciddi sosyal kısıtlanma ve kaçınma davranışı göstermişlerdir (Biederman vd., 1990). Davranışsal ketlenme ile ilgili yapılan araştırmalar diğer mizaç özelliklerinin anlaşılmasında gelecekte yapılacak olan araştırmalara kaynak sağlayıp ketlenme kavramının kendisinin anlaşılmasında ve buna göre sınıflandırılan çocukların ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasında güçlü bir literatür sağlamaktadır (Pfeifer, Goldsmith, Davidson ve Rickman, 2002).

Davranışsal ketlenmesi olan çocuklar, yeni durumlara tipik olarak başlangıçta kendini tutma, temkinli olma, sessiz geri çekilme ile tepki vermekte ve tanımadıkları

insanlara karşı genellikle utangaç, ürkek ve suskun olma davranışı göstermektedirler (Garcia Coll, Kagan ve Reznick, 1984). Davranışsal ketlenme olan 4 yaşındaki çocukların öğretmen veya akranları ile etkileşim kurmak yerine sınıfta kendilerini izole etme olasılıkları daha yüksek bulunmuştur (Kagan vd., 1984; Kagan, Reznick ve Snidman, 1987; Kagan, Snidman ve Arcus, 1993).

Robinson, Reznick, Kagan ve Corley (1992), yaptıkları araştırmada küçük çocukların %15 ila %20'sinin yüksek düzey davranışsal ketlenme ile doğduğunu belirtmişlerdir. Turner, Beidel ve Wolff (1996) ise davranışsal ketlenme olan çocuklarla ilgili çalışmaları gözden geçirdiklerinde, yüksek düzey davranışsal ketlenme olan çocukların yaklaşık %10 olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Shamir-Essakow, Ungerer ve Rapee, 2005). Okul öncesi dönemde davranışsal ketlenme olan çocukların %10'a yakını bunu çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de sürdürmektedir (Kagan ve Snidman, 2004). Buna ek olarak yapılan bazı çalışmalar, yürümeye yeni başlayan davranışsal ketlenme olan çocukların yaklaşık %30 ila 40'ının orta çocukluk dönemine kadar istikrarını sürdürdüğünü göstermiştir (Kagan vd., 1988; Pfeifer, Goldsmith, Davidson ve Rickman, 2002). Bir başka araştırmada ise bebeklik döneminde davranışsal ketlenme olan bebeklerin hemen hemen hepsinin (%96) ergenlik döneminde de davranışsal ketlenme olduğu tespit edilmiştir (Kerr vd., 1994).

Genel olarak araştırmalar, yeni yürümeye başlayan davranışsal ketlenme olan çocukların, özellikle yüksek düzey davranışsal ketlenme olduğunda, ilerleyen yaşlarda davranışsal ketlenmenin sürdürülme olasılığının yüksek olduğunu göstermiştir (Calkins vd., 1996; Fox, Henderson, Rubin vd., 2001; Kagan, Reznick vd., 1988; Kagan, Snidman vd., 1998; Kagan ve Snidman, 1991; Pfeifer vd., 2002; Reznick vd., 1986; Degnan ve Fox, 2007).

2.1.1.Davranışsal ketlenmenin ilişkili olduğu kavramlar

Davranışsal ketlenmenin literatürde içe dönüklük, sosyal geri çekilme ve utangaçlık gibi bir dizi yapıyla örtüştüğü görülmektedir (Rubin ve Coplan, 2010; Martin vd., 2016). Ancak araştırmacılar sıklıkla bu kavramları birbirinin yerine kullanma hatasına düşerek amacına uygun kullanmamakta ve kavram karışıklığına neden olmaktadır (Burgess vd, 2001). İçe dönüklük, düşük seviyelerde olumlu duygulanım, sosyallik, atılganlık, aktivite ve heyecan arama dahil olmak üzere bir dizi yönü kapsayan çok daha geniş bir özellik yapısıdır (Watson vd., 2015). Benzer şekilde, sosyal geri

çekilme, sosyal etkileşimlerden hem kaçınmayı hem de ilgisizliği içerebilen geniş ve heterojen bir yapıdır (Coplan vd, 2007). Davranışsal ketlenme, bir dizi alışılmadık durum ve uyarana tepki olarak suskunluğu ifade ederken, utangaçlık, tanıdık olmayan insanlarla ve sosyal değerlendirme bağlamlarında temkinli olma ve rahatsızlık anlamına gelmektedir (Eggum-Wilkens vd., 2015). Bununla birlikte utangaçlık, erken davranışsal ketlenme mizaç özelliğinin gelişimsel bir sonucu olabilmektedir (Kochanska ve Radke-Yarrow, 1992). Çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin incelenmesi, eğilimsel/biyolojik faktörler (örn. mizaç), ailevi etkileşimler ve ilişkiler, sosyal bağlamlar (örn. okul, mahalle) ve kültür gibi faktörlere dikkat edilmesini gerektirir. Hinde (1995), gelişimin bireysel özelliklerden başlayıp etkileşim, ilişki ve grup analiz ve tahmin düzeylerine kadar ilerleyen çok düzeyli bir perspektiften ele alınması fikrini geliştirmiştir (Hinde, 1995). Bu yüzden davranışsal ketlenmenin ilişkili olduğu kavramların geniş bir perspektiften incelenmesi gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar 14 aylık davranışsal ketlenmesi olan çocukların 3 ve 4 yaşlarında daha sık utangaç ve içine kapanık davranışlar sergiledikleri ve sosyal kaygı oranlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. (Biedermann vd., 1993; Hirshfeld vd., 1992). Özellikle bebeklik döneminde davranışsal ketlenmesi olan çocukların ileride içe kapanık ve sosyal olarak kaygılı çocuklar olma olasılıklarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Degnan ve Fox, 2007). Davranışsal ketlenmesi olan çocuklar kaygı gibi içselleştirme bozuklukları açısından yüksek risk altında oldukları tespit edilmiştir (Biederman vd., 2001; Gar, Hudson ve Rapee, 2005; Gladstone, Parker, Mitchell, Wilhelm ve Malhi, 2005; Degnan ve Fox, 2007). Bununla birlikte, davranışsal ketlenmesi olan çocukların hepsi kaygılı olma durumu taşımamaktadır. Davranışsal ketlenme ile kaygı bozuklukları arasındaki ilişkinin kökeninde, gelişiminde ve sürdürülmesine etki eden diğer faktörlerin belirlenmesi gereklilik taşımaktadır (Rapee, 2014). Örneğin ebeveyn ve çocuk bağlanması gibi aileye ilişkin faktörler, davranışsal ketlenmenin kaygı bozukluğuna dönüşme olasılığını artırabilmektedir (Shamir-Essakow, Ungerer ve Rapee, 2005). Kaygı bozukluğu olan annelerden oluşan klinik araştırmalarda ise 18 ila 59 aylık çocukların %65' inin davranışsal ketlenmesi olduğu ve %80'inin ebeveynine güvensiz bağlandığı tespit edilmiştir (Manassis vd., 1995). Pek çok çalışma, yeniliğe olumsuz tepki veren (davranışsal ketlenmesi olan) bebeklerin çocuklukta çekingen olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Marshall ve Stevenson-Hinde, 1998; Sanson, Pedlow, Cann, Prior ve Oberklaid, 1996). Davranışsal ketlenmesi olan çocuklar, orta çocukluk

boyunca çekingen kalma olasılığı en yüksek olan gruptur (Shamir-Essakow, Ungerer ve Rapee, 2005). Davranışsal ketlenmeye bağlı olarak çocukların sergilemesini engelleyen davranışları, akranları ve yetişkinler tarafından genellikle olumsuz duygu ve eylemlerle karşılanmakta ve bu da çekingen çocuklarda sosyal ve psikolojik sorunların gelişmesine sebep olabilmektedir (örn. Coplan vd., 2004; Mills ve Rubin, 1993; Chen, Chen, Li ve Wang, 2009). Davranışsal ketlenmesi olan yeni yürümeye başlayan çocukların, çocuklukta sosyal suskunluk sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Degnan ve Fox, 2007). Okul öncesi dönemde ve ilerleyen yıllarda, davranışsal ketlenmesi olan çocuklar akranlarına göre tek başına oyun oynamaya ve sosyal durumlara yaklaşma konusunda daha fazla suskun davranış göstermeye eğilimlidirler (Coplan vd., 2009; Gersten, 1989; Rubin vd., 2006). Yenilikten kaçınmayı içeren ketlenmiş davranışlar, bu korkulu tepkiyi azaltan başa çıkma mekanizmalarını devreye sokmaktadır. Zamanla, kaçınma yoluyla korkuyla başa çıkmanın, devam eden davranışsal ketlenme ve sosyal temkinliliğe yol açan fizyolojik tepkileri ve davranışları arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği düşünülmektedir (Fox vd., 2001a). Bu nedenle, mizacın etkileri çocuk büyüyüp olgunlaştıkça sosyal davranış ve psikopatoloji ile giderek daha fazla ilişkili hale gelmektedir (Fox vd., 2001b).

2.1.2. Davranışsal ketlenmenin biyolojik, fizyolojik ve genetik yönü

Davranışsal ketlenmenin etiolojisinde hem genetik hem de çevresel faktörlerin rol oynadığı bilinmektedir (Mumper ve Klein, 2021). Davranışsal ketlenmenin nedeninin genetik faktörlerden etkilendiği bilinmesine rağmen, hangi genlerin davranışsal ketlenmede rol oynadığı ise belirsizliğini korumaktadır (Clauss vd, 2015). Davranışsal ketlenmede etkisi olduğu düşünülen aday genlerin çoğu, anksiyete ve stres sırasında açığa çıkan nörotransmitterlerin ve hormonların düzenlenmesinde yer aldığı tespit edilmiştir (Mumper ve Klein, 2021). Ayrıca tek yumurta ve çift yumurta ikizleri arasındaki uyumu karşılaştıran ikiz çalışmaları, davranışsal ketlenmenin orta derecede kalıtsal olduğunu göstermiştir (Eley vd., 2003; Smith vd., 2012). Kagan vd (1989) ise davranışsal ketlenmenin belirgin fizyolojik özelliklerle kendini gösterdiğini tespit etmişlerdir (Kagan vd.,1989, akt. Moehler vd., 2006). Yüksek düzey davranışsal ketlenmesi olan çocukların belirli fizyolojik özellikler gösterme olasılığı, ketlenmesi olmayan akranlarına göre daha yüksektir (Kagan vd., 1987). Örneğin; parasempatik sistemde bulunan, stresi artıran vagal tonusu (Derici, 2023) düzeyinin düşük olduğu çocukların yüksek düzey davranışsal ketlenmeye sahip olma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Kagan vd., 1989; Moehler

vd., 2006). Ayrıca davranışsal ketlenme, amigdala ve hipokampus başta olmak üzere ortak beyin bölgelerindeki fonksiyonlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Milham vd., 2005; Blacford, 2012). Erken çocukluk döneminde davranışsal ketlenmeye sahip olarak sınıflandırılan yetişkinlerin beyin görüntüleme çalışmaları, tanıdık yüzlere kıyasla yeni yüzlere karşı daha fazla amigdala hareketliliği tespit etmişlerdir (Schwartz vd., 2003). Erken çocuklukta ölçülen davranışsal ketlenme ile daha sonraki yıllarda ölçülen beyin fonksiyonu arasında iyi kurulmuş bağlantılar olmasına rağmen, davranışsal ketlenme ile yetişkin beyin yapısı arasındaki ilişki hakkında çok az şey bilinmektedir. Yetişkin beyin yapısını davranışsal ketlenme açısından erken çocukluk döneminde ölçmek çocuklarda davranışsal ketlenmenin tespiti ve erken müdahaleyi artırmaktadır (Sylvester vd., 2016). Davranışsal ketlenmesi olan çocuklar, davranışsal ketlenmesi olmayan çocuklara kıyasla dinlenme halinde daha yüksek kalp hızı, daha büyük göz bebekleri ve yüksek kortizol seviyesi dahil olmak üzere birçok fizyolojik belirtide artışa sahiptirler (Kagan, Reznick ve Snidman, 1987). Örneğin, Tennes vd., (1977) tarafından yapılan bir araştırmada annenin evden bir saatliğine ayrıldığı ve yabancı bir yetişkinin çocukla etkileşime girdiği bir günde bebeğin idrarından alınan kortizol miktarı ölçülmüştür ve davranışsal ketlenmesi olan bebekler hem anneden ayrılmanın ardından hem de yabancı yetişkinle etkileşime girdiklerinde normale göre daha yüksek kortizol miktarına sahip oldukları tespit edilmiştir (Tennes vd.,1977, akt. Coll vd., 1984). Literatürde yer alan bilgilere ek olarak, bu fizyolojik bulgular yüksek davranışsal ketlenmeye sahip çocukların yaklaşık üçte biri için belirgindir ve davranışsal ketlenme için kesin olan beyin fonksiyonları henüz tanımlanamamıştır (Kagan vd., 1994; Kagan vd., 1998).

2.1.3.Davranışsal ketlenme ve cinsiyet ilişkisi

Davranışsal ketlenmede araştırma konularından biri de cinsiyet farklılıklarıdır (Asendorpf, 1990; Broberg vd., 1990; Kagan vd., 1988). Bu konuda yapılan araştırmalar, çocuklukta davranışsal ketlenmenin görülmesinde cinsiyet açısından belirgin bir farklılık olmadığını göstermiştir (örn, Chen vd., 1998; Rubin vd., 2002, akt. Chen vd., 2009). Ancak bu araştırmaların aksine kızların erkeklerden daha yüksek ve daha kararlı davranışsal ketlenme gösterme eğiliminde olduklarını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Essex vd., 2010; Keer vd., 1994). Davranışsal ketlenmenin kabul edilebilirliği ile ilgili yapılan bazı araştırmalar Çin'de ve diğer bazı ülkelerde davranışsal ketlenme, yetişkinler ve akranları tarafından erkeklerde kızlardan daha olumsuz ve daha az kabul edilebilir olarak görülme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Caspi vd., 1988;

Chen vd., 1995; Gest, 1997; Stevenson-Hinde ve Hinde, 1986). Bu durum toplumsal cinsiyet kalıplarıyla ilgili olarak karşımıza çıkmaktadır. Pek çok toplumda, erkek çocuklar sosyallik bakımından özerk ve atılgan olmaları konusunda genellikle daha fazla yönlendirilmektedirler (Chen vd., 2004; Maccoby, 1998; Rubin vd., 2002).

2.1.4. Davranışsal ketlenmenin sosyal duygusal gelişim açısından önemi

Çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin incelenmesinde eğilimsel/biyolojik faktörler, (örn. mizaç) ailevi etkileşimler ve ilişkiler, sosyal bağlamlar (örn. okul, mahalle) ve kültür gibi faktörlere dikkat edilmesi gerekmektedir. (Burgess vd., 2001). Hinde (1995) gelişimin bireysel özelliklerden başlayıp etkileşim, ilişki ve grup düzeylerine doğru ilerleyen bir bakış açısıyla ele alınması fikrini savunmuştur. Gelişimi inceleyen bilim insanları çocuk üzerinde sosyal veya davranışsal olarak olumsuz sonuçlara yol açabilecek (mizaç gibi) yapıları incelemiştir (Burgess, Rubin, Cheah ve Nelson, 2001). Mizaçtaki bireysel farklılıkların çocukların sosyal olarak olumlu kabul edilen davranışlar sergileme becerisini etkilediği görülmüştür (Rothbart ve Bates, 2006). Bazı araştırmalar zor mizacın, dışsallaştırma sorunlarını artırdığı ve çocukların yetersiz kontrole sahip bir davranış modeli göstermesinin gelişimsel habercisi olduğunu öngörmektedir (örn. Sanson, Oberklaid, Pedlow ve Prior, 1991). Benzer şekilde araştırmalar, sosyal ve duygusal gelişimde başka bir genetik yatkınlık özelliği olan davranışsal ketlenmenin içselleştirme sorunlarını artırdığı ve aşırı kontrole sahip bir davranış modeli geliştirmenin habercisi olduğunu göstermektedir (örn. Fox vd., 1995; Burgess vd., 2001).

2.1.5. Davranışsal ketlenme ve ebeveynlik ilişkisi

Her ebeveynin çocuğunu yetiştirmede kendi inançlarına, ideallerine ve isteklerine yönelik oluşturdukları farklı stratejiler vardır. Bu farklı stratejiler ise farklı ebeveyn tutumlarına yol açmaktadır (Mumper, 1984, akt. Karabulut Demir, 2007). Farklı ebeveyn tutumları, davranışsal ketlenmesi olan çocukların sosyal gelişimlerine etki edebilmektedir (Chen, Chen, Li ve Wang, 2009). Çocukların davranışsal ketlenmesi karşısında ebeveynlerin çocuğun kaygısını ve güvensizliklerini hissedebilecekleri ve bunun sonucunda otoriter tutum, koruyucu tutum ve aşırı ilgili tutumda bulunabilmektedirler. Ebeveynin çocuğun kaygısı karşısında problem çözmedeki aşırı kontrolü, çocukların erken davranışsal ketlenme göstermesinin bir sonucu olabilmektedir (Burgess, Rubin, Cheah ve Nelson, 2001). Aşırı koruyucu ve kontrolcü ebeveyn tutumlarının çocukların

davranışsal ketlenme davranışlarını yordadığı, sonraki gelişim dönemlerinde sosyal kaygıya neden olduğu ifade edilmektedir (Rubin vd., 2002). Davranışsal ketlenme ile ebeveynlik arasında karşılıklı bir ilişki olduğu öne sürülmüştür; öyle ki, ebeveynler yüksek düzey davranışsal ketlenmesi olan çocuklarını savunmasız olarak algırlar ve bu nedenle çocuklarındaki sıkıntıyı önlemek için aşırı korumacı, müdahaleci veya aşırı ilgili ebeveynlik tutumları sergileyebilmektedir (Rubin vd., 2002). Bu ebeveyn tutumları sonucunda davranışsal ketlenmesi olan çocuklar, ebeveynlerine aşırı derecede bağımlı hale gelebilmekte ve yeni durumlarla bağımsız olarak başa çıkamayacakları veya kendi kendini yatıştırma stratejilerine giremeyecekleri inancını geliştirebilmektedirler. Bunun sonucunda ise bir problemi çözümüleme yetenekleri geliştirememektedirler (Bohlin vd., 2005).

Belsky ve diğerlerinin (2000) çocukların davranışsal ketlenmesinin ebeveynlik davranışları üzerindeki etkilerini araştırdıkları laboratuvar gözlemlerine dayanan çalışmalarında, çocukların davranışsal ketlenmesinin, annelerin yaklaşmaya teşvik etme ve geri çekilme davranışlarındaki artışları öngördüğünü tespit etmişlerdir. Bu çalışma, çocuklarının davranışsal ketlenmesine yönelik annelerin tepkilerinde farklılık yaşandığını ortaya koymuştur (Belsky vd., 2000). Yapılan araştırmalar ayrıca yeni yürümeye başlayan çocukların davranışsal ketlenme davranışlarına karşı ebeveynlerin gösterdikleri duyarlılığın ve bu davranışların ebeveyn tarafından kabulünün, onun devam eden gelişimini etkileyebileceğini, bunun tersinin ise çocuğun gelişimini kısıtlayabileceğini göstermiştir (Ryan ve Ollendick, 2018). Bununla birlikte boylamsal araştırmalar ebeveynliğin, süreç içerisinde farklı zaman dilimlerinde davranışsal ketlenme arasındaki ilişkiye aracılık (Rubin vd., 2002) edebileceğini veya davranışsal ketlenmeyi ılımlaştırabileceğini (Degnan vd., 2008) göstermiştir. Bu durum negatif ebeveynlik davranışları söz konusu olduğunda çocuğun davranışsal ketlenmesinin kararlılığının artabileceğini göstermektedir.

Davranışsal ketlenmeye sebep olan ve davranışsal ketlenmenin sürdürülmesinde genetik, nöral, dikkat ve bilişsel faktörlerin ve ebeveynliğin rolü üzerinde durulsa da davranışsal ketlenmede başka değişkenlerde rol oynamaktadır. Johnson ve diğerleri (2016), daha düşük pozitif duygusallık düzeylerinin, çocukluk boyunca davranışsal ketlenmenin sürekliliğini daha fazla öngördüğünü tespit etmişlerdir. Bu durumun pozitif duygusallık ile ilişkili davranışların ketlenmeyi azaltarak yeni durumlara uyum sağlamayı ve alışmayı kolaylaştırabileceği düşünülmektedir. Ek olarak, Fox ve diğerleri (2001),

yüksek tepkisellik gösteren dört aylık bebeklerin, kardeş olmayan bir veya daha fazla çocukla ebeveynlerinin olmadığı bakım merkezine yerleştirildiklerinde yeni yürümeye başlayan çocukların davranışsal ketlenme özelliği gösterme olasılıklarının daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum göstermiştir ki davranışsal ketlenme sabit veya değişken modellerden, çeşitli iç ve dış faktörlerden etkilenmektedir (Mumper ve Klein, 2021).

2.1.6.Davranışsal ketlenme ve kültür ilişkisi

Davranışsal ketlenmenin nedenleri, bağlamları ve sonuçları üzerine yapılan araştırmaların çoğu, Kuzey Amerika ve Batı Avrupa'da yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Ayrıca davranışsal ketlenmenin ilişkili olduğu kavramlarla ilgili bakış açısı kültürden kültüre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu nedenle, Kanada, Çin, İngiltere, Almanya, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri gibi farklı ülkelerde davranışsal ketlenme çalışmaları odak noktası olmasına rağmen (Asendorpf, 1991; Broberg, Lamb ve Hwang,1990; Chen vd., 1998; Fox, Henderson, Rubin, Calkins ve Schmidt, 2001; Rubin, Hastings, Stewart, Henderson ve Chen, 1997) genel literatürde davranışsal ketlenme ile ilgili çok az sayıda sistematik ve kültürler arası çalışma bulunmaktadır (Rubin vd., 2006). Kagan ve diğerlerinin (1984) davranışsal ketlenmeyi kültürel olarak inceledikleri araştırmada doğu-batı kültürleri arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. İtalyan ve Avusturyalı yeni yürümeye başlayan çocuklar, diğer ülkelerden olan çocuklara göre (Kanadalı, Çinli, Güney Koreli) daha az çekingenlik davranışı gösterdiği tespit edilmiştir. Çinli ve Güney Koreli yeni yürümeye başlayan çocuklar daha fazla çekingen davranışlara sahip oldukları görülmüştür. Çin, Almanya, İtalya, Japonya ve İsveç gibi pek çok toplumda ise alışılmadık veya zorlayıcı durumlarda davranışsal ketlenme yapısını yansıtan davranış kalıpları tespit edilmiştir (Asendorpf, 1991; Broberg, Lamb ve Hwang, 1990; Wang vd., 2002; Zappulla ve Lo Coco, 2003, akt. Chen, Chen, Li ve Wang, 2009).

Davranışsal ketlenme Çin kültüründe Batı kültürüne göre olumlu olarak değerlendirilmektedir. Bunun nedeni ise çekingenlik davranışların sosyal olgunluğu ve anlayışı yansıttığının kabul edilmesidir (Chen vd., 1995; Ho, 1987; King ve Bond, 1985). Çin kültürlerinde utangaç ve çekingen davranışların öğretmenler ve akranlar tarafından değer verildiği ve teşvik edildiği belirtilmektedir (Chen, Rubin ve Sun, 1992; Chen vd., 1995). Öte yandan özerklik kazanmak ve olumlu sosyal beceriler edinmek Batı toplumları için önemli sosyalleşme hedeflerindedir (Greenfield, Suzuki ve Rothstein-Fisch, 2006).

Kişinin kendini ifade etmede kaygı ve güven eksikliğini gösteren davranışsal ketlenme, bu sosyalleşme hedefiyle tutarsız görülmektedir (Chen, Chen, Li ve Wang, 2009).

2.1.7. Davranışsal ketlenmenin tespiti ve değerlendirme araçları

Erken dönem davranışsal ketlenme, çocukların günlük deneyimlerinin kalitesini etkilediği bilinmekte ve erken çocuklukta davranışsal ketlenmenin sonraki dönemlerde akranlarla olan sosyal suskunluğu öngörmektedir (Rubin vd., 2002). Ayrıca davranışsal ketlenmesi olan çocukların akran oyunlarına katılmayı istemesine rağmen sosyal etkileşimlere yaklaşma motivasyonunun az olması, sosyal etkileşimler sırasında kaygı davranışı göstermesi nedeniyle akran oyunlarına katılım göstermedikleri belirtilmektedir (Mumper ve Klein, 2021). Davranışsal ketlenmenin erken tespit edilmesinin çocuklar üzerinde sahip olabileceği avantajlar göz önüne alındığında ve bağlamsal değişkenlerin etkisine duyarlı olduğu akılda tutularak, okul öncesi dönem bu yapıyı değerlendirmek için çok önemli bir yaş olarak görülmektedir (Goldsmith vd., 1987; Ordoñez vd., 2013). Davranışsal ketlenme mizaç özelliğinin önemli görülmesinin nedenlerinden biri, çocukların psikososyal gelişimi üzerindeki potansiyel etkisidir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, davranışsal ketlenme mizaç özelliğini gösteren ve bunun olumsuz sonuçları açısından risk altında olan çocukları tespit etmek ve onlara erken müdahale etmek için büyük ölçekte davranışsal ketlenmenin değerlendirmesi için güvenilir ve geçerli tarama araçlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Farklı araştırmacılar, davranışsal ketlenmeyi değerlendirmenin farklı yöntemlerine dikkat çekmişlerdir (Kagan vd., 1994; Asendorpf, 1990). Kagan ve diğerlerinin laboratuvar ortamında yaptığı çalışmalarda (örn. Coll, Kagan ve Reznick, 1984; Kagan vd., 1994; Rosenbaum vd., 2000; Biederman vd., 2001; Smoller vd., 2003; Smoller vd., 2005; Moehler vd., 2007) çocukların davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla davranışsal ketlenmeyi tespit etmişlerdir. Buna karşın Asendorpf (1990), davranışsal ketlenmenin tespiti için çocuk davranışına ilişkin doğal gözlemleri ve ebeveynlerden alınan bilgileri kullanmıştır (Asendorpf, 1990, akt. Bisho vd., 2003). Bu tespit yönteminin dezavantajları da vardır çünkü insan gözlemciler veya kameralar çocuğun davranışını etkileyebilmektedir. Gözden veya işitme mesafesinden kaybolan çocukları takip etmede de zorluklar yaşanabilmektedir. Dahası, gözlemciler beklentileri ve ön yargıları nedeniyle taraflı yorumlamalar yapabilmekte ve bu durum onların davranışları kaydetmeleri ve çözümlenmelerinde etkili olabilmektedir (Tryon, 1998). Çocukların davranışsal ketlenmesini değerlendirmek için ebeveynlerden alınan bilgilerin kullanılması, bu yöntemin basit, yönetimi ve puanlaması kolay olma avantajına sahip

olmasından dolayı bilgi edinmede hızlı ve ekonomik bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Ebeveynden alınan bilgilerin avantajı ise ebeveynlerin çocuklarını çok çeşitli gerçek yaşam durumlarında uzun süreler boyunca gözlemlemiş olmalarıdır (DiLalla ve Falligant, 1995). Davranışsal ketlenmeyi değerlendirilirken çoğunlukla kullanılan değerlendirme yöntemi ise okul öncesi dönemde anneler veya öğretmenler tarafından sağlanan bilgiler aracılığıyla (Amador vd., 2006; Espinosa Fernández vd., 2020). Buna karşın laboratuvar ortamlarında davranışsal gözlem, maliyetli ve zaman alıcı olabilmektedir. Laboratuvar ortamının oluşturulması ve yönetilmesi zahmetlidir ve deneyimli, eğitilmiş çalışanlar tarafından kodlanması gereken saatlerce videoya kaydedilmiş görüntülere ihtiyaç vardır (Tryon, 1998).

Ebeveynden alınan bilgiler aracılığıyla davranışsal ketlenmeyi değerlendirmede kullanılıp kullanılmayacağı veya laboratuvara dayalı değerlendirmenin gerekli olup olmadığı tartışma konusu olmuştur (Kagan, 1992). Ebeveynden alınan bilgilerin davranışsal ketlenmenin bir göstergesi olarak kullanılmasına karşı çıkanlar, ebeveynlerin çok belirgin olaylar veya etkileşimler söz konusu olmadığı sürece çocuklarının davranışlarının çoğunun farkında olamayabileceklerini (Maccoby ve Martin, 1983) ve ebeveynden alınan bilgilerin yanlış hatırlama ve hafıza yanlılığından etkilenebileceğini savunmuşlardır (Robins, 1963). Bununla birlikte, anneden alınan bilgilerin raporu ile davranışsal ve fizyolojik ketlenme ölçümleri arasında bildirilen korelasyonların çoğu nispeten yüksektir. Garcia Coll ve diğerleri (1984) laboratuvara dayalı davranışsal ketlenme gözlemleri ile anne ve babadan alınan davranışsal ketlenme bilgileri arasında önemli pozitif korelasyonlar bulmuşlardır. Aynı şekilde Kagan ve diğerleri (1984) ketlenmesi olan ketlenmesi olmayan davranışları değerlendirdiğinde çocuğun akran oyunu durumlarındaki davranışıyla beklenen yönde önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, çocukları 21 aylıkken yapılan anne görüşmeleri, çocuklar 4 ve 5.5 yaşlarındaki davranışsal ketlenmesini öngörmüştür (Reznick vd., 1986, akt. Bishop, Spence ve McDonald, 2003). Davranışsal ketlenmenin laboratuvar değerlendirmesinde daha uzun aralıklarla değerlendiren çalışmalar, daha kısa takiplere ve ebeveyn değerlendirmesi kullanan çalışmalara kıyasla daha düşük kararlılık göstermektedir (Pérez-Edgar ve Guyer, 2014).

2.2.Akran İlişkileri

Akran ilişkileri, bireylerin ailevi olmayan yaşıtlarıyla yaşadıkları doğrudan ve dolaylı deneyimlerini ifade etmektedir (Rubin vd., 2018). Akran ilişkileri, çocukların bir sınıf ortamında hem duygusal hem de sosyal olarak arkadaşlarına karşı samimi olma, açık sözlü davranma ve ilgi göstermeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Pittman ve Richmond, 2008). Ayrıca akran ilişkileri, bireyin kişisel ve kişilerarası özelliklerinin ve bireyin ifade ettiği sosyal veya asosyal davranışlarının kalitesinin, genel olarak akran grubu içinde hangi konumda olacağına dair bilgileri de kapsamaktadır. Bu konum, akran grubunun bireye ve onun davranış tarzlarına ve sosyal ilişkilerine verdiği tepkileri beslemektedir. Akran ilişkilerinin incelenmesi, bireylerin yaşıtlarıyla nasıl etkileşime girdiğini ve başkalarıyla tekrarlanan etkileşimlerin nasıl kademeli olarak ikili ilişkilere dönüştüğünü içermektedir (Rubin vd., 2018).

Günümüzde daha fazla küçük çocuğun bir grup olarak bir arada bulunmaları, akranlarla erken karşılaşmanın yanı sıra grup içerisinde küçük çocukların öğrenmesi ve gelişimi üzerindeki etkisinin dikkate alınmasını zorunlu kılmıştır (Shin,2010). Akran ilişkileri, bilişsel açıdan okula uyumun, akademik hazır oluşun (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997, akt. Salı, 2014) akademik motivasyonun ve akademik başarının (Chen, Chang vd., 2005; Doll vd., 2003, akt. Salı, 2014) önemli belirleyicilerindedir. Duygusal açıdan ise akranlar stresli durumlarda birbirlerine destek sağlayarak birbirlerini rahatlatmaktadır (Batey, 2002, akt. Salı, 2014). Çocukların akran gruplarında ve arkadaşlık ilişkilerinde olup bitenler, aile, okul ve toplum da dahil olmak üzere çocukların yaşamlarının muhtemel her alanında gelişimlerini ve işlevselliklerini etkilemektedir. Çocuğun bulunduğu ortamda yaşanan olaylar, çocukların akran grubundaki ilişkilerini etkilemektedir. Bu nedenle, çocukların akranları ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri, okuldaki başarıları da dahil olmak üzere, gelişim ve uyumun birçok yönüyle ilişkilidir (Gifford Smith ve Brownell, 2003). Günümüzde pozitif ikili ilişkiler ve grup içerisinde akran ilişkilerini başlatma ve sürdürme becerisi artık önemli gelişimsel süreçler olarak kabul edilmektedir. Aslında akranlarıyla başarıyı deneyimleyen çocukların uyumlu ve psikolojik olarak sağlıklı olma yolunda oldukları düşünülmektedir. Akran ortamında güçlük çeken çocukların, uyumsuz, içsel ve kişilerarası problemler açısından risk altında olduğu kabul edilmektedir (Rubin vd., 2018).

Akranlar, gelişim sürecinde çocuklar için bir dizi işleve olanak sağlamaktadır. Örneğin, aile dışındaki dünya hakkında çocuğa bilgi kaynağı sunar. Çocuklara yaşıtlarıyla

ilişkileri hakkında geri bildirim vererek sosyal karşılaştırma fırsatı sağlar. Ego gelişimi için önemli olan bu tür geri bildirimler, çocukların benlik algısını artırabilmekte veya zayıflatabilmektedir. Akranlar arkadaşlık kurmayı sağlar ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynar (Polenski, 2002). Çocuklar, ebeveynler ve diğer yetişkinlerle daha tek taraflı etkileşimler dışında, kişilerarası etkileşimleri başlatmayı ve etkili bir şekilde dahil olmayı; paylaşmayı, sıra almayı, iş birliğini ve uzlaşmayı akranları aracılığıyla öğrenmektedirler (Polenski, 2002). Akranlarla olan ilişkiler, çok küçük çocukların bile hayattaki rolleri ve ilişkileri deneyimleyebilmeleri; sosyal, bilişsel ve davranışsal beceriler geliştirmeleri için önemli bir yere sahiptir (Asher, 1990; Rubin ve Asendorpf, 1993). Çocuklar büyüdükçe, aile üyeleri tarafından bilinmeyen arkadaşları ve tanıdıkları içeren sosyal ağları giderek daha karmaşık hale gelmektedir. Bu nedenle, hangi çocukların akranlarıyla ilişki kurmakta en çok zorlanacağını tahmin edebilmek için akran ilişkilerini boylamsal bir bakış açısıyla incelemek ve yaşamın ilk yıllarındaki sorunların öncüllerini araştırmak önemli görülmektedir (Hay vd., 2004).

Akran ilişkilerinin incelenmesi, özellikle çocukluk çağı bozukluklarıyla ilgilenen araştırmacılar için önem taşımaktadır. Akran ilişkileri ile çocukluk çağı bozuklukları arasında çift yönlü bir etki bulunmaktadır. Çocukların akranlarıyla olan olumsuz ilişkileri, başta anksiyete, depresyon ve davranış bozukluğu olmak üzere bu tip çocukluk çağı bozukluklarının oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir (Hay vd., 2004). Akran grubu tarafından uzun zamandır devam eden reddedilme, gelecekte olumsuz durumlara sebebiyet veren bir risk faktörü olarak görülmektedir (Walker, 2004). Akranları tarafından reddedilen çocukların suça karışma, okulu bırakma veya hayatlarının ilerleyen dönemlerinde psikolojik problemler yaşama olasılıkları daha görülmektedir (Parker ve Asher 1987; Roff vd., 1972).

2.2.1. Akran ilişkilerinin okul öncesi dönemdeki önemi

Akranlarla yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının yeni yürümeye başlayan çocukluktan okul öncesi dönem yıllarına doğru artış göstermektedir (örn. Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Bebekler ve yeni yürümeye başlayan çocuklar birbirlerine büyük ilgi gösterirler ancak çocuklar arasında koordineli ve sürekli etkileşim üçüncü yaşın başına kadar gelişmiş değildir (Brownell, 1990; Eckerman vd., 1989; Hartup, 1992). Artan yaşla birlikte, diğer çocuklarla ilişkilere giderek daha fazla zaman ayrılmaktadır. Çocuğun diğer çocukları içeren sosyal aktivitelerinin oranı 2 yaşında yaklaşık %10'dan 4 yaşında %20'ye ve 7 ile 11 yaşları arasında %40'ın biraz üzerine çıkmaktadır. Daha büyük

çocuklar arasında, bu sosyalleşmenin yaklaşık altıda biri kardeşleri içerir; geri kalanı ise temel olarak arkadaşlarla ilgilidir (Barker ve Wright, 1955; akt. Hartup, 1992).

Sullivan'a (1953) göre, akranları tarafından kabul edilmek ve akranları ile yakın ilişkiler ya da “arkadaşlık” kurmak, çocukluk ve ergenlik öncesi dönemde çocukların içsel ihtiyaçlarındandır (Chen vd., 2006). Akran ilişkilerinin gelişmesinde okul öncesi dönem temel akran ilişkileri yeterliliklerinin kazanıldığı bir dönem olduğundan dolayı önemli görülmektedir (Gülay, 2009). Okul öncesi dönemde çocuklar, yetişkinlerle olduğu kadar diğer akranlarıyla da zaman geçirir ve akranları hakkında çok fazla şey düşünürler (Hartup, 1992). Okul öncesi dönemde en önemli gelişim görevlerinden biri başkalarıyla ilişki kurmanın olumlu ve sosyal olarak kabul edilebilir yollarını öğrenmektir. Bu öğrenmelerin çoğu akran grupları aracılığıyla gerçekleştiğinden olumlu akran ilişkileri çocukların sosyal ve duygusal gelişimine önemli bir katkı sağlamaktadır (Asher, 1990; Rubin ve Asendorpf, 1993). Bir başka ifadeyle erken dönem akran ilişkileri, çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde (Bukowski vd., 1996; Dunn, 2004; Hartup, 1996) bilişsel ve dil gelişimlerinde (Hartup, 1996) önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmacılar, okul öncesi döneme başarılı bir şekilde uyum sağlamada çocukların akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmasının diğer faktörlere kıyasla önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir (Sroufe ve Rutter, 1984).

Akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kuran çocuklar, oyun arkadaşı olarak tercih edilir, sevilir sosyal açıdan kabul görürler. Duygu düzenleme becerileri de dahil olmak üzere tüm gelişim alanlarından çeşitli becerileri akranlarından öğrenme fırsatı bulurlar, öz düzenleme becerilerinde gelişme görülür ve genel olarak okula uyum sağlayabildikleri için öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurmaları da kolaylaşır (Halpern vd., 2015, akt. Ogelman, 2022). Akranlarıyla olumsuz, çatışmaya dayalı ilişkiler geliştiren çocuklar ise akran gruplarından dışlanabilir, diğer çocuklar tarafından seilmeyebilirler (Chen vd., 2011, akt. Ogelman, 2022). Akranları tarafından sevilen çocuklar, işbirlikçi, uyumlu, mizah yönü güçlü, empatik, duyarlı olarak ifade edilmektedir (Ladd, 2009, akt. Ogelman, 2022). Sınıf arkadaşlarıyla yakın bağlar kurmak, anaokulu çocuklarına yeni çevreyi keşfetmek ve bunlarla başa çıkmak için ihtiyaç duydukları güvenlik duygusu sağlamaktadır. Sosyal yeterlik ve akran ilişkilerinin sürekliliği, ayrıca çocuğun öğretmenlerden, ebeveynlerden ve özellikle sınıf arkadaşlarından aldığı desteğin derecesi, çocuğun okuldaki başarısı üzerinde önemli etkilerdir. (Johnson vd., 2000).

2.2.2.Akran ilişkilerini etkileyen faktörler

Akran ilişkilerinin yapısını çocukluk döneminde çeşitli faktörler şekillendirmektedir. Bunlar; çocuğun bulunduğu sosyal çevre, kişilerin bireysel özellikleri ve kişilerin birbirleriyle etkileşimleridir (Song, 2006). Karabulut (2016) ise okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişimini etkileyen faktörleri; bireysel özellikler, kültür, aile, okul ve oyun olarak sıralamıştır (Karabulut, 2016). Genel olarak akran ilişkileri araştırmacıları tarafından incelenen faktörler; bireysel özellikler, yaş, cinsiyet, etnik köken ve ırkı içermektedir. Mizaç ve kişilik gibi biyolojik temelli özellikler (örn. davranışsal ketlenme, utangaçlık, endişeli yalnızlık, duygu düzenleme) de bireysel özelliklerin kapsamına girmektedir. Bireye ait özellikleri içeren diğer unsurlar, benliğe ve sosyal ilişkilere ilişkin içselleştirilmiş kavramları içermektedir (Rubin vd., 2018).

2.2.2.1.Sosyal çevre

Akran ilişkileri, oluştukları ortamlardan ayrı düşünülemezdir. Sosyal etkileşim ve kimlerin ortamda bulunduğuna bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Akran ilişkilerinde birbirleriyle tanıdık olan akranlar tanıdık olmayanlara farklı davranmaktadır. Bu davranışlar cinsiyet bağlamında da farklılık göstermektedir. Araştırmalar akran ilişkilerinde bu tip farklılıkların daha sonraki gelişimsel sonuçlara ne derece etki ettiğini araştırmaktadırlar (Hartup, 1992).

Kültürel inançlar ve değerler; etkileşimler, arkadaşlıklar, sosyal ağlar ve daha geniş akran grubu içinde kabul ve ret dahil olmak üzere çocukların akran ilişkilerinin her düzeyine yansımakta ve çocukların akranlarıyla ne kadar sosyal veya aktif olduklarını etkileyebilmektedir (Chen, French ve Schneider, 2006). DeSouza ve Chen (2005) yakın zamanda Kanadalı okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinde Çinli akranlarına göre daha aktif olduklarını tespit etmişlerdir. Bu aktifliğe karşın Çinli çocuklar, Kanadalı çocuklara göre pasif tek başına ve paralel oyun etkinlikleri gibi daha fazla sosyal olmayan davranışlarda bulunmuşlardır. Bu çalışmada bulunan farklılıklar Çin kültüründe akran ilişkilerine Kuzey Amerika kültürlerine göre daha az değer verilmesi ve teşvik edilmesinden dolayı olduğu, Çinli ve Kanadalı çocuklar arasındaki akran ilişkilerinin genel katılımı, sosyalliğin gelişimiyle ilgili farklı kültürel beklentilerle ilgili olduğu söylenebilir (Chen vd., 2000; Liang, 1987).

2.2.2.2. Bireysel özellikler

Her çocuk farklı sosyal bağlamlardan gelmektedir ve her çocuğun bireysel özellikleri birbirinden farklıdır. Prososyal davranış, saldırganlık ve utangaçlık akranlarla olan ilişkilere etki eden bireysel özelliklerdendir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Prososyal davranış, akranlar tarafından kabul görmede kilit bir faktör olarak görülmektedir; okul öncesi dönemde çocuklar prososyal davranışta bulunan sınıf arkadaşlarından hoşlandıklarını bildirmişlerdir (Denham vd., 1990; Ladd, Price ve Hart, 1988). Utangaç olan çocuklar akran ilişkilerinde daha çok sosyal geri çekilme ile karakterize olurlar (Hartup, 1992). Utangaçlığın akran ilişkileriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bulunan bu ilişkiye rağmen akran ilişkilerine etki eden bireysel faktörlerden olan utangaçlık çok az incelenmiştir (Chen, Rubin ve Li, 1995). Utangaçlığın olumsuz akran ilişkilerine neden olabileceğine dair Batılı araştırmacıların sahip olduğu genel inanın aksine yüksek utangaçlık düzeyine sahip Çinli çocukların akranları tarafından kabul edildiği bilinmektedir. Bu durum kültürel faktörlerin mizaç ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi düzenlediğini göstermektedir (Neuharth-Pritchett ve Ma, 2012). Saldırgan davranışlarda bebeklik dönemindeki öncüllerden kaynaklanan bir istikrar olduğu gibi, bebeklikteki genel davranışsal ketlenme, okul öncesi yıllarda akranlarla olan utangaçlığı öngörmektedir (Rubin vd., 2002). Akran ilişkilerinde bir dizi etkili faktör arasında mizaç bulunmaktadır (Szewczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005). Parker-Cohen ve Bell'in (1988) yapmış oldukları boylamsal çalışmalarında, mizaç türleri ile okul öncesi çocukların sosyal davranışları arasındaki bağlantıda önemli ilişkiler olduğu görülmüştür. Kolay mizaç özelliğine sahip çocukların akranlarına karşı sosyal olarak daha duyarlı olduğu, zor mizaçlı olanların ortada olduğu ve yavaş ısınan mizaç özelliğine sahip çocukların sosyal olarak en az duyarlı davranış sergiledikleri tespit edilmiştir (Neuharth Pritchett ve Ma, 2012). Walker vd., (2001) okul öncesi dönemde erkek ve kızlarda zor mizaç özelliğine sahip çocuklar ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Akranları tarafından reddedilen çocukların daha yüksek aktivite düzeyleri, daha yüksek dikkat dağınıklığı ve daha düşük sebat açısından akranları tarafından tercih edilen çocuklara göre daha zor bir mizaç sergiledikleri görülmüştür. (Walker vd., 2001). Bu durum mizaç özelliklerinin akran ilişkilerine yön verebildiğini göstermektedir.

2.2.2.Ebeveynlik

Akran ilişkilerinin çocukların daha geniş sosyal ağları içinde gerçekleştiğini ve bu nedenle akran ilişkilerinin çocukların ebeveynleri ile olan ilişkilerinden etkilendiğine dikkat çekmek önemlidir (Kerns ve Barth, 1995; Kochanska, 1992; Moss, Goesselin, Parent, Rousseau ve Dumont, 1997, akt. Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Ebeveynler çocuklarına akranlarıyla oynama, akranlarıyla karşılaştıkları zorluklarda çocuklarına koçluk yapma ve çocuklarının akran ilişkilerini kolaylaştırma fırsatı sağladığında, çocukları akranları arasında daha popüler olabilmektedir (Rubin vd., 2015). Ayrıca annelerin kendi destek ağları, çocuklarının akranları tarafından kabul edilmesini etkileyebilmektedir (Bost, 1995; Melson, Ladd ve Hsu, 1993). Geniş ağlara erişme imkanıyla çocuklarının akranlarıyla temaslarını düzenlemede inisiyatif alan annelerin, bu tür temasları kendileri başlatan ve akranları tarafından kabul edilen çocukları olabilmektedir (Ladd ve Hart, 1992). Ancak, annelerinin çabalarına rağmen, belirli etkileşim tarzları sergileyen çocuklar, akranları tarafından kabul göremeyebilmektedirler. Akranlarla olumlu ve olumsuz etkileşimlerin görece sıklığı önemlidir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Ayrıca ebeveyn çocuk ilişkileri, akran ilişkilerine zemin hazırlamasına ve bu ilişkilere önemli katkılar sağlamasına rağmen, çocuklar diğer çocuklarla ilişkilerinde niteliklerini, beklentilerini, güdülerini ve duygularını kullanmaktadırlar (Hartup, 1992).

2.2.3.Akran ilişkilerini değerlendirmede yaklaşımlar

Gülay Ogelman (2018) okul öncesi dönemde akran ilişkileri konusundaki çalışmaların tarihesinin Dünya genelinde 1920'lerden itibaren başladığını ifade etmiştir. 1920'lerden itibaren gelişim kuramcıları (örn. Freud, Piaget, Erikson, Mead) sosyal grupların bireylerin gelişimi üzerindeki etkilerini ifade ederek, çocukluğa ve yaşamın ilk yıllarına vurgular yapmışlardır. Psikoloji alanındaki bu gelişmeler, 1930'larda başlanan akran ilişkileri araştırmalarına öncülük etmiştir (Ogelman, 2022). Hartup (1970) ise çocukların ve akranlarının dünyası, 1940'lı yılların başından itibaren gelişim psikologlarının dikkatini çektiğini ifade etmiştir. Çocukların akran ilişkilerini ise belirli sosyal bağlamlar içerisinde değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu düşüncenin temeli Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramına dayanmaktadır. Ekolojik sistemler kuramı, çocuğun birden çok kesişen ve örtüşen sistemler içerisinde var olduğunu kabul etmektedir. Çocuğun akran ilişkilerine etki eden bağlamlar yakın çevresinde; aile, ev, okul, mahalle ve farklı kişilerarası ilişkiler; akran ilişkileri, aile

ilişkileri, okul temelli sosyal ilişkilerdir (Sheridan, Buhs ve Warnes,2003). Bir diğey yaklaşım ise Sosyal Anlayıştır. Pek çok araştırma, zihin kuramı ve sosyal bilgi işlemedeki beceri eksikliklerinin ve önyargıların akran ilişkilerine etkisini incelemiştir. Bu süreçler, çocukların diğey insanların istek ve inançlarını anladıkları ve kişilerarası sorunlara daha iyi çözüm üretebildikleri erken çocukluk yıllarında önem kazanmaya başlamaktadır. Örneğın, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal anlayış derecesi, akranlarıyla ikili ilişkilerindeki yeterliliklerini etkilemekte ayrıca akranın sosyal anlayış derecesi de akran ilişkilerini etkilemektedir (McElwain ve Volling, 2002).

2.3.Duygu Sosyalleştirme

Aile sistemi kuramına göre (White ve Klein, 2002, akt. Kılıç, 2014) aile üyeleri, duyguların doğuşu konusunda çocukları bilgilendirmektedirler. Duygularla ilgili mesajlar açıkça, ebeveynlerin çocuklar üzerinde güçlü bir etkisi olduğu söylenebilmektedir (Saarni ve Buckley, 2002, akt. Kılıç, 2014). Ayrıca ailenin bir üyesinin davranışını anlayabilmek için ailenin diğer üyelerin tamamlayıcı davranışlarının da değerlendirilmesi gerekmektedir (Kılıç, 2014). Sosyal bilgi işleme kuramı açısından bakıldığında sosyal durumlar duygudan yoksun olmadığı için başarılı akran ilişkileri geliştirmenin kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olmasına bağlı olduğu öne sürülmektedir (Crick ve Dodge, 1994). Duyguları anlama genellikle duygusal dışavurum ve prososyal davranışlara aracılık ettiği belirtilmektedir (Denham, 1986; Strayer, 1980, akt. Denham, Zoller ve Couchoud, 1994). Duygular ayrıca sosyal yeterlilik ve olumlu akran ilişkileri ile yüksek oranda ilişkilidir (Garner ve Estep, 2014). Araştırmacılar, duygusal bilgi eksikliği olan çocukların, sosyal ve duygusal ipuçlarını yanlış yorumlayarak, akranlarıyla olumlu sosyal etkileşimler başlatabilmeyi engelleyebileceklerini öne sürmüşlerdir (bkz. Crick ve Dodge, 1994, akt. Garner ve Estep, 2014). Araştırmalar duygu bilgisi yüksek çocukların diğer çocuklara göre daha fazla sayıda olumlu akran ilişkilerine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır (Gamer, 1996, akt. Garner ve Estep, 2014). Pozitif akran ilişkileri olan çocuklar, diğerlerinin düşünce ve duygularını daha iyi anlayabilmekte ve sosyal olarak daha az yetkin olan çocuklara göre başkalarının duygularına duyarlılık göstererek akran grubunda davranışlarını benimsetme olasılıkları daha yüksek olabilmektedir (Dekovic ve Gems, 1994, akt. Garner ve Estep, 2014).

Eisenberg vd., (1998) yaptıkları araştırmada, ebeveynlerin olumsuz duygusallığı ve çocukların duygu ifadelerine olumsuz tepkilerinin çocukların olumsuz duygusallığı ve düşük sosyal yeterliliği ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları, çocukların olumsuz duygularıyla destekleyici yollarla başa çıkan ebeveynlerin, çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin (duyguları anlama, düzenleme ve ifade etme) gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. (Eisenberg vd., 1991, akt. Kılıç, 2014).

Kendinin ve başkalarının duygularını sözlü ifade etme yeteneği, küçük çocuklar arasındaki olumlu etkileşimlerin önemli bir belirleyicisidir (Youngblade ve Dunn, 1995, akt. Garner ve Estep, 2001). Duygusal ifadeler bebeklerin davranışlarını düzenlemede

(Barrett ve Campos, 1987; Campos ve Barrett, 1984; Klinnert vd., 1983) çocukların akran ilişkilerinde (Sroufe vd., 1984) etkilidir (Dunsmore ve Halberstadt, 1997). Çocukların duygular hakkında konuşmaları aynı zamanda onlara duygularını akranlarına iletme ve akranlarından duygularla ilgili geri bildirim almalarını sağlamaktadır (Denham, 1998). Garner ve Estep (2001) okul öncesi dönem çocuklarının akranlarıyla olan sosyal becerileri ile duygusal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, duygusal yeterlilikle ilgili değişkenlerin akran ilişkilerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir (Seçer ve Karabulut, 2016). Çocuklar ayrıca çatışma durumunu çözmek için duygusal ifadeleri kullanmaktadırlar (Dum vd., 1991). Çocukların duygularını açıklamaları, çocukların akran ortamındaki üzüntü ve korku ifadeleriyle de olumlu bir şekilde ilişkilidir (Denham vd., 1997). Küçük çocukların duygusal ifadeleri, akranlarıyla ilişki kurmasına katkıda bulunmaktadır. Pozitif duygu, sosyal ilişkilerin başlatılmasında ve düzenlenmesinde önemlidir; olumlu duyguları paylaşmak, arkadaşlık kurmayı kolaylaştırabilmektedir (Denham, 2019). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun sırasındaki olumlu duygusal ifadelerinin, akran kabulü, etkileşimi başlatma, akranların görsel ilgisini çekme ve öğretmen değerlendirmeleri dahil olmak üzere sosyal yeterlilikle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Garner ve Waajid, 2008).

Ebeveynler çocukların duygularını ifade etmesini engellediğinde veya cezalandırıcı tepkilerde bulunduğu anda, çocuklar kendilerinin ve başkalarının duygularını olumsuz veya tehdit edici bir faktör olarak görmeye başlayabilir ve duyguların anlamını ve onlarla başa çıkma yollarını keşfetme fırsatlarından kaçınabilirler (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Bunu destekler nitelikte Roberts ve Strayer (1987) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin çocukların duygu ifadelerini bastırmasının, çocukların duruma uyumsuz tepkilerle birlikte olumsuz duygulanımları bellekte depolamasına yol açtığını ortaya koymuşlardır (Roberts ve Strayer, 1987). Ayrıca Buck (1984) yetişkinliğe kadar, olumsuz duygu ifadeleri için yaptırım uygulanan bireylerin, duygularını açık bir şekilde ifade etmek yerine gizlemeyi öğrendiklerini ancak duygu uyandıran durumlarda artan fizyolojik tepkiler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Buck'ın görüşüne göre, duygu gösterimlerine olumsuz tepkiler verilen çocuklar, duygusal açıdan uyarıcı durumlarda, ceza ve duygusal dışavurum arasındaki önceden tekrarlanan çağrışımlar nedeniyle endişeli bir yapıya sahip olmaktadır (Buck, 1984).

Duygu sosyalleştirme, çocukların duygu yetkinliğini geliştirdikleri ve duygu yetkinliğinin de sosyal yetkinliği etkilediği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg

vd., 1998, akt. Kılıç, 2014). Gelişim psikolojisi literatüründe sosyal öğrenme süreci olarak incelenen duygu sosyalleştirme, anne babaların çocukların duygu ve deneyimlerine verdikleri tepkiler olarak adlandırılmaktadır (Eisenberg vd., 1998, akt. Seçer ve Karabulut, 2016). Ayrıca duygu sosyalleştirme, duygu düzenlemenin bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Güven ve Erden, 2013).

Duygu sosyalleştirme süreci, gelişimin ilk aşamalarında başlar ve kişinin yaşamı boyunca devam eder. Bu süreçte çocuklar, ebeveynlerin sözlü ve sözsüz davranışlarıyla sosyalleşirler. Çocukların duyguları sosyalleştirmesi ile ilgili olarak, çocukların duygularına yönelik belirli ebeveyn davranışları, duyguyla ilgili sosyalleşme davranışları olarak adlandırılmaktadır (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998, akt. Kılıç, 2014). Duygu sosyalleştirme süreci çocuğun akran ilişkilerini ve diğer çocuklar ile uyumunu etkilediği bilinmektedir (Eisenberg vd., 1999, Garner vd., 2007, Gottman vd., 1996; Roberts 1999, Root ve Stifter 2010, akt. Güven ve Erden, 2013). Garner ve diğerlerine (2007) göre olumlu duygu sosyalleştirme; çocukların duygularının onaylanmasında ve çocukların diğer çocukların duygusal ipuçlarına duyarlı olmasında artış sağlamaktadır ve çocuklar bu duyarlılığı diğerlerine yararlı olabilmek (özgeci), işbirlikçi davranışlar göstermek için kullanmaktadırlar. Duygu sosyalleşmesinin bir süreci modelleme yoluyla gerçekleşir. Çocuklar başkalarının duygularını izleyerek duygularını ne zaman ve nerede göstereceklerini öğrenirler (Denham ve Grout, 1993, akt. Kılıç, 2014).

2.3.1.Ebeveyn duygu sosyalleştirmesi

Ebeveynler de dahil olmak üzere duygu sosyalleştiricilerin, çocukların duygusal olarak çağrışım yapan durumlara nasıl tepki verdiklerini ve bunlarla nasıl başa çıktıklarını etkileyebilecekleri çok sayıda yol vardır (Parke, 1994). Anne babaların duygu sosyalleştirmesi, çocukların sosyal yeterlilikleri ve davranış sorunları ile ilişkilidir ancak ebeveynlerin etkisi çocukların özelliklerinden bağımsız hareket etmemektedir (Hastings ve De, 2008). Örneğin, çocuğun mizacı ve cinsiyeti, ebeveynlerin duygu sosyalleştirmesi ile çocuğun içselleştirilmiş davranış sorunları arasındaki ilişkinin önemli etkenleridir (Engle ve McElwain, 2011, akt. Seçer ve Karabulut, 2016).

Anne ve babaların çocuğu sosyalleştirme inançları, hedefleri, tutumları, uygulamaları ve stratejileri bir bütün olarak “anne ve baba nitelikleri” olarak adlandırılmakta ve toplumsal kurallar çerçevesinde bu niteliklerin çocukların gelişim sürecine katkı sağladığı belirtilmektedir (Darling ve Steinberg, 1993; Collins vd., 2000,

akt. Kılıç, 2014). Bu nedenle, çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini ve bunun ebeveyn duygu sosyalleşirmesi açısından çocuk uyumu üzerindeki etkisini anlamının bir yolu olarak; ebeveynlik tepkileri, ebeveynlik boyutları, uygulamaları ve hedefleri her farklı kültürde birlikte değerlendirilebilir (Kılıç, 2014). Eisenberg ve diğerlerinin (1999) yaptıkları bir çalışmaya göre anne babaların destekleyici tepkileri ile çocuğun oyun esnasında diğer çocuklarla paylaşma ve iş birliği davranışları arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Ayrıca, çocuğun duygularının farkında olan, onları kabul eden ve çocuğa duygu yönetiminde rehberlik eden anne babaların çocuklarının akranlarıyla daha az olumsuz etkileşim göstermekte olduğu ve daha az problem davranış sergilediği belirtilmektedir (Gottman vd., 1996). Ayrıca bakım verenin duygu sosyalleştirmede endişeyi destekleyici olmayan tepkileri, özellikle çocukların kaygı gelişiminde kendini göstermektedir. Çocuklar da mizaçları aracılığıyla bu etki ortamını etkilemektedir (Price ve Kiel, 2022). Okul öncesi dönem çocuklarının olumsuz duygularına anne babaların verdiği destekleyici tepkiler, çocukların kendi duygularını anlamalarında ve arkadaşlarıyla daha az çatışmaya girmelerinde etkili olmaktadır (McElwain vd., 2007, akt. Seçer ve Karabulut, 2016).

Duyguların sosyalleştirilmesi konusunda farklı ebeveynlerin farklı hedefleri vardır. Örneğin, bazı ebeveynler duyguların, özellikle olumsuz duyguların kötü olduğuna, kontrol edilmesi ve ifade edilmemesi gerektiğine inanmaktadırlar. Bu ebeveynler çocuklarına olumsuz duygu deneyimini ve ifadesini en aza indirmeyi, görmezden gelmeyi, inkar etmeyi veya engellemeyi öğretmeye çalışmaktadırlar. Diğer ebeveynler, kişinin duygularıyla temas halinde olmasının ve onları sosyal olarak kabul edilebilir şekillerde ifade etmesinin arzu edilir olduğunu düşünürler. Bu ebeveynlerin çocukların duygularını ifade etmelerine nispeten destek olma olasılığı yüksektir (Gottman, Katz ve Hooven, 1997). Ayrıca ebeveyn hedeflerinin duygular arasında farklılık göstermesi muhtemeldir. Örneğin, bazı ailelerde (veya kültürlerde) üzüntüyü ifade etmek kabul edilebilir değilken öfkeyi ifade etmek oldukça kabul edilebilir görülebilmektedir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998).

2.3.2.Duygu sosyalleştirme modelleri

2.3.2.1.Sezgisel/ buluşsal model (a heuristic model)

Heuristic Model olarak adlandırılan, Türkçesi Sezgisel Model veya Buluşsal Model olarak adlandırılabilen bu model, duygu sosyalleştirme davranışlarıyla ilgili

süreçleri etkileyen değişkenleri açıklayabilmek için yol gösterici bir modeldir. Duygu sosyalleştirme davranışları ile ilgili değişkenlere açıklık getirilmek gerekirse, ebeveynin herhangi bir duygu sosyalleştirme durumunda, duygu sosyalleştirme davranışlarının a) çocukla ilgili özelliklerden b) ebeveynle ilgili özelliklerden c) kültür veya alt kültür özelliklerinden etkilenebileceğidir. Çocukla ilgili özellikler; çocuğun yaşı, cinsiyeti, mizaç özellikleri, otoriteye verdiği tepkiler olarak sıralanabilir. Ebeveynle ilgili özelliklere; değerler sistemi, çocuk yetiştirme felsefesi, duygu düzenlemesi ve duyarlılık örnek verilebilir. Kültür ve alt kültür özellikleri ise; duyguların ifade biçimi ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme uygulamalarının gelişimdeki rolüne ilişkin kültürel değerlerdir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Eisenberg ve diğerleri (1998) ebeveyn duygu sosyalleştirmesi ile ilgili pek çok davranış olduğunu vurgulamıştır. Üzerinde durdukları duygu sosyalleştirme davranışı ise şöyledir; çocuğun duygularına verilen ebeveyn tepkileri, ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri duygu tartışmaları ve ebeveynlerin duygu ifadeleridir. Bu duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların uyarılma düzeylerini etkilediği ve duygu sosyalleştirme davranışlarının sonuçlarına etki ettiği belirtilmektedir. Açıkça ifade etmek gerekirse, çocuğun duygu ifadesine yönelik cezalandırıcı ebeveyn tepkileri, ceza, korku veya öfke duygularında artışa neden olabilmekte, destekleyici ebeveyn tepkileri ise çocuğun aşırı tepkiselliğini azaltıcı etkide bulunabilmekte, ebeveynin duygu ifadeleri ise çocuğa doğrudan sözel olarak bir tepki vermese de dolaylı süreçler ve çocuğun ebeveynin gösterdiği duyguya yüklediği anlam yoluyla çocuğun tepkilerini etkileyebilmektedir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998).

2.3.2.2. Aile ifade modeli (family expressiveness model)

Ailenin duygusal ifade yeteneği, çocukların duygusal yetkinliğini geliştirmeye katkıda bulunan duygu sosyalleştirmenin temel bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Are ve Shaffer, 2016). Halberstadt ve diğerleri (1999) ailenin duygusal ifadesini, zaman içinde ve durumlar arasında kalıcı bir duygusal ifade modeli olarak kavramsallaştırır ve ifade edilen duyguların sıklığı ve değerinin modele katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Aile bağlamında duygusal ifade, çocuklar için sosyal modellemeyi kolaylaştırdığı, duyguları sergileme kuralları hakkında bilgi sağladığı ve diğer duygu sosyalleştirme davranışlarının yer aldığı birincil bağlam olarak hizmet ettiği için özellikle önemli görülmektedir (Are ve Shaffer, 2016). Ebeveynlerin duygu ifadeleri, çocukların duygusal ifadeleri ve çocukların duygusal farkındalıkları üzerindeki doğrudan etkisi olduğundan

çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmaktadır (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Anne babanın sürekli olarak olumlu duygu ifadesinde bulunması çocukların sosyal ve duygusal yetkinliği, prososyal davranışı, olumlu duygusallığı ve duygu düzenlemesi ile ilişkilendirilmiştir (Cumberland vd., 2003; Dunn ve Brown, 1994). Olumsuz duygu ifadelerinin ise, ailelerde daha zayıf sosyal yeterlilik (Denham vd., 1997) ve daha zayıf duygu ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Dunn ve Brown, 1994).

2.3.2.3.Üst düzey duygu felsefesi (meta-emotion philosophy)

Gottman, Katz ve Hooven (1996) ebeveynlerin kendi duyguları ve çocuklarının duyguları hakkında sahip oldukları sistemli bir dizi duygu ve düşünceye atıfta bulunan ebeveyn meta-duygu felsefesi adı verilen yeni bir ebeveynlik modelini ortaya koymuşlardır. Yapılan ilk çalışmalar ebeveynlerin üst düzey duygu felsefesine sahip olma derecelerinin duygu koçluğu yapmaları ya da duyguları yok sayıcı bir tutumda olmalarına göre değiştiği üzerineydi. Duygu koçluğu yüksek olan üst düzey duygu felsefesinde olan ebeveynler, çocukları olumsuz duygu gösterdiklerinde onlara yaklaşma ve öğretim için bir fırsat olarak görmekte ve çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkabilmesinde etkili olmuşlardır. Bu olumsuz duygularla başa çıkabilmelerinde hedef ve stratejiler belirlemişlerdir (Gottman, Katzz ve Hooven, 1996). Duyguları önemsemeyen bir üst düzey duygu felsefesine sahip olan ebeveynler ise çocuklarının duygularını inkâr etme ve görmezden gelme eğiliminde olmuşlardır. Kendilerine olumsuz duyguları uzaklaştırmak ve değiştirmek üzerine rol biçerek çocuklarına hissettikleri duyguların önemsiz olduğu mesajını vermişlerdir (Katz, Maliken ve Stettler, 2012).

Ebeveyn- Üst düzey duygu felsefesine göre;

- 1) Ebeveynlerin duygularla ilgili inançları, düşünceleri ve tutumları duygu sosyalleştirme davranışlarına ve duygu koçluğu yapmalarına önemli katkı sağlamaktadır. Üst düzey duygu felsefesinin duygusal yapı iskelesi kurma, kendini ifade etme ve onaylama davranışlarıyla ilgili olduğu bulgularla desteklenmiştir (Cleary ve Katz, 2008; Gottman vd., 1996).
- 2) Ebeveynlerin kendi duyguları hakkındaki düşünce ve duygularının, çocuklarının duyguları hakkındaki düşünce ve hisleriyle ilişkilidir.
- 3) Duygu farkındalığı, duygu kabulü ve duygu koçluğu ebeveyn üst düzey duygu felsefesinin merkezinde olan birbirleriyle ilişkili süreçlerdir. Bu süreçlerin tanımlanması, her bir bileşenin çocukların duygularının sosyalleşmesinde ne

derece etkili olduğunu ve bunların göreceli öneminin gelişim boyunca değişip değişmediğini test etmektedir (Katz, Gottman ve Hooven, 1996).

Üst düzey duygu felsefesi ve duygu sosyalleştirme ilgili yapılan son araştırmalar, duygu koçluğu yapan ebeveyn üst düzey duygu felsefesinin çocukların duygusal yeterliliğinin üç temel yönde (duygusal farkındalık, duygusal ifade, duygu düzenleme) gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir. Çocukların bu alanlarda yeterliliği ise psikososyal uyum ve akran ilişkileri ile ilişkilidir (Katz, Maliken ve Stettler, 2012).

2.3.3.Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları; model olma, çocukların duygularına tepki verme ve duygu öğretimi olarak ele alınmaktadır.

2.3.3.1.Model olma

Çocukların etkileşime girdiği tüm insanlar, çocukların gözlemlediği çeşitli duygular sergilemektedir. Model olma, çocuklar tarafından gözlemlenen belirli duyguların yanı sıra çocukların maruz kaldıkları genel duygusal ifadeyi içermektedir (Denham, 2019). Genel olarak, ailedeki olumlu duygu, çocukların kendi olumlu duygularıyla ilişkilidir. Bunun tersi ise olumsuz duygu veya duygu eksikliği için geçerlidir (Davis, Suveg ve Shaffer, 2015; Fields, Olivieri, Cole ve Maggi, 2017). Ebeveyn olumsuz duygusu henüz kendi duygularını iyi düzenleyemeyen küçük çocuklar için aşırı uyarıcı olabilmektedir (Luebbe, Kiel ve Buss, 2011; Newland ve Crnic, 2011; Silk vd., 2011). Denham'ın (2019) aktardığına göre, çocukların duyguları, sosyal ortaklardan koşullu tepkilere yol açar, hatta bunu gerektirir. Yetişkinler, çocukların duygularına "destekleyici" (örneğin, kabul etme, rahatlatma) veya "destekleyici olmayan" (örneğin, küçümseme, cezalandırma) şekillerde tepki verir. Bu tür tepkiler, yeni yürümeye başlayan çocukların ve okul öncesi çocukların duygusal yeterliliğini etkileyen duygular hakkında önemli mesajlar iletmektedir (Meyer vd., 2014, akt. Denham, 2019).

2.3.3.2.Çocukların duygularına tepkiler verme

Fabes, Leonard, Kupanoff ve Martin (2001) çocukların olumsuz duygularıyla başa çıkabilmek için altı tür ebeveyn tepkisi olduğunu belirtmiştir. Bunlar Sıkıntı-Endişe Tepkileri, Cezalandırıcı Tepkiler, Küçümseyici Tepkiler, Duygu İfadesini Teşvik Etme, Duygu Odaklı Tepkiler ve Problem Odaklı Tepkiler'dir. Eisenberg ve diğerleri (1998) ebeveynlerin çocuklarının duygularına üç olumlu ve üç olumsuz tepki verdiklerini belirtmiştir. Olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri; duygu odaklı, duygu ifadesini teşvik

etme ve problem odaklı tepkileridir. Olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri; cezalandırıcı, küçümseyici ve sıkıntı-endişe tepkileridir (Eisenberg vd., 1998). Duygu odaklı tepkiler, duygu koçluğu ve öğretimi için annelerin desteğini içermektedir (Denham ve Grout, 1993, akt. Kılıç ve Aytar, 2016). Problem odaklı tepkiler, ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularıyla mücadele etmek için en sık kullandıkları tepkilerdir. Duygu odaklı tepkiler, çocuğun maruz kaldığı sıkıntı nedeniyle ebeveynin çocuğu rahatlatmak ve sakinleştirmek için verdiği tepkileri yansıtmaktadır. Duygu ifadesini cesaretlendirici tepkiler, çocukların olumsuz duygularını ifade etmelerini aktif olarak teşvik etmeyi yansıtmaktadır. (Denham ve Grout, 1993, akt. Kılıç ve Aytar, 2016). Bu altı tür ebeveyn tepkisini detaylı olarak ele almak gerekirse duygu odaklı tepkiler, çocuğun duygusal olarak uyarıldığı durumlarda ebeveynin çocuğuna daha iyi hissettirme girişimleri; duygu ifadesini teşvik etme tepkisi, ebeveynin çocuğuna duygularını ifade etmede yardımcı olması ve cesaretlendirmesi; problem odaklı tepki, ebeveynin çocuğunu duygusal olarak çözmesi güç olan bir durumla karşılaştığında güç olan bu durumu (problemi) çocuğun çözmesine yardımcı olacak girişimleri; küçümseyici tepki, ebeveynin çocuğunun duygusal tepkisinin önemini azaltması; cezalandırıcı tepki, ebeveynin çocuğun duygusal ifadesini fiziksel veya sözel olarak cezalandırması; sıkıntı endişe tepkisi, ebeveynin çocuğun olumsuz duygusunu üzüntüyle karşılamasıdır (Eisenberg vd., 1999; Gottman vd., 1996; McElwain vd., 2007; Warren ve Stifter, 2007; Yağmurlu ve Altan, 2011; Yağmurlu vd., 2012; Yap vd, 2010, akt. Güven ve Erden, 2013).

2.3.3.3. Duygu öğretimi

Duygu öğretimi, annelerin çocuklarına duygularla ilgili sözel yollarla açıklama yapmalarını ve bu yolla duygular hakkında tartışmalarını ifade etmektedir. Anneler duygu öğretimi süresince çocuklarına duyguları, duyguların ifadesini, bu süreçteki davranışları, duyguları açığa çıkaran durumları ve bu durumların nedenleri ile sonuçlarını açıklarlar (Denham, Zinsser vd., 2012, akt. Pala, 2020) ve çocuğun dikkatini duygusal işaretlere doğru çekerler (Denham vd., 2015). Annelerin çocuklarıyla duygularına ilişkin bu tür konuşmalar yapması, çocuklarının yaşadıkları duygusal durumları doğru duygular ile eşleştirmesine yardım etmektedir (Fivush ve Wang, 2005). Bu sayede çocuğun duyguları yanlış yorumlaması önlenerek, net bir şekilde kavramasına yardımcı olunmaktadır (Denham, Bassett, Zinsser ve Wyatt, 2014).

2.4.İlgili Yayın ve Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde davranışsal ketlenme, akran ilişkileri ve duygusal sosyalleştirme ile ilgili Türkiye’de yapılmış ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1.Davranışsal ketlenme ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde davranışsal ketlenme ile ilgili yapılan yurt içi araştırmalara yer verilmiştir. Literatür incelendiğinde ülkemizde davranışsal ketlenme ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır.

Işıktekiner (2022) okul öncesi dönem sosyal içedönük çocuklar için hazırlanan sosyal beceri tabanlı erken müdahale programının etkisini incelediği tez araştırmasının çalışma grubunda 20 (10 erkek, 10 kız) okul öncesi dönem çocuğu bulunmaktadır. Araştırmada ön test, son test ve izleme testi ölçümlü eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada bilgiler öğretmen, ebeveyn ve deney grubu çocuk gözlemlerine dayanmaktadır. Kullanılan veri toplama araçları, “Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği-3”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği”, “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”dir. Araştırmada “Sosyal Beceri Tabanlı Erken Müdahale Programı” 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki çocukların sosyal içe dönük davranışlarıyla ilgili ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu, Deney grubundaki çocukların anksiyete-içe dönüklük ön test, son test ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında, izleme testi puan ortalamalarının hem ön test hem de son test puan ortalamalarına göre anlamlı derecede düşüktür. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların anksiyete-içe dönüklük son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sosyal Beceri Tabanlı Erken Müdahale Programı sonrası çocukların oyun davranışlarında değişimler olduğu tespit edilmiştir (Işıktekiner, 2022).

Bahtiyar Saygan (2020) ebeveynlik ve okul öncesi dönem çocukların davranışsal ketlenme mizaç özelliğinin çift yönlü etkileri ile çocukların benlik kavramları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 180 çocuk ve annesi katılmıştır. Verileri boylamsal olarak incelemek için 8 ay ara ile iki ayrı ölçüm yapılmıştır. Her iki ölçüm sırasında da kullanılan ölçekler, “Çocuk Kendilik Algısı Ölçeği”, “Berkeley Kukla Görüşmesi”, “Ebeveyn Aşırı Korumacılık Ölçeği”, “Ebeveynlik Stilleri ve Boyutları Ölçeği” ve “Erken Çocukluk Davranış Anketi” dir. Araştırmanın birinci ölçümleri sonucunda

annenin aşırı korumacılığı, ikinci ölçümlerde çocuğun davranışsal ketlenmesini olumlu yönde yordamış; birinci ölçümde çocuğun davranışsal ketlenme ve benlik kavramları ikinci ölçümde anne özerklik desteğini olumsuz yönde yordamıştır (Bahtiyar Saygan, 2020).

Metin Aslan (2016) davranışsal ketlenme, sosyal içedönüklük, utangaçlık ve sosyal ilgisizlik üzerine yaptığı derleme çalışmasında yabancı literatürde sıklıkla geçen bu kavramları Türk literatürüne kazandırmayı, yurtiçi ve yurtdışı alanyazında yapılan çalışmaları bir araya getirmeyi amaçlamıştır. Davranışsal ketlenme, sosyal içedönüklük, utangaçlık ve sosyal ilgisizlik durumlarının bebeklik ve erken çocukluk döneminde ortaya çıktığına işaret eden Metin Aslan, ileriki gelişim dönemlerine etkileri ve yaratabileceği olumsuz sonuçlara değinmiş ve çözüm önerilerini tartışmıştır (Metin Aslan, 2016).

2.4.2.Davranışsal ketlenme ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde davranışsal ketlenme ile ilgili yapılan bazı yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olmaları ve araştırma konusuyla benzerlik göstermelerinden dolayı kısaca özetlenmiştir.

Beklenmedik durumlara karşı davranışsal ketlenme tepkileri gösteren ve göstermeyenler üzerine yapılan en kapsamlı araştırma, Kagan ve diğerlerinin (1988) Harvard Bebek Çalışma Laboratuvarı, Cambridge, Massachusetts'te yürüttüğü boylamsal projelerden gelmektedir. Bu çalışmalar Amerikalı beyaz renkli çocukların %10 ila %15'inin bebekliklerinde sinirli, okul öncesi dönemde utangaç ve korkak, okul çağına geldiklerinde ise temkinli, sessiz ve içe dönük davranışlar göstermeye eğilimli olarak doğduklarını göstermektedir. Laboratuvar ortamında çekingen çocuklar, yeniliğe maruz kaldıklarında etkileşime girmeleri uzun zaman almış ve alışılmadık durum karşısında geri çekilme davranışı göstermişlerdir (Kagan, Reznick ve Snidman,1988, akt. Biederman vd.,1990).

Price ve Kiel'in (2022) yaptığı 136 kişilik örnekleme sahip çalışmada anneden alınan veriler ışığında çocuğun endişesini destekleyici olmayan tepkileri ile çocuğun davranışsal ketlenme mizaç özelliği arasındaki ilişkiyi ve çocuğun korku davranışını incelemişlerdir. Endişe odaklı duygu sosyalleştirme tepkileri ve yeniliğe karşı ketlenme çocukların yaşı 2,3 ve 4 olmak üzere üç farklı zamanlarda ölçülmüştür. Ölçülen yapılar zaman içerisinde kararlılık göstermiştir. Çalışma sonucunda anne tarafından algılanan çocuğun davranışsal ketlenmesi ve 3 yaşında gözlemlenen çocuğun korkusu, annelerin 4

yaşındaki çocukta daha az destekleyici olmayan endişe tepkilerini yordamıştır. Çocukların laboratuvar ortamında gözlemlenen korku duygusunun annelerde çocuklarının davranışsal ketlenme mizaç özelliğinin arttığını algıladıklarını ve bununda annelerin destekleyici olmayan daha fazla endişe duygusu sosyalleştirme davranışlarında bulunduğunu öngörmüştür (Price ve Kiel, 2022).

Walker ve diğerleri (2014) sosyal dışlanma, davranışsal ketlenme ve çocukların sosyal problem çözme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2 ve 3 yaşındaki çocukların annelerinden alınan bilgilerle davranışsal ketlenme davranış sonuçları toplanmıştır. Çocuklar 7 yaşına geldiğinde yaygın olarak kullanılan bir laboratuvar sosyal dışlanma deneyi sırasında çocuklar gözlemlenmiştir. Sonuçlar, davranışsal ketlenmenin, yedi yaşında gözlemlenen sosyal dışlanma görevi sırasında gösterilen sosyal geri çekilme ve iddialı davranışla negatif ilişkili olduğunu göstermiştir (Walker vd., 2014).

Erken çocukluk döneminde zihin kuramı, davranışsal ketlenme ve akran etkileşimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada hem davranışsal ketlenmesi yüksek hem de olumsuz akran etkileşim davranışları yüksek çocukların 36 aylıkken davranışsal ketlenmesi düşük olanlardan daha az zihin kuramı görevini geçtikleri tespit edilmiştir (Suway vd., 2011).

Root ve Stifter (2010) çocukların erken çocukluk dönemindeki sosyal davranışların geliştirilmesinde çocukların mizaç temelli davranışsal ketlenmenin ve anne duygusu sosyalleştirme davranışlarının ilişkisini inceledikleri araştırmasına 72 aile ve 4,5 yaşındaki çocukları katılmıştır. Çocuklara 5,5 yaşında 6,5 yaşında ve 7 yaşındayken ölçümler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, annenin destekleyici duygusu sosyalleştirme tepkilerinin davranışsal ketlenmesi olan çocukların yıkıcı davranışlarını azaltıcı etkide bulunduğu, destekleyici olmayan anne duygusu sosyalleştirme tepkilerinin ise çocukta okul ortamında yıkıcı davranışlar göstermesiyle (örneğin, nesnelere kasıtlı olarak kötüye kullanma) ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Scott ve Hakim-Larson (2021) araştırmalarında annenin duygularıyla ilgili ebeveynlik stilleri ile anne-çocuk mizaç özellikleri ve çocukların duygusu düzenlemesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar incelendiğinde, anne ve çocukta olumsuz duygulanımla karakterize olan mizaç modeli yüksek olduğunda, annelerin çocuklarının duygularına olumsuz tepki verdikleri (onaylamama/reddetme) ve çocukların daha fazla duygusu düzenlemede güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Biedarman ve diğeri (2001) 2-4 yaş aralığındaki çocukları dört grup halinde laboratuvar gözlemleri kullanarak inceledikleri araştırmalarında davranışsal ketlenme ile sosyal kaygı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Sosyal anksiyete bozukluğu, davranışsal ketlenme olan çocuklarda (%17) bulunma olasılığı, olmayanlara (%5) göre önemli ölçüde daha yüksek çıkmıştır. Davranışsal ketlenmesi olmayıp yıkıcı davranış bozukluklarına sahip olma olasılığı, davranışsal ketlenmesi olan çocuklara göre önemli ölçüde daha yüksek çıkmıştır (sırasıyla %20'ye karşı %6) ve Çocuk Davranış Kontrol Listesi'nin dikkat sorunları ölçeğinde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür (ortalama=52.1'e karşı 50.8). Ayrıca çocuğun davranışsal ketlenmesi arttıkça sosyal kaygısı artış gösterdiği bulunmuştur.

Coplan ve diğeri (2009) yaptığı araştırmada ilk örneklem grubu olarak 42-66 ay aralığında 248 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. İlk verilerden elde edilen davranışsal ketlenmesi olan (n=12) ve davranışsal ketlenmesi olmayan (n=12) iki grup belirlenmiştir. Belirlenen gruplar anaokulunda serbest oyun sırasında gözlemlenmiş ve ebeveynlerinden çocukların okul dışındaki sosyal aktivitelerinin günlük kayıtlarını tutmaları istenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında davranışsal ketlenmesi olan çocukların okul öncesi dönemde serbest oyun sırasında davranışsal ketlenmesi olmayan çocuklara kıyasla daha fazla suskun ve endişeli davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca davranışsal ketlenmesi olan çocukların okul dışı faaliyetlerdeki yapılandırılmış oyunlara daha az katıldıkları ve ev ortamında davranışsal ketlenmesi olmayan akranlarına kıyasla daha az arkadaşı ile oyun oynama ihtimalinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Coplan vd., 2019).

Espinosa-Fernández ve diğeri (2020) yaptığı 4-6 yaş aralığında 109 çocuktan oluşan örneklemde oluşan çalışma anneler, babalar ve öğretmenlerden bilgi alınarak oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre, davranışsal ketlenmesi olan çocukların hem aile hem de okul bağlamında, davranışsal ketlenmesi olmayan akranlarına göre daha az sosyo-duygusal ve davranışsal uyum sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Espinosa-Fernández vd., 2020).

2.4.3. Akran ilişkileriyle ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde akran ilişkileriyle ilgili yapılan bazı yurt içi araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olmaları ve araştırma konusuyla benzerlik göstermelerinden dolayı kısaca özetlenmiştir.

Öneren Şendil (2010) 5 ve 6 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının akran kabulü, mizaç ve cinsiyet açısından incelediği tez çalışmasına 42 çocuk, çocukların ebeveynleri ve 4 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların 23'ünü kız, 19'unu erkekler oluşturmaktadır. Yaş grupları ise 6 yaşında 14 çocuk 5 yaşında 28 çocuk olarak dağılmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından bakıldığında çalışmada kadın öğretmenler yer almıştır. Çalışma sonuçlarına göre kız ve erkekler arasında sosyal yeterlilik ve davranış sorunları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve cinsiyetin çalışmanın diğer değişkenleri ile ilişkisi bulunmamıştır. Çalışmada akranları tarafından daha çok tercih edilen çocukların sosyal yeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur. Çocukların kaygıları, geri çekilme ve öfke-saldırganlık düzeylerinin çocukların akran durumlarını açıklamadığı bulunmuştur. Sebat mizaç alt ölçeği açısından incelendiğinde sebat mizaç özelliği yüksek olan çocukların akranları tarafından daha çok tercih edildiği bulunmuştur (Öneren Şendil, 2010).

Doğa Ateş (2022) tez çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal beceri düzeylerinin anne çocuk ilişkileri açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini kartopu örnekleme yöntemiyle seçilen 4-6 yaş 200 çocuk oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonuçları, çocuk-ana baba ilişki ölçeğinin alt boyutu çatışma ile sosyal beceri ölçeğinin iş birliği ve özdenetim arasında anlamlı ve ters yönlü ilişki olduğunu; olumlu alt boyut ve toplam puanla sosyal beceri ölçeğinin sorumluluk alt boyutunda anlamlı ve ters yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuk-ana baba ilişki ölçeğinin çatışma alt boyut puanları ile çocuk davranış ölçeğinin saldırganlık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal beceri ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu; çocuk davranış ölçeği aşırı hareketlilik alt boyutunda yaşa ve cinsiyete; asosyal ve dışlama boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına varılmıştır (Doğa Ateş, 2022).

Erten (2012) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerini incelediği tez çalışmasını 175 çocuk ve 12 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 5-6 yaş çocuklarının eğitim öğretim süresi boyunca sosyal beceri düzeylerinin düşüş gösterdiği bulunmuştur. Akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile ilişkili değişkenler eğitim öğretim süresi içinde düşüş ve artışlar göstermiştir. Sosyal konum düzeyleri eğitim öğretim süresince artış göstermiştir. Sosyal beceri, akran ilişkileri, sosyal konum

değişkenleri eğitim öğretim süresince gerçekleştirilen ölçümler sonucunda olumlu ve olumsuz yönde okula uyumu çeşitli değişkenler açısından yordamıştır (Erten, 2012).

Erel Gözağaç (2018) tarafından yapılan çalışma, kurum bakımında olan ve aileleriyle birlikte yaşanan 365 çocukla gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarında devlet koruması altında olan çocukların aileleriyle birlikte yaşayan çocuklara göre daha az akademik başarı ve akran kabulü boyutu hariç daha olumsuz akran ilişkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Kurumda çalışan bakıcılar, anneler ve öğretmenlerin verdiği sosyal destek ile mizacın akran ilişkileri ve akademik başarıyı anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur (Erel Gözağaç, 2018).

Uğur Ekşi (2022) okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran ilişkileri ile ebeveyn tutumlarını incelemiştir. Araştırmada çocuğun akranlarına karşı prososyal davranışı ile ebeveynin otoriter tutumu arasında anlamlı ve pozitif yönlü, çocuğun akranlarına karşı kaygılı korkulu davranışı ile ebeveynin otoriter tutum arasında anlamlı ve negatif yönlü, çocuğun hareketlilik davranışı ile ebeveynin otoriter tutumu arasında anlamlı ve negatif yönlü, çocuğun akranlarına karşı saldırganlık davranışı ile ebeveynin otoriter tutum arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir (Uğur Ekşi, 2022).

Bıyık (2021) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile akran ilişkileri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 4-6 yaş arası 349 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal davranış alt boyutu ile sosyal beceriler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki, akran ilişkileri alt boyutları ile sosyal beceriler arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal davranışlar göstermek alt boyutu akran ilişkilerindeki alt boyutlar ile sosyal beceriler arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı ilişki mevcuttur (Bıyık, 2021).

Atış Akyol (2020) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü incelenmiştir. Araştırmaya 60-71 aylık 309 okul öncesi dönem çocukları katılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde bağlanma türü ile akran ilişkileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Akran ilişkileri daha

yüksek düzeyde bireylerin öfke düzeyleri daha düşük olduğu görülmüştür. Olumlu akran ilişkilerine sahip çocukların kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Olumlu akran ilişkileri arttıkça çocuğun sosyal yetkinlik düzeyi de yüksek düzeyde artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca olumlu akran ilişkileri arttıkça düşük öz-kontrol becerilerinde azalma görülmüştür. Araştırmanın aracı değişkenine bakıldığında, bağlanma ile öfke arasındaki doğrudan ilişkinin akran ilişkileri araya girdiğinde artış gösterdiği görülmüştür (Atış Akyol, 2020).

2.4.4.Akran ilişkileriyle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde akran ilişkileriyle ilgili yapılan bazı yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olmaları ve araştırma konusuyla benzerlik göstermelerinden dolayı kısaca özetlenmiştir.

Wood ve diğerleri (2002) 3 ila 5 yaş arası 76 okul öncesi dönem çocuğuyla yürüttükleri çalışmalarında normal kabul görmeyen davranışların çocuğun cinsiyetinden bağımsız olarak akran reddi ile bağlantılı olabileceğine yönelik çalışmalarında, akran reddinin hem erkekler hem de kızlar için saldırganlık ve sosyal geri çekilme ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre davranış sorunları ile akran reddi arasındaki ilişkinin çok erken yaşlarda ortaya çıktığını göstermektedir (Wood vd., 2002).

Hanish ve diğerleri (2021) okul öncesi dönem çocuklarının farklı akranlarıyla etkileşim kurmasına yardımcı olmak için tasarlanmış, uygulaması kolay, teorik temelli bir Buddy Up müdahale programı test etmişlerdir. Bağımsız gözlemciler sınıf ortamında akran deneyimlerini kodlayarak 137 çocuğu gözlemlemişler hem erkekler hem de kızlar için Buddy Up'a katılımın, daha önce oynamadıkları akranlarıyla oyunlarını artırdığı ve diğer cinsiyetten akranlarıyla oyundaki düşüşleri azalttığını tespit edilmiştir (Hanish vd., 2021).

Dunsmore ve Karn (2004) okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin ve anne duygu sosyalleştirmesinin çocukların duygu bilgisi gelişimi üzerindeki etkisini inceledi. Çocukların duygu bilgileri, anaokulunun ilk döneminin başında (1. dönem) ve sonunda (2. dönem) değerlendirildi. Ulaşılan sonuçlara göre, istikrarlı akran ilişkilerine sahip çocuklar 1. Dönem ve 2.dönem arasında duygu etiketi bilgisinde daha fazla artış gösterdi. Popüler olan çocuklar arasında ise annelerin duygu dilini öğretmeye yönelik davranışları sonucunda 1.dönem ve 2.dönem arasında duygu senaryosu bilgisinde daha fazla artış gösterdiklerini bulmuşlardır (Dunsmore ve Karn, 2004).

McHale, Johnson ve Siclair (1999) okul öncesi dönem çocuklarının aile dinamikleri, aile temsilleri ve akran ilişkilerini inceledikleri araştırmaya 4 yaşındaki 43 çocuk katılmıştır. Çocukların kukla görüşmeleri sırasında rahatsızlık duyması hem ebeveyn-çocuk hem de aile düzeyindeki dinamiklerle ilişkili bulunmuştur. Ebeveynlik ilişkisindeki düşük destek ve karşılıklılık düzeyleri olumsuz akran ilişkileri dolaylı olarak aracılık ettiği görülmüştür ve çocukların aile temsilleri aracı rol oynadığı tespit edilmiştir. Tüm aile üyeleri arasında sıcak ve olumlu ilişkiler gösteren ailelerin çocukları okulda daha olumlu ve prososyal akran davranışı sergiledikleri görülmüştür (McHale, Johnson ve Siclair, 1999).

Katz ve Windercker Nelson (2004) yaptıkları araştırmaya çocukları okul öncesi dönemde yaşları 4-6 olan 130 ebeveyn katılmıştır. Araştırmada davranım sorunu olan çocukların annelerinin davranım sorunu olmayan çocukların annelerinden duygu farkındalığı ve koçluğu açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ayrıca annenin duygu farkındalığı ve koçluğunun davranım sorunu olan çocuklarda daha iyi akran ilişkileriyle ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Bulunan sonuçlara göre, davranım sorunu olan çocukların annelerinin davranım sorunu olmayan çocukların annelerine göre kendi duygularının daha az farkında olduklarını ve çocuklarının duygularına daha az koçluk yaptıklarını göstermiştir. Yapılan analizler sonucunda çocukların saldırganlık düzeylerinin, annenin meta-duygusu ile çocukların akran oyunları arasındaki ilişkiyi düzenlediğini ortaya çıkarılmıştır. Hem saldırgan hem de saldırgan olmayan çocuklar için, daha yüksek düzeyde annenin duygu farkındalığı ve duygu koçluğu, daha olumlu ve daha az olumsuz akran oyunuyla ilişkili bulunmuştur. Ancak annenin duygu farkındalığı ve duygu koçluğu saldırgan olmayan çocukları olan aileler için etkileri daha güçlü bulunmuştur (Katz ve Windercker Nelson, 2004).

2.4.5. Duygu sosyalleştirmeyle ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde duygu sosyalleştirme ile ilgili yapılan bazı yurt içi araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olmaları ve araştırma konusuyla benzerlik göstermelerinden dolayı kısaca özetlenmiştir.

Karabulut’un (2016) 2016 yılında yaptığı tez çalışmasında, anne ve babaların duygu sosyalleştirme davranışlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini rastgele seçilen 480 çocuk ve çocukların anne ve babaları oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin anne ve babaların duygu sosyalleştirme davranışlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur (Karabulut, 2016).

İlhan (2017) ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 36-72 aylık 364 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde duygu sosyalleştirme stratejileri alt boyutlarından ödül ve ihmal ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada dikkat çeken bir sonuçta babaların duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasında bir ilişki olmadığıdır. Anne ve babanın duygu sosyalleştirme davranışları çeşitli değişkenler açasından incelendiğinde ise anlamlı farklılıklar bulunmuştur (ebeveyn cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, mesleği, ailedeki çocuk sayısı, çocuk cinsiyeti). Ebeveyn eğitim düzeyinin ise sosyal yetkinlik açasından anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır (İlhan, 2017).

Altıntop (2019) ebeveynlerin duygu sosyalleştirmesi ile çocukların sosyal yetkinliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 39-72 aylık 195 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde her iki ebeveyninde destekleyici duygu sosyalleştirme davranışları çocukların sosyal yetkinliği üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Her iki ebeveynin de olumlu olmayan duygu sosyalleştirme davranışlarının eğitim seviyesinin ve gelir seviyesinin yüksek olmasıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Altıntop, 2019).

Üzüm (2022) tarafından yapılan araştırmada, çocukların olumsuz duygularını sosyalleştirme stratejileri ile erken çocukluk eğitimcilerinin duygu düzenlemeleri ve küçük çocukların olumsuz duygularını sosyalleştirmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 394 erke çocukluk eğitimcisi katılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, erke çocukluk eğitimcileri duygu düzenleme stratejisi olarak en çok bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullandıklarını ve çocukların olumsuz duygularını sosyalleştirmek için destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerini daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, duygu ifadesini bastırma destekleyici olmayan tepkileri negatif yönde yordarken destekleyici tepkiler arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi hem destekleyici hem de destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerini negatif yönde yordadığı görülmüştür (Üzüm, 2022).

Gölcük (2020) tarafından yapılan araştırmada, çocukların mizaç özellikleri, annenin özellikleri ile duygu düzenleme ve zihin kuramı arasında duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı rolü incelenmiştir. Çalışmaya 47-66 ay arasında 200 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Çocuklar bir yıl aralıkla iki kez değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde annelerin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocuk mizacı ile etkili olmayan duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, annelerin destekleyici tepkilerinin annenin kişiliği ile etkili duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür. Etkili duygu düzenleme stratejileri ve zihin kuramı ilk yapılan ölçümden ikinci yapılan ölçüme anlamlı gelişme göstermiştir (Gölcük, 2022).

2.4.6. Duygu sosyalleştirmeye ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde duygu sosyalleştirme ile ilgili yapılan bazı yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olmaları ve araştırma konusuyla benzerlik göstermelerinden dolayı kısaca özetlenmiştir.

Garner, Robertson ve Smith (1997) yaptıkları çalışmada anne ve babaların farklı duygu sosyalleştirme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını ve bu farklılıkların okul öncesi çocukların cinsiyeti ve akran oyunu sırasındaki duygusal ifadeleriyle ilişkili olup olmadığını inceledi. Bulunan sonuçlar kızların erkeklerden daha olumlu duygu ifade bulduklarını ortaya koydu. Anneler ve babaların farklı duygu sosyalleştirme uygulamaları kullandıklarını ve bazı durumlarda bu, çocuklarının cinsiyetine bağlı olarak ortaya çıktığı görülmüştür (Garner, Robertson ve Smith, 1997).

Denham ve Grout (1993) 47 okul öncesi çocuğunun duygusal yeterliliğinin yönlerini anne ve akranlarla iki ortamda gözlemlediği çalışmasında kişilerarası ve sosyal

yeterlik üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri içeren nedensel model değerlendirildi. Çocukların anneye olan duygusal yetkinliği, anaokulundaki duygusal yeterliliklerini daha az güçlü şekilde yordadığını tespit etmiştir. Bu çalışma duygusal ifade alanının sosyal yeterliliğin gelişimi için önemini yeniden ortaya koymaktadır (Denham ve Grout, 1993).

Nozadi, White, Degnan ve Fox (2018) davranışsal ketlenmesi olan küçük çocukların annelerinin duygu sosyalleştirme davranışlarını inceledikleri çalışmada, çocuğun olumsuz duygularına annenin destekleyici tepkilerinin orta çocukluk dönemindeki etkilerini incelemişlerdir. Annelerin çocuklarına karşı olumsuz duygu ifadeleri kullandıklarında tanıdık olmayan akranlarıyla sosyal etkileşimlerinde daha az olumlu ifade kullandıkları görüldü. Ayrıca yüksek davranışsal ketlenmeye sahip olan çocuklar, anneleri çocukların olumsuz duygularını daha az kabul edici tepki verdiklerinde çocukların bu olumsuz sosyal durumların nedenini dış etkenlere bağlama olasılığı daha düşük bulunmuştur (Nozadi, White, Degnan ve Fox, 2018).

Garner, Robertson ve Smith (1997) yaptıkları araştırmada anne ve babaların farklı duygu sosyalleştirme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını ve bu farklılıkların okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyeti ve akran oyunu sırasındaki duygusal ifadeleri ile ilişkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmaya 82 okul öncesi dönem çocuğu, 82 anne ve 63 baba katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kız çocukları erkeklerden daha olumlu duygu ifadesine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca anneler ve babalar farklı duygu sosyalleştirme uygulamaları kullandıklarını, bazı durumlarda bu durumun çocuklarının cinsiyetine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bulgular ayrıca, annelerin ve babaların duygu sosyalleştirme uygulamalarına ilişkin raporlarının, akran oyunu sırasında çocukların duygusal olarak ifade edici davranışlarıyla farklı şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak, babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları, çocukların duygusal olarak ifade edici davranışlarında, annenin duygu sosyalleştirme değişkenleri tarafından açıklanan benzersiz değişkenliği açıklamıştır (Garner, Robertson ve Smith, 1997).

Cassidy, Parke, Butkovsky ve Braungart (1992) yaptıkları araştırmaya 61 okul öncesi dönem ve birinci sınıf çocuklar ile ebeveynleri katılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde çocukların duyguları anlamaları genellikle aile ifadeleriyle ilişkilendirilmese de duyguları anlama çocukların akran ilişkilerini öngörmüştür. Ek olarak, çocukların

duyguları anlaması annenin evdeki duygu ifadesi ile akran ilişkileri arasındaki ve babanın laboratuvarındaki duygu ifadesi ile akran ilişkileri arasındaki ilişkileri etkilediği görülmüştür. Bu sonuç modeli, çocukların akranlarıyla olan sosyal ilişkilerinin gelişimi için ailenin duygusal ikliminin önemini vurgulamıştır (Cassidy, Parke, Butkovsky ve Braungart, 1992).

2.5.Kuramsal Temeller

Ekolojik sistemler kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve sosyokültürel kuram bu tez çalışmasının temelini oluşturmaktadır.

2.5.1.Ekolojik sistemler kuramı

Bronfenbrenner, gelişim psikolojisi alanında dünyanın önde gelen otoritelerinden biri olarak kabul edilmektedir. En önemli geliştirdiği kuramı, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olan dört eş merkezli sistemi tanımladığı ekolojik sistemler kuramıdır. Daha sonra ise bu kurama zamanla ilgili beşinci bir sistem olan kronosistemi (Wikipedia – The Free Encyclopedia) eklemiştir. Son zamanlarda bu kuram, biyoekolojik sistemler kuramı olarak yeniden adlandırılmıştır (Harkönen, 2001). Araştırmanın bu bölümünde ekolojik sistemler kuramının daha çok çocuğun sosyal çevresini oluşturan mikrosistem üzerinde durulmuştur. Mikrosistem, çocuğun en yakınında olan kişileri ve çocuğun doğrudan temas kurduğu yapıları içermektedir (Berk, 2000). Mikrosistem tanımına göre, kişinin aktif katılımcı olduğu tüm ortamlar, onun mikro ortamlarıdır (Sage, 1998b). Bu sebeple okul öncesi dönem çocuğunun devam ettiği okul ortamı ve içerisinde bulunan akranları çocuğun mikrosisteminde bulunmaktadır. Hangi yaşta olursa olsun herhangi bir kişinin gelişimini incelerken ev ve aile oldukça doğal bir şekilde ön plana çıkmaktadır. Herhangi bir araştırmacının bir mikrosistemin kişilerine ve ilişkilerine yakından bakması ve bunları araştırmacının kendi modellerinde tanımlaması değerlidir (Harkönen, 2001). Paquette ve Ryan (2001), mikrosistemde bulunan ilişkilerin çift yönlü gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu ilişkiler çocuktan çocuğa ve çocuğa doğrudur. Örnek vermek gerekirse, bir çocuğun ebeveyni onun inanç ve davranışlarını etkilemektedir. Buna ek olarak çocukta ebeveynin inanç ve davranışlarına etkide bulunmaktadır. Buna ise çift yönlü etki denmektedir. Mikrosistem içerisindeki çift yönlü etki çocuk üzerinde önemli bir güce sahiptir (Paquette ve Ryan, 2001). Mezosistem, çocuğun mikrosistemlerinin kendi aralarındaki ilişkilerinden oluşmaktadır (Saarinen vd., 1994). Örneğin, çocuğun ailesinin çocuğun okulundaki öğretmenle veya yöneticilerle kurduğu ilişkidir. Ekzosistem, bireylerin dahil olduğu ancak doğrudan etkileşimde olmadığı sistemi içerir. Okul dışı etkinliklerle ilgili ekzosistem araştırmaları oldukça sınırlıyken bu sistem üzerinde ebeveynler oldukça önemlidir. Ebeveynler genellikle çocuklarını kendi bildikleri, yaptıkları faaliyetlere maruz bırakırlar ve bu nedenle çocuklar ebeveynleri ile benzer faaliyetlerde bulunma eğilimindedir (Ettekal, Mahoney, 2017). Makrosistem, toplumun kültürel, dini ve sosyoekonomik olarak bünyesine yansıyan

kapsayıcı inançlar, değerler ve normlar kümesi olarak tanımlanır. Makrosistem, bahsedilen diğer sistemlerin içerisinde bulunur ve gelişimi etkiler. Kalıtım ile açıklanamayacak farklılıkların nedeninin kavranmasına katkı sağlar. Sosyal sınıf ve kültür, okul dışı etkinlikleri etkileyen önemli makro sistemlerdir (Ettekal, Mahoney, 2017). Kronosistem, tarihsel zamanı ve aynı zamanda kişisel, kültürel ve tarihi olayların tetiklediği bir bireyin yaşamı boyunca meydana gelen değişiklikleri tanımlar. Bu nedenle, olayların belirli zamanlaması bir çocuk üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir ve genellikle hayatı öncesi ve sonrası olarak ikiye ayırır (Becker ve Todd, 2018).

2.5.2.Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal bilişsel kuram

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı, başkalarının davranışlarını, tutumlarını ve duygusal tepkilerini gözlemlemenin, modellemenin ve taklit etmenin önemini vurgular. Sosyal öğrenme kuramı hem çevresel hem de bilişsel faktörlerin insan öğrenmesi ve davranışlarını nasıl etkilediğini ele alır (McLeod, 2011). Kaoutroubas ve Galanakis (2022), Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramını (Bandura, 1986), insanların model alma yoluyla başkalarını taklit ederek veya gözlemleyerek öğrenmesine odaklanan gelişim psikolojisinin Sosyal Öğrenme Teorisinden (Bandura, 1977) ortaya çıktığını ve kuramın daha sonra model alma yoluyla öğrenmede bilişsel faktörlerin etkili olduğu görüşünün benimsendiğini, insanların yeni becerileri nasıl öğrendiklerini ve öz düzenleme becerisi gelişimine etki ettiğini ve bu nedenle sosyal bilişsel kuramın, insan davranışını etkileyen çeşitli faktörlerin ilişkisini açıklayan çalışmalarda kullanıldığını ifade etmiştir (Kaoutroubas ve Galanakis, 2022).

2.5.3.Sosyo kültürel kuram

Vygotsky'nin geliştirdiği kuram sosyal, kültürel ve biyolojik unsurların öğrenme süreçlerine etki ettiğini özellikle vurgular ve sosyokültürel koşulların insanın bilişsel gelişimindeki merkezi rolü olduğunu savunur (Rahmatirad, 2020). Vygotsky, psikolojik gelişimin, doğuştan gelen yapılarla değil, sosyal etkileşimler içinde gerçekleştiğini iddia etmiş ve gelişimin sosyal ve kültürel bağlamından ayrılamayacağını savunmuştur. Sosyal bağlam, bizi çevreleyen insanlarla etkileşimleri ifade etmektedir. Onun görüşü, sosyal etkileşimlerin yaşamın en başından itibaren gelişim için çok önemli olduğudur. Vygotsky insanların, sosyal etkinlik içinde potansiyel gelişimlerine ulaşabilmeleri için üstlendiği anlamlarla bağ kurdukları dünyadaki şeyler üzerinde hareket ederek 'kendilerini dışarıdan oluşturdukları'nı söylemektedir (Verenikina, 2003). Öğrenenler çok çeşitli ortak faaliyetlere katıldıkça ve birlikte çalışmanın etkilerini içselleştirdikçe, dünya ve kültür hakkında yeni

stratejiler ve bilgiler edinirler. Farklı bilgi düzeylerine sahip bireyler arasındaki etkileşimler buna örnek verilebilir. Bununla birlikte Tudge ve Scrimsher'ın (2003) belirttiği gibi, Vygotsky yalnızca daha bilgili olan diğer kişilerin etkileşime neler kattığıyla değil, aynı zamanda çocuğun kendisinin etkileşime neler kattığı ve daha geniş kültürel ve tarihsel ortamın nasıl olduğuna da değinmektedir (Scott ve Palincsar, 2013).

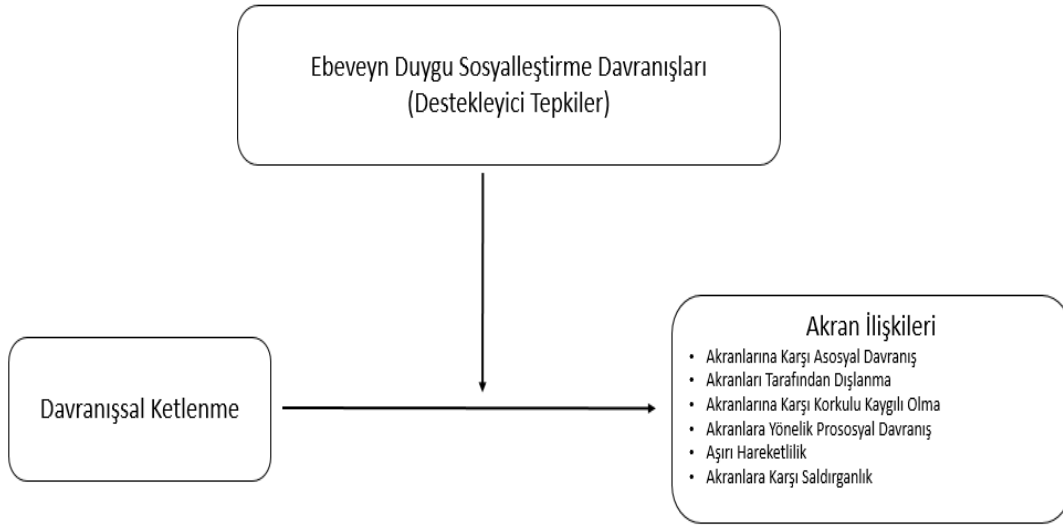
Özetle, ekolojik sistemler kuramında bulunan alt sistemlerin birbirini etkilemesi özellikle mikrosistemde bulunan çift yönlü ilişkiler, davranışsal ketlenme mizaç özelliğine sahip çocuğun hem ebeveyn duygu sosyalleştirmesini etkilediği hem de bu mizaç özelliğine sahip olan çocuğun ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarından etkilendiğinin temelini oluşturmuştur. Ayrıca makrosistem alt sisteminin kalıtımla açıklanamayacak farklılıkların nedeninin kavranmasına katkı sağlaması mizacın genetik yönü dışındaki faktörlerden (akran ilişkileri, duygu sosyalleştirme) etkilendiğinin temel noktasını oluşturmuştur. Sosyal bilişsel kuramın insan davranışını etkileyen çeşitli faktörlerin ilişkisini açıklamada bir dayanak noktası olması davranışsal ketlenmesi ve akran ilişkileri arasında ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının (destekleyici ve destekleyici olmayan) düzenleyici etkisini araştırmanın temelini oluşturmuştur.

3. YÖNTEM

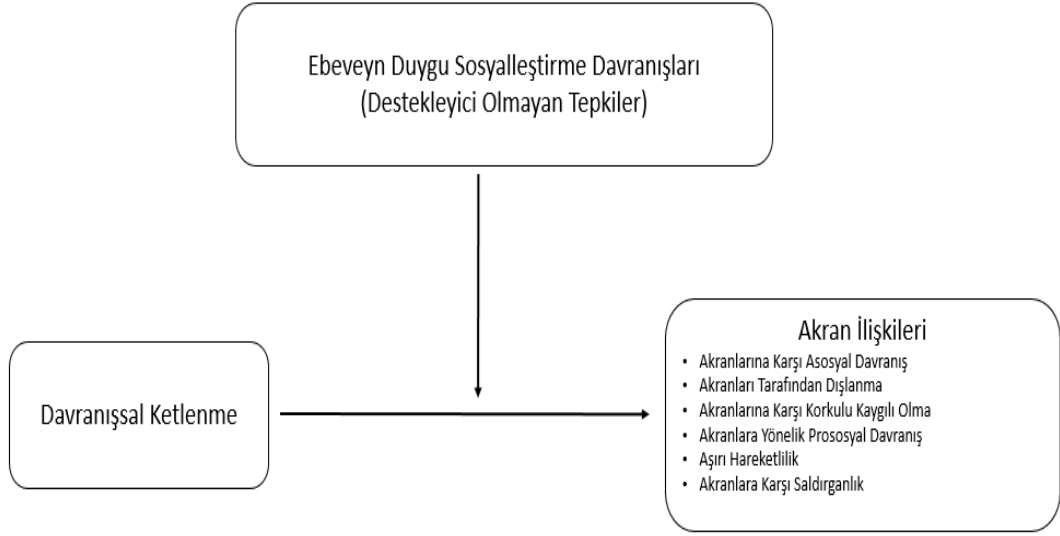
Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklemini, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve çözümlemesiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu tez araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocuklarının davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasındaki ilişkide ebeveyn duygu sosyalleştirmesinin düzenleyici etkisini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden olan 'ilişkisel tarama modeli' kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıda değişkenin birlikte değişip değişmediğini yordamayı amaçlayan yaklaşıma denmektedir (Karasar, 2011). İlişkisel tarama modelinin kullanılmasının sebebi davranışsal ketlenme ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirmesi değişkenlerinin birlikte akran ilişkilerine etki edip etmediğini inceleyebilmektir. Araştırmanın iki modeli bulunmaktadır.



Şekil 3.1. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının (destekleyici tepkiler) düzenleyici olduğu araştırma modeli



Şekil 3.1. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının (destekleyici olmayan tepkiler) düzenleyici olduğu araştırma modeli

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bağımsız anaokulu ve resmi anasınıflarına devam eden 48-72 ay aralığında, öğretmenlerin normal gelişim gösterdiğini belirttiği çocuklardan rastgele yöntemle 150'si kız ve 185'i erkek toplam 335 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden olan 'küme örnekleme' yöntemiyle seçilmiştir. Küme örnekleme yöntemi, evrenin büyük olup geniş bir alana yayıldığı durumlarda araştırmacının veri toplama kolaylığı sağlaması amacıyla evrenin yer aldığı bölgelerde kümeler oluşturup bu kümeler içerisinde örneklem seçmesi durumudur (Çobanoğlu, 2020). Araştırmada küme örnekleme yönteminin seçilmesinin sebebi ise Şanlıurfa'da bazı bölgeler arası okuma yazma oranının düşük olması ve ebeveynlerin verilen anketleri dolduramayacak olması sebebiyle araştırmacının ailelerin okuma yazma oranının daha yüksek olduğu Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye ilçelerindeki okulları seçerek ailelerin anket çalışmasına geri dönüt sağlaması amaçlanmıştır. Uygulama için gerekli izinler alınmış, tüm katılımcıların gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Toplamda tez çalışmasına 42 öğretmen, 335 ebeveyn katılmıştır.

Tablo 3.1. Örneklem grubundaki çocukların demografik özelliklere göre dağılımı

Değişken	Grup	f	Yüzde(%)
Cinsiyeti	Erkek	185	55,2
	Kız	150	44,8
Yaşı	3 Yaş	49	14,6
	4 Yaş	187	55,8
	5 Yaş	99	29,6
Kardeş Sayısı	Kardeş yok	35	10,4
	Tek kardeş	156	46,6
	İki kardeş	87	26,0
	Üç kardeş	38	11,3
	Dört kardeş	11	3,3
	Beş Kardeş	5	1,5
Doğum Sırası	Altı Kardeş	3	,9
	İlk çocuk	150	44,8
	İkinci çocuk	95	28,4
	Üçüncü çocuk	56	16,7
	Dördüncü çocuk	20	6,0
	Beşinci çocuk	7	2,1
	Altıncı çocuk	5	1,5
Yedinci çocuk	2	,6	
Okula Gitme Süresi	0-9 ay	229	68,4
	10-19 ay	40	11,9
	20-29 ay	57	17,0
	30-39 ay	9	2,7

Tablo 3.1. incelendiğinde örnekleme oluşturan çocukların %55,2'sinin kız, %44,8'inin erkek olduğu görülmektedir. Yaşları bakımından incelendiğinde dört yaş çocuklarının, örneklemin %14,6'sını (n= 49), beş yaş çocuklarının %55,8'ini (n= 187) ve altı yaş çocuklarının %29,6'sını (n= 99) oluşturdukları görülmektedir.

Örnekleme alınan çocukların %10,4'ünün (n=35) kardeşe sahip olmadığı, %46,6'sının (n=156) tek kardeşe sahip olduğu, %26'sının (n=87) iki kardeşe sahip olduğu, %11,3'ünün (n=38) üç kardeşe sahip olduğu, %3,3'ünün (n=11) dört kardeşe sahip olduğu, %1,5'inin (n=5) beş kardeşe sahip olduğu ve %0,9'unun (n=3) altı kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Örnekleme alınan çocukların %44,8'i (n=150) ilk çocuk, %28,4'ü (n=95) ikinci çocuk, %16,7'si (n=56) üçüncü çocuk, %6'sı (n=20) dördüncü çocuk, %2,1'i (n=7) beşinci çocuk, %1,5'i (n=5) altıncı çocuk, %0,6'sı (n=2) yedinci çocuk (son çocuk) olarak doğmuştur.

Örnekleme alınan çocukların okula gitme sürelerine bakıldığında, 0-9 ay arası okula giden çocukların %68,4 (n=229) olduğu, 10-19 ay arası okula giden çocukların %11,9 (n=40) olduğu, 20-29 ay arası okula giden çocukların %17 (n=57) olduğu, 30-39 ay arası okula giden çocukların %2,7 (n=9) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Örneklem grubundaki ebeveynlerin demografik özelliklere göre dağılımı

Değişken	Grup	f	Yüzde(%)
Ebeveyn Cinsiyeti	Baba	93	27,8
	Anne	242	72,2
Ebeveyn Birliktelik Durumu	Evli	330	98,5
	Tek ebeveyn	5	1,5
Anne Çalışma Durumu	Evet	74	22,1
	Hayır	261	77,9
Baba Çalışma Durumu	Evet	311	93,1
	Hayır	23	6,9
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	46	13,7
	Ortaokul	44	13,1
	Lise	82	24,5
	Yüksekokul veya üniversite	151	45,1
	Lisansüstü eğitim	12	3,6
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	16	4,8
	Ortaokul	34	10,2
	Lise	79	23,7
	Yüksekokul veya üniversite	190	56,9
	Lisansüstü eğitim	15	4,5
Anne Yaş Aralığı	20-29 yaş	91	27,2
	30-39 yaş	211	63,0
	40-49 yaş	33	9,9
Baba Yaş Aralığı	20-29 yaş	18	5,4
	30-39 yaş	221	66,2
	40-49 yaş	83	24,9
	50-59 yaş	12	3,6
Gelir	0-5500 TL	55	16,4
	5501-11002 TL	98	29,2
	11003 ve üzeri	112	33,5
	Cevap vermek istemiyorum	70	20,9

Tablo 3.2. incelendiğinde örnekleme oluşturan ebeveynlerin %27,8'ini (n=93) babalar, %72,2'sini (n=242) anneler oluşturmaktadır. Ebeveynlerin %98,5'i (n=330) evli, %1,5'i (n=5) eşinden ayrılmıştır. Annelerin %22,1'i (n=74) çalışmakta olup %77,9'u (n=261) çalışmamaktadır. Babaların %93,1'i (n=311) çalışmakta, %6,9'u (n=23) çalışmamaktadır.

Örnekleme oluşturan annelerin %13,7'si (n=46) ilkokul mezunu, %13,1'i (n=44) ortaokul mezunu, %24,5'i (n=82) lise mezunu, %45,1'i (n=151) yüksekokul veya üniversite mezunu, %3,6'sı (n=12) lisansüstü eğitim mezunudur. Babaların %4,8'i (n=16) ilkokul mezunu, %10,2'si (n=34) ortaokul mezunu, %23,7'si (n=79) lise mezunu, %56,9'u (n=190) yüksekokul veya üniversite mezunu, %4,5'i (n=15) lisansüstü eğitim mezunudur.

Örnekleme oluşturan annelerin %27,2'si (n=91) 20-29 yaş aralığında, %63'ü (n=211) 30-39 yaş aralığında, %9,9'u (n=33) 40-49 yaş aralığında bulunmaktadır.

Babaların %5,4'ü (n=18) 20-29 yaş aralığında, %66,2'si (n=221) 30-39 yaş aralığında, %24,9'u (n=83) 40-49 yaş aralığında, %3,6'sı (n=12) 50-59 yaş aralığında bulunmaktadır.

Örnekleme oluşturan ailelerin gelir durumlarına bakıldığında %20,9'unun (n=70) gelir durumunu beyan etmek istemediği görülmektedir. Örneklemin geri kalanının gelir durumunun ise 0-5500 TL aralığında %16,4 (n=55), 5501-11002 TL aralığında, %29,2 (n=98), 11003 TL ve üzeri %33,5 (n=112) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Örneklem grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımı

Değişken		f	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	42	100
	Erkek	0	0
Yaş Aralığı	20-29	13	30,9
	30-39	27	64,2
	40-49	2	4,7
Görev Süresi	0-4 yıl	7	16,6
	5-9 yıl	10	23,8
	10-14 yıl	22	52,3
	15-19 yıl	3	7,1
Mezun Olduğu Alan	Okul öncesi öğretmenliği	38	90,4
	Çocuk gelişimi ve eğitimi	4	9,6

Tablo 3.3. incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin %100'ünün (n=42) kadın olduğu görülmektedir. Örneklemin %30,9'unu (n=13) 20-29 yaş aralığında, %64,2'sini (n=27) 30-39 yaş aralığında, %4,7'sini (n=2) 40-49 yaş aralığında öğretmenler oluşturmaktadır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev sürelerine bakıldığında öğretmenlerin %16,6'sı (n=7) 0-4 yıl, %23,8'i (n=10) 5-9 yıl, %52,3'ü (n=22) 10-14 yıl, %7,1'i (n=3) 15-19 yıl arasında görev yapmakta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %90,4'ünün (n=38) Okul öncesi öğretmenliği, %9,6'sının (n=4) Okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin ve ebeveynlerin demografik özelliklerini belirlemek için 'Aileye ilişkin Demografik Bilgi Formu' ve 'Öğretmene ilişkin Demografik Bilgi Formu' kullanılmıştır. Çocuklarda davranışsal ketlenme mizaç özelliği olup olmadığını belirlemek amacıyla 'Davranışsal İnhibisyon (Ketlenme) Anketi Ebeveyn Formu', ebeveynlerin duygu sosyalleştirme düzeylerini tespit etmek için 'Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş etme Ölçeği' ve çocukların akran ilişkilerinin tespiti için 'Çocuk Davranış Ölçeği' kullanılmıştır.

3.3.1.Aileye ilişkin Demografik Bilgi Formu

Aileye ilişkin Demografik Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu bilgi formunda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası, çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresi, ebeveynlerin öğrenim durumu, ebeveynlerin mesleği, ebeveynlerin çalışıp çalışmadığı, ebeveynlerin öğrenim durumu ve hane gelirine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Aileye ilişkin gelir durumunun daha kolay sınıflandırılabilmesi için T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı 01/07/2022-31/12/2022 asgari ücret verilerinden faydalanılmıştır (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2022).

3.3.2.Öğretmene ilişkin Demografik Bilgi Formu

Öğretmene ilişkin Demografik Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu bilgi formunda, öğretmenin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, mezun olduğu okul adı, mezun olduğu bölüm adı, görev yaptığı okul adı ve öğretmenlik mesleğindeki görev süresine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.3.3.Davranışsal İnhibisyon (Ketlenme) Anketi Ebeveyn Formu

Kılınç (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Davranışsal İnhibisyon Anketi Ebeveyn Formu, 3-7 yaş arası çocukların davranışsal ketlenme mizaç özelliklerini değerlendiren 30 maddeden oluşan 7’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek, sosyal yeniliklere inhibisyon ana ölçeği ve durumsal yeniliklere inhibisyon ana ölçeği olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal yeniliklere inhibisyon ana ölçeğinde; erişkinler, akranlar ve performans, durumsal yeniliklere inhibisyon ana ölçeğinde ise; ayrılma/okul öncesi ve yeni durumlar yer almaktadır. Örneğin “Diğer insanların önünde faaliyette (örneğin, şarkı söylemek, dans etmek) bulunmakta isteksizdir”, sosyal yeniliklere inhibisyon ana ölçeği performans alt ölçekli bir maddedir. Performans alt ölçeğine ait 6 ve 21, fiziksel alt ölçeğine ait 4 ve 17. maddeler Davranışsal İnhibisyon Anketi Türkçe ölçeği geliştirilirken doğrulanamadığı için bu maddeler ölçeğin Türkçe haline dahil edilmemiştir. Davranışsal İnhibisyon Anketi-Tr iç tutarlılık katsayısı ölçek toplamı (davranışsal ketlenme) için $\alpha = .92$, sosyal yenilik alt boyutu için $\alpha = .87$ ve durumsal yenilik alt boyutu için $\alpha = .86$ olarak bulunmuştur (Kılınç, 2020). Bu çalışma için toplam ölçek puanı (davranışsal ketlenme) için $\alpha = .90$, sosyal yenilik alt boyutu için $\alpha = .86$ ve durumsal yenilik alt boyutu için $\alpha = .80$ olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada düzenleyici analizler toplam ölçek puanı yani davranışsal inhibisyon (ketlenme) üzerinden yapılmıştır. Davranışsal inhibisyon (ketlenme) değişkeni bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

3.3.4.Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği

Anne-babaların duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek amacıyla Fabes, Eisenberg ve Bernzweig (1990) tarafından geliştirilen, Yağmurlu ve Altan tarafından 2009’da Türkçeye uyarlanan Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği, 3-7 yaş grubu çocukların ebeveynlerini kapsamaktadır. Ölçek, 12 kısa senaryodan oluşmaktadır ve her senaryo için 6 farklı yaklaşım içeren alt ölçekler bulunmaktadır. Bunlar, Sıkıntı-Endişe Tepkileri, Cezalandırıcı Tepkiler, Küçümseyici Tepkiler, Duygu İfadesini Teşvik Etme, Duygu Odaklı Tepkiler, Problem Odaklı Tepkiler’dir. Ebeveyn bildirimine dayalı olan bu ölçek, çocukların deneyimlediği öfke, korku, üzüntü, utanç ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları içeren on iki senaryodan oluşmaktadır. Bu senaryolar için altı farklı ebeveyn tepkisi yanıtı (örn. “çocuğuma aşırı tepki gösterdiğini söylerim”) içermektedir. Ebeveynlerden, bu senaryolarla karşılaştıklarında verecekleri altı farklı tepkinin sıklığını belirtmeleri istenmektedir. Her bir yanıt 5 dereceli likert tipi ölçümle değerlendirilmektedir.

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği Türkçe uyarlamasında iç tutarlılık katsayısı ‘Duyguya odaklı tepkiler’ için $\alpha = .85$, Probleme odaklı tepkiler için $\alpha = .61$, Duygu ifadesini kolaylaştıran tepki için $\alpha = .88$, Küçümseyici tepkiler için $\alpha = .88$, Cezalandırıcı tepkiler için $\alpha = .85$, Ebeveynde sıkıntı için $\alpha = .54$ olarak bulunmuştur. Probleme odaklı tepkilerden madde 8 ve 1 çıkarıldıktan sonra iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .73$ olarak, Ebeveynde sıkıntıdan madde 2,8 ve 10 çıkarıldıktan sonra iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .63$ olarak bulunmuştur (Yağmurlu ve Altan,2009). Bu çalışma için ‘Duyguya odaklı tepkiler’ için $\alpha = .81$, Probleme odaklı tepkiler için $\alpha = .75$, Duygu ifadesini kolaylaştıran tepki için $\alpha = .83$, Küçümseyici tepkiler için $\alpha = .82$, Cezalandırıcı tepkiler için $\alpha = .85$, Ebeveynde sıkıntı için $\alpha = .53$ olarak bulunmuştur.

Yağmurlu ve Altan (2010) çalışmalarında ölçek boyutlarını destekleyici ve destekleyici olmayan ebeveyn tepkileri olmak üzere iki boyutlu bir yapıda değerlendirmişlerdir. Destekleyici tepkiler boyutu; problem odaklı, duygu odaklı ve duygu ifadesini kolaylaştıran ebeveyn tepkilerini kapsarken, destekleyici olmayan tepkiler boyutu; ebeveyn sıkıntısı, cezalandırıcı tepkiler ve küçümseyici tepkiler olarak

ele alınmıştır. Uyarlanmış çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı destekleyici ebeveyn tepkileri için $\alpha = .84$, destekleyici olmayan ebeveyn tepkileri için $\alpha = .87$ bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı destekleyici ebeveyn tepkileri için $\alpha = .90$, destekleyici olmayan ebeveyn tepkileri için $\alpha = .89$ bulunmuştur.

Bu çalışmada aracı ve düzenleyici analizler bu iki alt boyut üzerinden yapılmıştır. Destekleyici ve destekleyici olmayan tepkiler düzenleyici değişkenler olarak belirlenmiştir.

3.3.5.Çocuk Davranış Ölçeği

Çocuk Davranış Ölçeği, Ladd ve Profilet (1996) tarafından öğretmenlerden bilgi alınarak okul öncesine devam eden çocukların akran ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Çocuk Davranış Ölçeğinde, akranlarına karşı saldırgan davranış, akranlarına karşı başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ve akranlarına karşı sosyal olmayan davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik olmak üzere 6 tip davranış yapısı bulunmaktadır. Ölçek 3'lü likert tipinde 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 5-6 yaş grubu çocuklar için geçerlik güvenirliği Gülay (2008) tarafından yapılmıştır (Gülay, 2008). Türkçeye uyarlanması çalışmasında alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları saldırganlık alt boyutu için $\alpha = .78$, korkulu kaygılı olma alt boyutu için $\alpha = .77$, sosyal olmayan davranışlar alt boyutu için $\alpha = .83$, dışlanma alt boyutu için $\alpha = .79$, aşırı hareketlilik alt boyutu için $\alpha = .74$, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış alt boyutu için $\alpha = .89$ olarak bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğe ait alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları saldırganlık alt boyutu için $\alpha = .88$, korkulu kaygılı olma alt boyutu için $\alpha = .76$, sosyal olmayan davranışlar alt boyutu için $\alpha = .84$, dışlanma alt boyutu için $\alpha = .87$, aşırı hareketlilik alt boyutu için $\alpha = .82$, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış alt boyutu için $\alpha = .89$ olarak bulunmuştur. Bu ölçeğe ait tüm değişkenler bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'ndan 02.08.2022 tarihli ve 29 sayılı etik komisyon izni alınmıştır. Etik komisyon izninden sonra Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve sonra Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye ilçelerine bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına gidilmiş okul yöneticilerine ve okul öncesi öğretmenlerine gerekli bilgiler verilmiştir. Sonrasında ise içerisine gönüllü katılım formu da bulunan Aileye ilişkin Demografik Bilgi Formu, Davranışsal İnhibisyon (Ketlenme) Ebeveyn Ölçeği ve

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş etme Ebeveyn Formu tez çalışmasına katılan öğretmenler aracılığıyla ailelere ulaştırılmak üzere kapalı zarflar halinde teslim edilmiştir. Araştırmaya gönüllü katılmak isteyen ailelerden gelen formlar toplandıktan sonra öğretmenden çocuk hakkında bilgi almak için Gönüllü Öğretmen Katılım Formu, Öğretmene ilişkin Demografik Bilgi Formu ve Çocuk Davranış ölçeği kapalı zarf halinde verilmiştir. Verilen formların 1 ay sonra geri toplanması planlanmış ancak Şanlıurfa'nın da etkilendiği 6 Şubat depreminden kaynaklı veri toplama süresi uzamış ve okullara form dağıtımını devam etmiştir. Yeniden dağıtılan formlar 1 ay sonra geri toplanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizi IBM SPSS 25 programı ve SPSS Macro PROCESS 4.0. eklentisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi dönem çocukların davranışsal ketlenmesi ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının (Destekleyici ve Destekleyici Olmayan Tepkiler) düzenleyici rolü incelenmiştir.

Araştırma verilerinin analize hazır hale getirilmesi için yapılan başlangıç analizlerinde, araştırmanın veri setindeki eksik değerler ve aykırı değerler kontrol edilmiştir. Tüm değişkenlere ait her bir kategoride basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ile -2 aralığında ise normal dağıldığı kabul edilmiştir. Ayrıca tüm değişkenlerin standart ölçümlerle incelenen normallik varsayımları, betimsel istatistikler ve korelasyonlar üzerinde durulmuştur. İlk analizlerin sıralamasına göre önemli çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Verilerin analizinde sırasıyla betimsel istatistikler yapılarak başlanmış, sonrasında ise değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi bağımlı değişkeni yordayan değişkenleri tespit etmek için regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizinde cinsiyet değişkeni 0 ve 1 şeklinde kodlanarak kukla değişken (dummy variable) oluşturularak test edilmiştir. Davranışsal ketlenme ve ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının düzenleyici etkisini test etmek amacıyla Process Macro v4.0 programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar %95 güven aralığına göre değerlendirilerek raporlandırılmıştır.

3.5.1.Kayıp Verilere ve Normallik Dağılımına Yönelik Bulgular

İlk olarak araştırma verilere değerlendirilirken kayıp veri olduğu görülmüştür. Kayıp verilerin rastgele dağılıp dağılmadığı ve bir yapı oluşturup oluşturmadığını test etmek için tamamen rastlantısal (MCAR) testi kullanılmaktadır (Li, 2013). Little's

MCAR Testi sonucunda p-değeri (p-value) %5 anlamlılık seviyesinde 0.05'ten küçük olduğunda verideki kaybın tamamen rastgele (MCAR) olmadığı kabul edilmektedir (Li, 2013). Bu çalışmada verilerin rastgele (MCAR) kaybı olduğu tespit edilmiştir. $\chi^2(301) = 194.64, p = 1.000$

3.5.2. Değişkenler Arası Betimsel İstatistikler ve Basıklık Çarpıklık Değerleri

Çocukların davranışsal ketlenme, destekleyici ebeveyn tepkileri, destekleyici olmayan ebeveyn tepkileri, akran ilişkileri değişkenlerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 3.4.'te korelasyon değerleri Tablo 4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.4. Değişkenlere ait betimleyici ve basıklık çarpıklık değerleri

Değişkenler	\bar{X}	Standart Sapma	Skewness	Kurtosis
Takvim Yaşı (Ay)	62,71	6,50427	-,408	-,601
Davranışsal Ketlenme	86,61	25,159	,255	-,308
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	146,59	17,41214	-,481	-,028
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	50,8806	15,38111	1,045	,979
Akranlarına Karşı Asosyal Davranış	1,2597	1,72581	1,577	1,966
Akranları Tarafından Dışlanma	1,20	2,883	1,275	1,095
Akranlarına Karşı Korkulu Kaygılı Olma	2,59	2,88	1,275	1,095
Akranlara Yönelik Prososyal Davranış	14,93	4,698	-,882	,067
Aşırı Hareketlilik	1,75	2,082	1,279	1,062
Akranlara Karşı Saldırganlık	,549	,8172	1,544	1,561

Tablo 3.4.'e bakıldığında ölçeklerden elde edilen değişkenlere ait betimleyici değerler ve basıklık ve çarpıklık değerleri görülmektedir. Tüm değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ile -2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; basıklık ve çarpıklık değeri +2 ile -2 aralığındaki verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George ve Mallery 2010; HahsVaughn ve Lomax, 2013). Buna göre çalışmada da nicel verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

4. BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönem çocukların davranış ketlenme ve akran ilişkileri ile ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları (destekleyici tepkiler ve destekleyici olmayan tepkiler) arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Okul öncesi dönem çocukların yaş (ay), davranışsal ketlenme, ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları ve akran ilişkileri düzeyleri arasındaki ilişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Takvim Yaşı (Ay)	1	-,04	-,08	,09	-,15*	-,16**	-,043	,06	-,04	-,08
2 Davranışsal Ketlenme		1	-,19**	,24***	,11*	,18**	-,01	-,01	-,15**	-,18**
3 Destekleyici Ebeveyn Tepkileri			1	,05	-,01	,01	-,16**	,01	,00	,02
4 Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri				1	-,01	-,01	-,01	-,06	,02	-,02
5 A.K. Asosyal Davranış					1	,53***	,54***	-,29***	,18**	,16**
6 A.K. Korkulu Kaygılı Olma						1	,47***	-,30***	,41***	,30***
7 A.T. Dışlanma							1	-,49***	,39***	,54***
8 A.Y. Prososyal Davranış								1	-,44***	-,49***
9 Aşırı Hareketlilik									1	,69***
10 A.K. Saldırganlık										1

p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001.

Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda örneklem grubunda yer alan çocukların ay olarak hesaplanan takvim yaşlarının akranlarına karşı sosyal olmayan davranış $r(335) = -.15$, $p < .05$ ve korkulu kaygılı olma davranış değişkenleriyle $r(335) = -.16$, $p < .01$ negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Buna göre çocukların takvim yaşları arttıkça akranlarına karşı asosyal davranış ve korkulu kaygılı olma davranışı azalmaktadır. Örneklem grubunda yer alan çocukların davranışsal ketlenme puanları destekleyici ebeveyn tepkileri ile negatif yönde istatistiksel olarak $r(335) = -.19$, $p < .01$, destekleyici olmayan ebeveyn tepkileri ile pozitif yönde istatistiksel olarak $r(335) = .24$, $p < .001$ anlamlı bir korelasyon saptanmıştır. Buna ek olarak çocukların davranışsal ketlenme puanları akranlarına karşı asosyal davranış puanlarıyla pozitif yönde anlamlı bir ilişki $r(335) = .11$, $p < .05$, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma davranış puanlarıyla pozitif yönde anlamlı bir ilişki $r(335) = .18$, $p < .01$ tespit edilmiştir. Diğer bir yönden ise çocukların davranışsal ketlenme puanları akranlarına karşı aşırı hareketlilik davranış puanıyla negatif yönde $r(335) = -.15$, $p < .01$; akranlarına karşı

saldırıcılık davranış puanıyla da negatif yönde negatif yönde $r(335) = -.18$. $p < .01$ istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu saptanmıştır.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. Okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ketlenme ve ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının akran ilişkilerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Akranlarına Karşı Asosyal Davranış	B	SE	β	T value	R	R²	F
Sabit	1,444	,529		2,731**	,20	,04	2,64*
Takvim Yaşı (Ay)	-,022	,008	-,145	-2,652**			
Cinsiyet	-,107	,110	-,053	-,977			
Davranışsal Ketlenme	,120	,057	,120	2,097*			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	-,001	,056	-,001	-,015			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	-,026	,056	-,026	-,464			
Akranları Tarafından Dışlanma	B	SE	β	T value	R	R²	F
Sabit	,611	,523		1,168	,24	,06	4,05**
Takvim Yaşı (Ay)	-,007	,008	-,048	-,885			
Cinsiyet	-,337	,108	-,168	-3,113**			
Davranışsal Ketlenme	-,061	,057	-,061	-1,075			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	-,179	,055	-,179	-3,255**			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	,014	,056	,014	,252			
Akranlarına Karşı Korkulu Kaygılı Olma	B	SE	β	T value	R	R²	F
Sabit	1,630	,515		3,162**	,30	,09	6,28***
Takvim Yaşı (Ay)	-,024	,008	-,156	-2,918**			
Cinsiyet (Kız = 1)	-,296	,107	-,147	-2,773**			
Davranışsal Ketlenme	,193	,056	,194	3,465**			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	,038	,054	,038	,700			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	-,052	,055	-,052	-,951			
Akranlara Yönelik Prososyal Davranış	B	SE	β	T value	R	R²	F
Sabit	-,729	,534		-1,365	,14	,02	1,31
Takvim Yaşı (Ay)	,010	,008	,066	1,195			
Cinsiyet (Kız = 1)	,211	,111	,105	1,909			
Davranışsal Ketlenme	,009	,058	,009	,160			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	,023	,056	,023	,406			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	-,068	,057	-,068	-1,196			
Aşırı Hareketlilik	B	SE	β	T value	R	R²	F
Sabit	,526	,518		1,016	,28	,08	5,41***
Takvim Yaşı (Ay)	-,005	,008	-,035	-,648			
Cinsiyet (Kız = 1)	-,431	,107	-,215	-4,019***			
Davranışsal Ketlenme	-,198	,056	-,199	-3,536***			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	-,047	,054	-,047	-,867			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	,072	,055	,072	1,300			
Akranlara Karşı Saldırıcılık	B	SE	β	T value	R	R²	F
Sabit	,868	,521		1,666	,27	,07	5,16***
Takvim Yaşı (Ay)	-,011	,008	-,073	-1,355			
Cinsiyet (Kız = 1)	-,368	,108	-,183	-3,402**			
Davranışsal Ketlenme	-,208	,056	-,209	-3,682***			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	-,027	,055	-,027	-,488			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	,033	,056	,033	,591			

$p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Tablo 4.2.'de yer alan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde çocukların takvim yaşı ve davranışsal ketlenmesi akranlarına karşı asosyal davranış alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir ($R=.20$; $R^2=.04$; $p<.05$). Analize dahil edilen destekleyici tepkiler ve destekleyici olmayan tepkiler puanları birlikte bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık olarak $\%.04$ 'ünü açıklamaktadır. Modelde analize dahil edilen değişkenlerden çocukların takvim yaşı ve davranışsal ketlenmesi modele olan katkısı anlamlıdır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde bağımsız değişkenlerin (yordayıcı) bağımlı değişken (yordanan) üzerinde göstermiş olduğu etkinin önem sırası; takvim yaşı ($\beta=-.14$) ve davranışsal ketlenme ($\beta=.12$) şeklinde ilerlediği görülmektedir. Çocukların takvim yaşı, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme alt boyutu negatif yönde yordayıcısı iken, davranışsal ketlenme özellikleri pozitif yönde yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Diğer bir bağımlı değişken olan akranları tarafından dışlanma değişkenine ait çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde çocukların cinsiyet ve davranışsal ketlenmesi akranları tarafından dışlanma alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir ($R=.24$; $R^2=.06$; $p<.01$). Analize dahil edilen destekleyici tepkiler ve destekleyici olmayan tepkiler puanları birlikte bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık olarak $\%.06$ 'sini açıklamaktadır. Modelde analize dahil edilen değişkenlerden çocukların cinsiyet ve davranışsal ketlenmesi modele olan katkısı anlamlıdır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde bağımsız değişkenlerin (yordayıcı) bağımlı değişken (yordanan) üzerinde göstermiş olduğu etkinin önem sırası; cinsiyet ($\beta=-.17$) ve destekleyici ebeveyn tepkileri ($\beta=-.18$) şeklinde ilerlediği görülmektedir. Çocukların cinsiyeti (erkek = 0, kız = 1) akranları tarafından dışlanmayı negatif yönde yordayıcısı ve destekleyici ebeveyn tepkileri negatif yönde yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Diğer bir bağımsız değişken akranlarına karşı korkulu kaygılı olma değişkenine ait çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde çocukların takvim yaşı, cinsiyet ve davranışsal ketlenmesi akranları tarafından korkulu kaygılı olma alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir ($R=.30$; $R^2=0.9$; $p<.001$). Analize dahil edilen destekleyici tepkiler ve destekleyici olmayan tepkiler puanları birlikte bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık olarak $\%.09$ 'unu açıklamaktadır. Modelde analize dahil edilen değişkenlerden çocukların takvim yaşı, cinsiyet ve davranışsal ketlenmesi modele olan katkısı anlamlıdır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde bağımsız değişkenlerin (yordayıcı) bağımlı değişken (yordanan) üzerinde göstermiş

olduğu etkinin önem sırası; davranışsal ketlenme ($\beta=.19$), takvim yaşı ($\beta= -.16$) ve cinsiyet ($\beta= -.15$) şeklinde ilerlediği görülmektedir. Çocukların takvim yaş, cinsiyet (erkek = 0, kız = 1) akranlarına karşı korkulu kaygılı olmanın negatif yönde yordayıcısı iken, davranışsal ketlenme pozitif yönde yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü bağımlı değişkeni akranlarına yönelik prososyal davranış değişkenine ait çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modele dahil edilen tüm değişkenlerin modeli anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci bağımlı değişkeni aşırı hareketlilik boyutu değişkenine ait çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde çocukların cinsiyet ve davranışsal ketlenmesi aşırı hareketlilik alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir ($R=.28$; $R^2=0.8$; $p<.001$). Analize dahil edilen destekleyici tepkiler ve destekleyici olmayan tepkiler puanları birlikte bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık olarak %08'ini açıklamaktadır. Modelde analize dahil edilen değişkenlerden çocukların cinsiyeti ve davranışsal ketlenmesi modele olan katkısı anlamlıdır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde bağımsız değişkenlerin (yordayıcı) bağımlı değişken (yordanan) üzerinde göstermiş olduğu etkinin önem sırası; cinsiyet ($\beta= -.21$), davranışsal ketlenme ($\beta= -.20$) ilerlediği görülmektedir. Çocukların cinsiyet (erkek = 0, kız = 1) aşırı hareketlilik ve davranışsal ketlenme değişkenlerini negatif yönde yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın son değişkeni olan akranlarına karşı saldırganlık değişkenine ait çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde çocukların cinsiyet ve davranışsal ketlenmesi akranlarına karşı saldırganlık alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir ($R=.27$; $R^2=0.7$; $p<.001$). Analize dahil edilen destekleyici tepkiler ve destekleyici olmayan tepkiler puanları birlikte bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık olarak %07'ini açıklamaktadır. Modelde analize dahil edilen değişkenlerden çocukların cinsiyeti ve davranışsal ketlenmesi modele olan katkısı anlamlıdır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde bağımsız değişkenlerin (yordayıcı) bağımlı değişken (yordanan) üzerinde göstermiş olduğu etkinin önem sırası; davranışsal ketlenme ($\beta=-.21$), cinsiyet ($\beta=-.18$), ilerlediği görülmektedir. Akranlarına karşı saldırganlık değişkenini çocukların cinsiyeti (erkek = 0, kız = 1) davranışsal ketlenmesi negatif yönde yordayıcısı olduğu görülmektedir.

4.3.Düzenleyici Etki Model Analizi

Bu kısımda düzenleyici etki model analizi ile ilgili ayrıntılı bilgiler ve araştırmanın üçüncü alt problemiyle ilişkin bulgular yer almaktadır.

Baron ve Kenny (1986) düzenleyici değişkeni nicel ya da nitel olabilen bağımsız ya da tahmin edici değişkenin bağımlı değişken üzerindeki gücünü ve yönünü etkileyen bir faktör olarak tanımlamışlardır. Düzenleyici etki modeli, bağımlı değişken üzerinde etkisi olan bir bağımsız ya da tahmin edici değişkenin varlığından, bu etkinin üzerinde rol oynayan bir düzenleyici değişkenden ve tahmin edici değişken ile düzenleyici değişkenin birlikte etkileşimini içeren bir etkileşimsel değişkenden oluşmaktadır. Düzenleyici modelde, etkileşimsel değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu öngörülmektedir. Bununla birlikte, diğer değişkenlerin etkisinin anlamlı olması bir şart olarak gereklilik arz etmemektedir (Burmaoğlu vd., 2013).

Düzenleyici etki modellerine göre, bağımsız değişken (X) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki etki, yön, güç ve büyüklük açısından düzenleyici değişken (W) tarafından belirlenmektedir. Düzenleyici değişken (W), X'in Y üzerindeki etkisini şekillendirmektedir. Aynı zamanda W değişkeni, X değişkeniyle etkileşerek (X*W), Y değişkenini etkilemektedir. Bu modeller aynı zamanda düzenleyici değişkenin yönünü (pozitif-negatif) ve gücünü (düşük, orta ve güçlü) de açığa çıkarmaktadır (Hayes, 2018).

Düzenleyici etki modelinin varsayımlarına göre, düzenleyici değişkenin, bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasında bir ilişkisi olması gerekmemektedir. Ayrıca, düzenleyici değişken ile bağımsız değişkenin aynı seviyede olmaması varsayımı da mevcuttur. Bu varsayım, düzenleyici değişkenin aracı değişkenden ayırt edici faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Baron ve Kenny, 1986).

Zaman ve durumlara bağlı olarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin artacağı veya azalacağı durumunda, incelenen değişkenin düzenleyici etkisini belirlemek için düzenleyici etki analizi yapılması gerekmektedir. Bu durumda, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi yönlendiren ve gücünü ayarlayan değişkenin düzenleyici değişken olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle, düzenleyici değişkenin durumsal bir etkisi olduğu da dikkate alınarak ifade edilebilir (Gürbüz, 2021).

Düzenleyici etki analizinde, tahmin değişkeni (X), düzenleyici değişken (W) ve bu ikisinin çarpımı olan etkileşimsel değişken ($X*W$) kullanılır. Düzenleyici değişkenin dahil edildiği analizlerde, etkileşimsel değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması, düzenleyiciliğin işlediğini gösterir. Düzenleyici etkinin belirlenmesinden sonra, sonuçlarla ilgili eğim (slope) analizi yapılır (Aiken ve West, 1991).

4.4.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

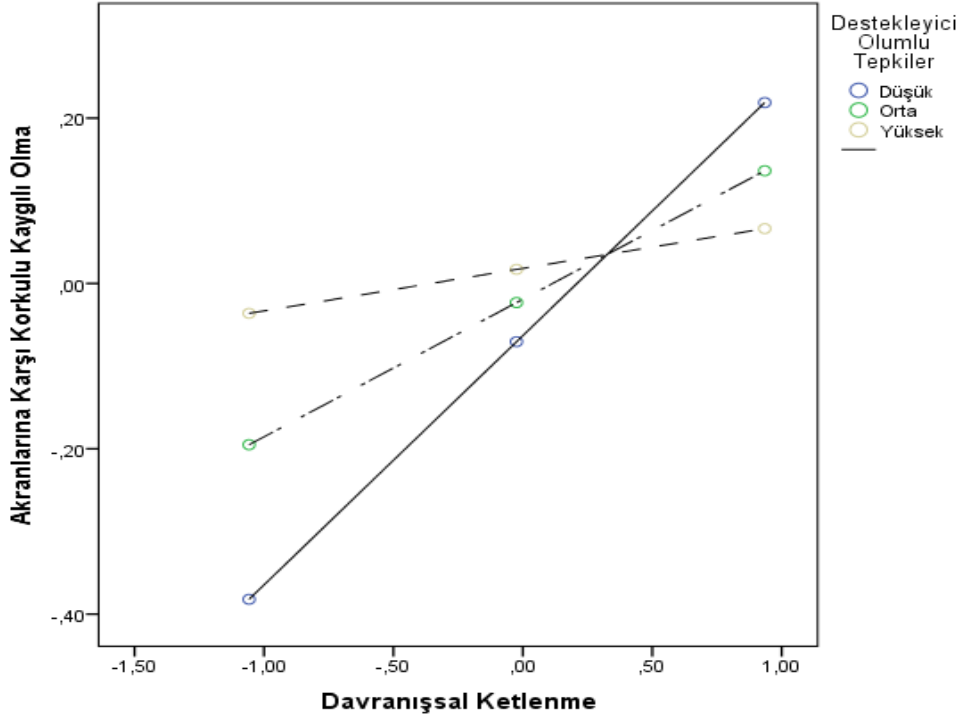
Tablo 4.3. Davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasındaki ilişkide destekleyici ebeveyn tepkisinin düzenleyici etkisine ilişkin analiz sonuçları

Akranlarına Karşı Asosyal Davranış	B	SE	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	1,468	,527	2,783**	,2045	1,7388	,19	,038	2,60*
Cinsiyet (Kız = 1)	-,108	,110	-,981	-,3406	,0925			
Takvim Yaşı (Ay)	-,023	,008	-2,706**	-,0264	-,0026			
Davranışsal Ketlenme	,113	,055	2,047*	,0037	,2221			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	-,004	,055	-,069	-,1095	,1088			
Davranışsal Ketlenme *	,003	,052	,052	-,1008	,1034			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri								
Akranları Tarafından Dışlanma	B	SH	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	,632	,521	1,212	-,393	1,657	,25	,06	4,27**
Cinsiyet (Kız = 1)	-,346	,109	-3,193**	-,5649	-,1390			
Takvim Yaşı (Ay)	-,007	,008	-,902	-,0189	,0046			
Davranışsal Ketlenme	-,056	,055	-1,015	-,1663	,0487			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	-,180	,055	-3,29**	-,2879	-,0732			
Davranışsal Ketlenme *								
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	,054	,051	1,061	,0461	,1549			
Akranlarına Karşı Korkulu Kaygılı Olma	B	SH	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	1,605	,510	3,15**	,2969	1,7826	,32	,093	7,29***
Cinsiyet (Kız = 1)	-,276	,106	-2,60**	-,5032	-,0838			
Takvim Yaşı (Ay)	-,024	,008	-2,96**	-,4853	-,0668			
Davranışsal Ketlenme	,176	,053	3,28**	,0617	,2732			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	,038	,053	,72	-,0670	,1436			
Davranışsal Ketlenme *								
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	-,118	,050	-2,35*	-,2162	-,0192			
Akranlara Yönelik Prososyal Davranış	B	SH	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	-,706	,533	-1,325	-1,1079	,4398	,13	,019	1,28
Cinsiyet (Kız = 1)	,220	,111	1,98*	,0083	,4457			
Takvim Yaşı (Ay)	,003	,006	,576	-,0085	,0156			
Davranışsal Ketlenme	,019	,056	,332	-,1180	,1029			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	,019	,056	,332	-,0943	,1256			
Davranışsal Ketlenme *								
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	-,059	,052	-1,127	-,1607	,0452			
Aşırı Hareketlilik	B	SH	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	,461	,518	,890	-,558	1,481	,27	,071	5,05***
Cinsiyet (Kız = 1)	-,429	,108	-4,00***	-,641	-,217			
Takvim Yaşı (Ay)	-,004	,006	-,220	-,020	,012			
Davranışsal Ketlenme	-,180	,054	-3,306*	-,287	-,073			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	-,038	,054	-,697	-,104	,096			
Davranışsal Ketlenme *	-,005	,051	-,083	-,104	,096			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri								
Akranlara Karşı Saldırganlık	B	SH	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	,860	,520	1,653	-,164	1,884	,27	,07	5,14***
Cinsiyet (Kız = 1)	-,372	,108	-3,43***	-,585	-,159			
Takvim Yaşı (Ay)	-,011	,008	-1,330	-,027	,005			
Davranışsal Ketlenme	-,198	,055	-3,632***	-,305	-,091			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri	-,025	,055	-,462	-,133	,082			
Davranışsal Ketlenme *	,027	,051	,526	-,074	,127			
Destekleyici Ebeveyn Tepkileri								

p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001.

Destekleyici ebeveyn tepkilerinin çocukların davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi düzenleyip düzenlemediğini incelemek için Process Macro (Hayes, 2018) programı kullanılarak bir düzenleyici etki analizi yapılmıştır. Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi akran ilişkileri puanlarını gösteren altı farklı alt boyutta ayrı ayrı çalışan modellerden sadece akranlarına korkulu kaygılı olma davranışları üzerinde davranışsal

ketlenme ile birlikte ebeveynlerin destekleyici tepkilerinin modelde düzenleyici değişken olarak modeli anlamlı olarak etkilediği görülmektedir. $R^2 = .093$, $F(5, 327) = 6,76$, $p < 0.001$. Düzenleyici değişkenin düzeylerine göre düzenleyici etkinin nasıl değiştiğini incelemek için eğim (slope) analizinin sonuçlarının incelenmesi gerekmektedir.



Şekil 4.1. Davranışsal ketlenmenin akranlarına karşı korkulu kaygılı olma üzerindeki etkisinde destekleyici olumlu tepkilerin durumsal eğim grafiği

Şekil 4.1.'de gösterilen grafik incelendiğinde destekleyici olumlu tepkiler düşük olduğunda (-1,06) davranışsal ketlenmenin akranlarına karşı korkulu kaygılı olmasına etkisi istatistiki açıdan anlamlıdır ($b = 0.302$, $S.H. = 0.745$, %95 GA [0.1550, 0.4483], $t = 4,047$, $p = 0.001$). Destekleyici olumlu tepkiler orta olduğunda (.081) davranışsal ketlenmenin akranlarına karşı korkulu kaygılı olmasına etkisi istatistiki açıdan anlamlıdır ($b = 0.166$, $S.H. = 0.538$, %95 GA [0.0605, 0.2723], $t = 3.092$, $p = 0.022$). Destekleyici olumlu tepkiler yüksek olduğunda (1.06) ise davranışsal ketlenmenin akranlarına karşı korkulu kaygılı olmasına etkisi anlamlı değildir. ($b = 1.057$, $S.H. = 0.076$, %95 GA [-0.0988, 0.2017], $t = 0.674$, $p = 0.501$). Bu sonuçlar, ebeveynlerin destekleyici olumlu tepkilerinin davranışsal ketlenmenin akranlarına karşı korkulu kaygılı olması üzerinde koruyucu bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4. Davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasındaki ilişkide destekleyici olmayan ebeveyn tepkilerinin düzenleyici etkisine ilişkin analiz sonuçları

Akranlarına Karşı Asosyal Davranış	B	SE	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	1,425	,527	2,701**	,387	2,463	,19	,04	2,70*
Cinsiyet (Kız = 1)	-,105	,109		-,962	,321			,110
Takvim Yaşı (Ay)	-,022	,008	-2,639*	-,039	-,006			
Davranışsal Ketlenme	,118	,056	2,11*	,008	,229			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	-,031	,057	-,543	-,142	,081			
Davranışsal Ketlenme *	,027	,050	,536	-,071	,124			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri								
Akranları Tarafından Dışlanma	B	SH	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	,449	,531	,846	-,595	1,493	,17	,029	1,90
Cinsiyet (Kız = 1)	-,323	,110	-2,937**	-,539	-,107			
Takvim Yaşı (Ay)	-,005	,008	-,587	-,021	,012			
Davranışsal Ketlenme	-,024	,056	-,419	-,134	,087			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	-,009	,057	-,158	-,121	,103			
Davranışsal Ketlenme *	,020	,050	,398	-,078	,118			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri								
Akranlarına Karşı Korkulu Kaygılı Olma	B	SH	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	1,701	,514	3,311	,690	2,71	,28	,08	5,92***
Cinsiyet (Kız = 1)	-,302	,107	-2,835**	-,512	-,093			
Takvim Yaşı (Ay)	-,024	,008	-3,036**	-,041	-,009,			
Davranışsal Ketlenme	,189	,055	3,465***	,082	,296			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	-,038	,055	-,691	-,146	,070			
Davranışsal Ketlenme *	-,058	,048	-1,198	-,153	,037			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri								
Akranlara Yönelik Prososyal Davranış	B	SH	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	-,705	,533	-1,322	-1,754	,344	,14	,019	1,28
Cinsiyet (Kız = 1)	,209	,111	1,890	-,009	,427			
Takvim Yaşı (Ay)	,010	,008	1,157	-,007	,026			
Davranışsal Ketlenme	,005	,057	,086	-,107	,117			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	,005	,057	-1,124	-,177	,04			
Davranışsal Ketlenme *	-,007	,050	-,150	-,106	,091			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri								
Aşırı Hareketlilik	B	SH	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	,494	,518	,953	-,525	1,512	,27	,07	5,25***
Cinsiyet (Kız = 1)	-,428	,107	-3,989***	-,639	-,217			
Takvim Yaşı (Ay)	-,005	,008	-,583	-,021	,011			
Davranışsal Ketlenme	-,187	,055	-3,408**	-,296	-,079			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	,068	,056	1,229	-,041	,177			
Davranışsal Ketlenme *	-,010	,049	-,202	-,105	,086			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri								
Akranlara Karşı Saldırganlık	B	SH	T value	95 % GA		R	R²	F
Sabit	,839	,520	1,614	-,184	1,861	,26	,07	5,11***
Cinsiyet (Kız = 1)	-,365	,108	-3,378**	-,578	-,153			
Takvim Yaşı (Ay)	-,011	,008	-1,309	-,027	,005			
Davranışsal Ketlenme	-,203	,055	-3,662***	-,312	-,094			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri	,029	,056	,512	-,082	,140			
Davranışsal Ketlenme *	,009	,049	,180	-,088	,105			
Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri								

p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001.

Destekleyici olmayan ebeveyn tepkilerinin çocukların davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi düzenleyip düzenlemediğini incelemek için Process Macro (Hayes, 2018) programı kullanılarak bir düzenleyici etki analizi yapılmıştır. Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi akran ilişkileri puanlarını gösteren altı farklı alt boyutta ayrı ayrı çalışan modellerden hiçbirinin ebeveynlerin destekleyici olmayan tepkilerinin modelde düzenleyici değişken olarak modelleri anlamlı olarak etkilemediği görülmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.Tartışma

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

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin alt boyutlarından olan akranlarına karşı asosyal davranış ve akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (Tablo 4.1). Elde edilen bulgulara göre çocukların yaşı arttıkça akranlarına karşı daha az asosyal davranış ve akranlarına karşı daha az korkulu kaygılı olma davranışı sergilemektedirler. Çocukların yaşları arttıkça akranlarına karşı asosyal davranışlarının ve akranlarına karşı korkulu kaygılı olmanın azalması, yaşın büyümesiyle birlikte bilişsel yapıda değişimler meydana gelmesinin sonucu olarak sosyal davranışların artış göstermesi olduğu savunulabilir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Salı (2014), okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında çocukların yaşı arttıkça akranlarına karşı korkulu kaygılı olma davranışının azaldığını ifade etmiştir. Erten'in (2012) akran ilişkilerini eğitim öğretim yılı boyunca dört ölçüm yaparak incelediği çalışmasında akranlarına karşı asosyal davranış ve akranlarına karşı korkulu kaygılı olmanın dört ölçüm sonucunda sürekli olarak azaldığı bulunmuştur. Erken çocukluk döneminde akran ilişkilerinin sosyal gelişim açısından kritik öneme sahip olduğu bilinmektedir (Johnson vd., 2000). Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yaşa bağlı inceleyen araştırmaların çoğu sosyal gelişim temelinde incelendiği görülmektedir. Sosyal gelişimin yaşa bağlı olarak artış gösterdiği çalışmalar (Gizir, 2002; Bal, 2013; Karoğlu ve Ünüvar, 2017; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992) vardır. Dinç (2002) tarafından yapılan araştırmada 4 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklara göre sosyal gelişim düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilmiştir. Beydoğan (2019) tarafından yapılan araştırmada ise 5 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara kıyasla sosyal problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu bulguların, çocukların yaşlarının artmasıyla birlikte kazandıkları sosyal deneyimlerle sosyal problemleri çözmede daha becerikli hale gelmeleri olduğu savunulabilir (Beydoğan, 2019). Araştırmanın bulgularından farklı olarak, akranlarına karşı asosyal davranış ve korkulu kaygılı olmanın yaş değişkenine

göre anlamlı farklılık göstermediğine dair araştırmalar literatürde mevcuttur (Karadaş, 2021; Uluyurt, 2012; Karaoğlu ve Ünüvar, 2017; Gürleyik, 2018; Avcı, Tan Selçuk ve Kaynak, 2019; Çeri, 2019; Ateş, 2022; Toplu, 2022). Literatürdeki bu sonuçlar akran ilişkilerine çocukların yaşı haricinde etki eden başka faktörlerin (örn. çocuğun mizacı, ebeveyn tutumu, sosyoekonomik düzey, zihin kuramı) olabileceğinden söz edilebilir (Seven, 2007; Gürleyik ve Kahraman, 2018; Erten, 2012; Sönmez, 2019). Gür (2016) tarafından çocuk evlerinde yaşayan çocukların koruma altına alındığı yaşlara göre akran ilişkilerinin incelendiği araştırmada ise akranlarına karşı asosyal davranışın anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilirken koruma altına alınan yaş arttıkça akranlarına karşı korkulu kaygılı olma davranışının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Persson (2005) tarafından okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan araştırmada çocuklar üç yıl boyunca incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde birinci ve ikinci yıl sonunda çocukların akranlarına karşı sosyal davranışlarının artış gösterdiği ancak üçüncü yılın sonunda bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir (Persson, 2005).

Bu araştırmada çocukların davranışsal ketlenmesi ile akranlarına karşı asosyal davranış, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik, saldırganlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir (Tablo 4.1). Elde edilen bulgulara göre çocukların davranışsal ketlenmesi arttıkça akranlarına karşı asosyal davranış ve akranlarına karşı korkulu kaygılı olma davranışı artmaktadır. Diğer bir taraftan ise çocukların davranışsal ketlenmesi arttıkça akranlarına karşı aşırı hareketlilik davranışı ve akranlarına karşı saldırganlık davranışı azalmaktadır. Çocukların davranışsal ketlenme puanları arttıkça akranlarına karşı asosyal davranış puanlarının artması ve akranlarına karşı korkulu kaygılı olma davranış puanının artması, davranışsal ketlenme mizaç özelliğinin içinde barındırdığı tanıma uyan, başkalarına karşı korku-kaygı gösterme, yeni ortamlara girdiğinde çekimser, utangaç olma ile karakterize olmayı destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Espinosa-Fernández ve diğerlerinin (2020) yaptığı araştırma bulgularına göre, davranışsal ketlenmesi olan çocukların hem aile hem de okul bağlamında, davranışsal ketlenmesi olmayan akranlarına göre daha az sosyo-duygusal ve daha az davranışsal uyum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Davranışsal ketlenmenin mevcut olduğu bağlamlarla ilgili olarak bazı araştırmalar, okula gitmenin özellikle davranışsal ketlenmesi olan çocuklar için stresli olduğunu göstermektedir (Coplan ve Arbeau, 2008; Evans, 2001). Bu durum da onların sosyal aktivitelere daha az dahil oldukları anlamına gelmektedir (Kochanska, 1998) ve uzun vadede uyum

sağlamakta zorluk yaşayabilirler. Rubin ve diğerleri (2009) erken çocuklukta davranışsal ketlenmenin okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal suskunluk için bir risk faktörü olduğunu varsaymaktadır. Sosyal olarak suskun çocuklar akranlarıyla etkileşimden kaçınırlar ve bu nedenle yaşlarına uygun sosyal beceriler geliştirmezler, bu da onların akranları tarafından daha fazla reddedilme, dışlanma ve mağdur edilmelerine neden olur (Nelson, Rubin ve Fox, 2005; Danko vd., 2018). Davranışsal ketlenme, kaygı ile karakterize olan bir mizaç özelliğidir. Davranışsal ketlenme ve kaygı ile ilgili yapılmış birçok yurtdışı araştırma bulunmasına rağmen (Kertes vd., 2009; Rubin, Barstead, Smith ve Bowker, 2018; Biedermann vd., 1993; Hirshfeld vd.,1992; Degnan ve Fox, 2007; Biederman vd., 2001; Gar, Hudson ve Rapee, 2005; Gladstone, Parker, Mitchell, Wilhelm ve Malhi, 2005) yurtiçi yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yurtiçi çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi döneme ait davranışsal ketlenme ve kaygı ile ilgili bir çalışma olmadığı göze çarpmaktadır. Ok'un (2014) yetişkinlerle yaptığı araştırma sonucunda anksiyete açısından yüksek risk grubundaki kişilerin davranışsal ketlenme seviyelerinin, düşük risk grubundaki kişilere göre anlamlı olarak daha fazla olduğunu bulmuştur. Ayrıca, anksiyete açısından yüksek risk grubundaki kişiler düşük risk grubundaki kişilere göre daha az dışadönük olduğu, olumsuz duygu seviyelerinin düşük risk grubundaki kişilere göre anlamlı olarak daha fazla olduğunu bulmuştur. Araştırmada olumsuz duygu ile arasında en güçlü ilişki olan değişkenlerin endişe kaygı duyarlılığı ve sosyal kaygı olduğu görülmüştür. Atış Akyol (2020) çocuklarda bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolünü incelediği araştırması sonucunda olumlu akran ilişkilerine sahip çocukların kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Araştırmalar dikkate alındığında, davranışsal ketlenmenin kararlılığına ve sürekliliğine katkıda bulunan faktörlerin anlaşılması, belirli süreçlerin belirlenmesi ve hedeflenmesi kaygının önlenmesi ve kaygı riskinin en aza indirgenebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Anaya vd., 2023).

Bu araştırmada ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarına bakıldığında destekleyici ebeveyn davranışları ile akranları tarafından dışlanma davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 4.2). Elde edilen bulgulara göre destekleyici ebeveyn davranışı arttıkça çocuğun akranları tarafından dışlanma davranışı azalmaktadır. Karabulut'un (2016) yaptığı çalışmada annelerin küçümseyici tepki (destekleyici olmayan) puan ortalamalarının en düşük düzeye yakın olduğu durumlarda çocukların dışlanma davranış puan ortalamaları en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Yine aynı çalışmada, babaların cezalandırıcı tepki (destekleyici olmayan) puan

ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu durumlarda çocukların dışlanma davranış puan ortalamaları en yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Nygaard (1988) yaptığı araştırmada, annelerin ve babaların çocuklarını sosyal becerilerde olumlu yönde teşvik ettiği durumlarda akranları tarafından kabul edilme davranışının arttığı, annenin ve babanın çocuklarını sosyal becerilerde daha az olumlu yönde teşvik ettiği durumlarda ise çocukların akranları tarafından dışlanma davranışının arttığını belirlemiştir. Gülay (2008), yaptığı araştırmada çocukların dışlanma düzeyleri ile anne baba tutumları arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Otoriter tutuma sahip anne babaların çocuklarının akranları tarafından daha çok dışlanma davranışına maruz kaldıkları belirlemiştir. Gülay'ın (2011) yaptığı bir başka araştırmada ise çocuğun akranları tarafından dışlanma davranışı ile anne babaların çocuklarına yönelik kabul-red davranışları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Uğur Ekşi (2022) tarafından akran ilişkileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, prososyal davranış ile otoriter tutum arasında anlamlı ve pozitif yönlü, kaygılı korkulu davranış ile otoriter tutum arasında anlamlı ve negatif yönlü, hiperaktivite ile otoriter tutum arasında anlamlı ve negatif yönlü, saldırganlık ile otoriter tutum arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Anne babanın kabul edici ve destekleyici duygu sosyalleştirme davranışları çocukların olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

İlk olarak, çocukların yaşı ve davranışsal ketlenmesinin akranlarına karşı asosyal davranış alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların yaşı akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme alt boyutunun negatif yönde yordarken davranışsal ketlenme özellikleri ise akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermeyi pozitif yönde yordadığı görülmüştür (Tablo 4.2). Elde edilen bulgulara göre çocukların yaşları arttıkça akranlarına karşı daha fazla sosyal davranışlar gösterirlerken, davranışsal ketlenmesi olan çocukların akranlarına karşı daha fazla asosyal davranışlarda buldukları söylenebilmektedir. Bu bulgular alanyazında yer alan araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Fox vd., 1995; Rubin vd., 1997; Fox, Henderson, Rubin, Calkins ve Schmidt, 2001; Henderson, Marshall, Fox ve Rubin, 2004). Espinosa-Fernández ve diğerleri (2020) yaptığı araştırmada, davranışsal ketlenmesi olan çocukların hem aile hem de okulda, davranışsal ketlenmesi olmayan akranlarına göre daha az sosyoduygusal ve daha az davranışsal uyum sergilediklerini ortaya çıkarmışlardır. Davranışsal ketlenmenin mevcut olduğu bağlamlarla ilgili olarak bazı araştırmalar, okula gitmenin

özellikle davranışsal ketlenmesi olan çocuklar için stresli olduğunu göstermektedir (Coplan ve Arbeau, 2008; Evans, 2001). Bu durum da onların sosyal aktivitelere daha az dahil oldukları anlamına gelmektedir ve uzun vadede uyum sağlamakta zorluk yaşayabilirler (Kochanska, 1998). Luthar ve diğerleri (2000), yüksek düzey davranışsal ketlenmesi olan çocukların yetişkinliğe geldiklerinde akranlarına karşı daha az sosyal davranışlarda buldukları sonucunu bulmuşlardır (Luthar vd., 2000, akt. Degnan ve Fox, 2007). Bohlin ve diğerleri (2005) araştırmalarında ebeveynlerden aldıkları bilgiler ve gözlemledikleri akran ilişkileri davranışlarına göre, çocuğun 4 yaşındaki davranışsal ketlenmesinin 8 yaşındaki tanıdık olan akranlarına karşı prososyal davranışı ve sosyal yetkinliği olumsuz yönde yordadığını ortaya koymuşlardır. Alanyazında yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde; bebeklik ve erken çocukluk dönemindeki davranışsal ketlenmenin yeni yürümeye başlayan çocuklarda ve erken çocukluk döneminde akranlar arasında gözlemlenen sosyal çekingenlikle ilişkili olduğu ve bunu öngördüğü okul yıllarında sürekliliğinin devam ettiği belirtilmektedir (Rubin vd., 2018). Benzer olarak, erken dönem davranışsal ketlenmenin, erken ergenlik döneminde sosyal geri çekilme ve tanıdık olmayan bir akrana karşı sosyal rahatsızlık duymayı öngördüğü belirtilmiştir (Pérez-Edgar, McDermott vd., 2010).

İkinci olarak, çocukların cinsiyet ve davranışsal ketlenmesinin akranları tarafından dışlanma alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyetinin (erkek = 0, kız = 1) akranları tarafından dışlanmayı negatif yönde yordayıcısı ve destekleyici ebeveyn tepkileri akranları tarafından dışlanmanın negatif yönde yordayıcısı olduğu görülmüştür. Buna göre kızların erkeklere göre daha az akranları tarafından dışlanma davranışlarına maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Ek olarak destekleyici ebeveyn tepkileri de akranları tarafından dışlanmayı negatif olarak yordamaktadır. Bir başka deyişle, destekleyici ebeveyn tepkileri akranları tarafından dışlanmayı azaltmaktadır. Literatürdeki araştırmalar bulgularla paralellik göstermektedir. Davranışsal ketlenme sıklıkla akranları tarafından reddedilme ve dışlanma gibi olumsuz akran ilişkileriyle ilişkilendirilmekte ve bu tip olumsuz akran ilişkilerinin öngörücüsü olmaktadır (örn. Rubin, Chen ve Hymel, 1993; Coplan, Arbeau ve Armer, 2008; Avant, Gazelle ve Faldowski, 2011). Rubin ve diğerleri (2009) erken çocuklukta davranışsal ketlenmenin okul öncesi dönem çocuklarında sosyal suskunluk risk faktörüne bağlı olarak akranlarıyla etkileşimden kaçındıkları ve bu nedenle yaşlarına uygun sosyal beceriler geliştiremedikleri için onların akranları tarafından daha fazla reddedilme, dışlanma ve mağdur edilmelerine sebep olduğunu belirtmiştir (Nelson, Rubin ve Fox, 2005; M. Danko

vd., 2018). Garner, Robertson ve Smith (1997), anne ve babaların farklı duygu sosyalleştirme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını ve bu farklılıkların okul öncesi çocukların cinsiyeti ve akran oyunu sırasındaki duygusal ifadeleri ile ilişkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kızların erkeklerden daha olumlu duygu ifadeleri ortaya koyduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca anne ve babaların farklı duygu sosyalleştirme uygulamaları kullandıklarını ve bazı durumlarda bu durumun çocuklarının cinsiyetine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Bulgular ayrıca, annelerin ve babaların duygu sosyalleştirme uygulamalarına ilişkin sonuçların, akran oyunu sırasında çocukların duygusal olarak ifade edici davranışlarıyla farklı şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak, babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları, çocukların duygusal olarak ifade edici davranışlarında, annenin duygu sosyalleştirme değişkenleri tarafından açıklanan benzersiz değişkenliğini açıklamıştır. Bu bulgular, annelerin ve babaların duygu sosyalleştirme uygulamalarının, okul öncesi çocuklarının akranlarıyla duygusal olarak zorlayıcı durumlar sırasında duygusal yeterlilikleri için önem taşımaktadır (Garner, Robertson ve Smith, 1997). Cassidy, Parke, Butkovsky ve Braungart (1992) annelerin ve babaların kullandıkları duygusal ifadelerin çocukların duyguları anlamalarında etkili olduğu ve çocuğun duyguları anlamasının annenin ve babanın kullandığı duygusal ifade ile akran ilişkileri arasındaki bağlamı etkilediğini tespit etmişlerdir. Araştırma bulgularında, çocukların akran ilişkilerinin gelişiminde ailenin duygu ifadesi kullanımının önemi vurgulanmaktadır (Cassidy, Parke, Butkovsky ve Braungart, 1992). Dunsmore ve Karn (2010) akran ilişkileri ve anne duygu sosyalleştirmesinin okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgisinin gelişimine etkisini incelediği araştırmalarında, annelerin duygu bilgisini destekleyici ifadeler kullanımının istikrarlı arkadaşlıklara sahip çocuklarla yapılan ölçümlerde, ilk ölçüme kıyasla sonraki ölçümden duygu etiketi bilgisinde artış sağladığı, akranları arasında popüler olan çocukların ise duygu senaryosu bilgisinde artış sağladığı tespit edilmiştir (Dunsmore ve Karn, 2010). Tespit edilen bu bulgunun duygu sosyalleştirmenin bileşenlerinden biri olarak kabul edilen duygu düzenlemenin (Güven ve Erden, 2013) çocukların duygu bilgisindeki artışın sonucunda çocukların duygularını düzenleyip akranlarına karşı kendini daha iyi ifade edebilmesi, dolayısıyla da olumlu akran ilişkilerine katkı sağladığı söylenebilir. Başka bir çalışmada, ebeveyn-çocuk oyunu sırasında ebeveynlerin ve çocukların ifade ettikleri duygulanım ile çocukların akranlarıyla olan sosyal işlevleri arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Ebeveynin olumlu duygulanımı ile çocukların sosyal

yetkinliği arasındaki ilişkilere çocukların ifade ettikleri olumlu duygulanım aracılık etmiştir (Lindsley, Cremeens ve Caldera, 2009).

Üçüncü olarak, çocukların takvim yaşı, cinsiyet ve davranışsal ketlenmesi akranları tarafından korkulu kaygılı olma alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların yaşı ve cinsiyet (erkek = 0, kız = 1) akranlarına karşı korkulu kaygılı olmanın negatif yönde yordayıcısı iken, davranışsal ketlenmenin pozitif yönde yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre yaş arttıkça çocukların akranlarına karşı korkulu kaygılı olması azalmaktadır. Ek olarak kız çocukların erkek çocuklara göre daha az akranlarına karşı korkulu kaygılı oldukları görülmektedir. Diğer bir yönden davranışsal ketlenme akranlarına karşı korkulu kaygılı olmayı arttırmaktadır. Literatürde cinsiyetin korkulu kaygılı olma davranışını yordamadığı çalışmalar bulunurken (Karoğlu ve Ünüvar, 2017; Yeğen, 2019; Ateş, 2022; Gürleyik, 2018; Kayhan Aktürk, 2015; Çeri,2019; Uluyurt, 2012) araştırmada tespit edilen kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha az korkulu kaygılı olması ile paralellik gösteren bulgular da (Salı,2014; Avcı, Tan Selçuk ve Kaynak, 2019) mevcuttur. Bulunan farklı sonuçların çocuğun yetiştiği ortam ve ebeveyn tutumlarında farklılık, aile yapısının kültüre göre kız ve erkek çocuğa yönelik farklı bakış açılarından kaynaklandığı düşünölmektedir (Toplu, 2022). Literatür incelendiğinde 14 aylık davranışsal ketlenmesi olan çocukların 3 ve 4 yaşlarında sosyal kaygı oranlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. (Biedermann vd., 1993; Hirshfeld vd., 1992). Bir başka araştırmaya bakıldığında, davranışsal ketlenme sıklıkla akranları tarafından reddedilme ve dışlanma gibi olumsuz akran ilişkileriyle ilişkilendirilmekte ve bu tip olumsuz akran ilişkilerinin öngörücüsü olmaktadır (Rubin, Chen ve Hymel, 1993; Coplan, Arbeau ve Armer, 2008; Avant, Gazelle ve Faldowski, 2011). Biedarman ve diğerleri (2001) yaptıkları araştırmada, davranışsal ketlenme ile sosyal kaygı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Çocuğun davranışsal ketlenmesi arttıkça sosyal kaygısı da artış göstermektedir. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özellikle bebeklik döneminde davranışsal ketlenmesi olan çocukların birçoğunun ileride içe kapanık ve sosyal olarak kaygılı çocuklar olabileceği savunulurken (Degnan ve Fox, 2007), araştırma sonuçlarına göre aşırı derecede ketlenmesi olan çocukların okul çağında daha az içe kapanık sosyal davranış sergiledikleri ve ergenlik döneminde daha düşük kaygı bozukluğu sergiledikleri görölmüştür. Bu durum davranışsal ketlenmenin süreksiz ve istikrarsız olduğuna dair bulgular ile tutarlıdır. Bu süreksizliğin kişinin dayanıklılık özelliği ile ilişkili olduğu söylenebilir (Degnan ve Fox, 2007).

Dördüncü olarak, akranlarına yönelik prososyal davranış bağımlı değişkenine ait çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modele dahil edilen tüm değişkenlerin modeli anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Araştırmadaki değişkenler (yaş, cinsiyet, davranışsal ketlenme, destekleyici ve destekleyici olmayan ebeveyn tepkileri) ve prososyal davranış bağımlı değişkeni ile yapılan çalışmalar ayrıca incelenmiştir. Akranlarına karşı prososyal davranış ile modele dahil edilen yaş değişkeninin araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği çalışmalar (Ateş, 2022; Gürleyik, 2018; Salı, 2014; Toplu, 2022) tespit edilmiştir. Bu durum, çocuğun yaşından ziyade çocuğun okula devam etme süresinin prososyal davranışlara katkı sağlaması olabilir. Ayrıca prososyal davranışların gelişiminde çocuğun gözlem yeteneğiyle yetişkinlerin ve arkadaşlarının prososyal davranışlarını gözlemleyebilmesi, çeşitli televizyon programlarında, izledikleri tiyatro oyunlarında, okulda oynadıkları oyunlarda ve çeşitli çocuk kitaplarındaki hikayeler etkili olmuştur (Uzmen ve Mağden, 2002). Akranlarına karşı prososyal davranış ile modele dahil edilen cinsiyet değişkeninin araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği çalışmalar (Ateş, 2022; Gürleyik, 2018) tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak, kız çocuklarının prososyal davranış puanlarının erkek çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilen araştırmalar (Yeğen, 2019; Salı, 2014; Toplu, 2022; Avcı, Tan Selçuk ve Kaynak, 2019; Uluyurt, 2012) olduğu da görülmektedir. Kız ve erkekler açısından prososyal davranışlarda farklılık görülmesi biyolojik yapı, sosyal gelişim ve toplumun cinsiyetlere yüklediği rol ve beklentilerin farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Toplumumuzda kız çocukları onlardan istenilen ve ödüllendirilen olumlu davranışları sıklıkla gösterirken erkek çocuklar davranışlarında daha özgür bırakılmaktadır. Bunlar sonucunda, kız çocuklarının sosyal becerilerde daha başarılı olabileceği söylenebilir (Yeğen, 2019). Akranlarına karşı prososyal davranış ile modele dahil edilen davranışsal ketlenmenin modeli yordamaması, davranışsal ketlenmesi olan çocukların öğretmeni veya akranları ile etkileşim kurmak yerine anaokulunda tek başına kalarak kendini çevreden soyutlama olasılıkları daha yüksek (Kagan, Reznick, Clarke, Snidman ve Garcia Coll, 1984; Kagan vd., 1987; Kagan, Snidman ve Arcus, 1993) olmasından kaynaklı olduğu, bu yüzden davranışsal ketlenmenin prososyal davranışlarla ilişkili olmadığı savunulabilir. Akranlarına karşı prososyal davranış ile modele dahil edilen destekleyici ebeveyn davranışının ve destekleyici olmayan ebeveyn davranışının modeli yordamadığı görülmektedir. Prososyal davranışlar, mikro düzeyde incelendiğinde genetik yatkınlıklar ve bireysel farklılıkların etiyolojisiyle ilgili olduğu, mezo analiz düzeyinde bakıldığında, toplum yanlısı davranışların belirli bir durum bağlamına göre

değiştii, makro düzeyde incelendiğinde ise gruplar bağlamında meydana gelen prososyal eylemlerden oluştuğu görülmektedir (Penner, Dovidio, Piliavin ve Schroeder,2005). Bakıldığında prososyal davranışların meydana gelmesinde birçok unsur vardır. Çalışmada destekleyici ve destekleyici olmayan ebeveyn davranışlarının prososyal davranışları anlamlı bir şekilde yordamaması prososyal davranışların doğasından kaynaklı olduğu savunulabilir.

Beşinci olarak, çocukların cinsiyet ve davranışsal ketlenmesinin aşırı hareketlilik alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyeti (erkek = 0, kız = 1) ve davranışsal ketlenme, aşırı hareketlilik değişkeninin negatif yönde yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre kız çocukların erkek çocuklara göre daha az aşırı hareketli oldukları görülmüştür. Diğer bir yönden davranışsal ketlenme çocukların aşırı hareketli olmasını azaltmaktadır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularıyla paralel olarak kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha az hareketli olduğu görülmüştür (Ateş, 2022; Gürleyik, 2018; Salı, 2014; Avcı, Tan Selçuk ve Kaynak, 2019; Uluyurt, 2012). Yeğen (2019) ise araştırmasında cinsiyete göre aşırı hareketliliğin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Literatürde (Salı, 2014; Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Burlaka, 2016) cinsiyetin duygusal/davranışsal sorunlarda önemli bir belirleyici olduğu ve aşırı hareketliliğin erkeklerde kızlara nazaran daha yaygın olduğu belirtilmektedir (Avcı, Tan Selçuk ve Kaynak, 2019). Araştırma sonuçlarında davranışsal ketlenmenin aşırı hareketli olmayı azaltması, davranışsal ketlenmenin sosyal olarak geri çekilme eğilimi ile kendini belli etmesi olduğu savunulabilir. Sosyal olarak geri çekilen çocuklar, aşırı hareketlilik eğilimleri olan çocukların aksine davranışlar göstermektedirler (Rubin, Barstead, Smith ve Bowker, 2018).

Son olarak, çocukların cinsiyet ve davranışsal ketlenmesinin akranlarına karşı saldırganlık alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyetinin (erkek = 0, kız = 1) ve davranışsal ketlenme akranlarına karşı saldırganlık değişkeninin negatif yönde yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre kız çocukların erkek çocuklara göre daha az akranlarına karşı saldırganlık davranışları göstermekte olduğu ve davranışsal ketlenmenin akranlara karşı saldırganlık davranışını azaltmaktadır. Bu bulgular alanyazın temelinde tartışılmıştır. Araştırmanın kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha az akranlarına karşı saldırganlık davranışı gösterdiği literatürdeki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Gürleyik, 2018; Salı, 2014; Avcı, Tan Selçuk ve Kaynak, 2019; Uluyurt, 2012). Cinsiyetin duygusal/davranışsal sorunlarda önemli bir

belirleyici olduğunu saldırganlık davranışının erkeklerde kızlara göre daha yaygın olduğu belirtilmektedir (Avcı, Tan Selçuk ve Kaynak, 2019). Ayrıca, akranlarına karşı saldırganlık davranışının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı (Yeğen, 2019; Ateş, 2022) çalışmaları da mevcuttur. Araştırmanın davranışsal ketlenmenin akranlarına karşı saldırganlık davranışlarını azaltmakta olduğu bulgusu, davranışsal ketlenme özelliğinin saldırganlık davranışına neden olmayıp tersine, karşısındaki çocuğu mağdur etmek isteyen veya saldırganlığı bir araç olarak kullanan çocukların sosyal egemenliklerini kurmak, sürdürmek veya artırmak için kaygılı bir şekilde içine kapanan çocuk daha fazla hedef haline gelebilmektedir (Salmivalli ve Peets, 2018).

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Destekleyici ebeveyn tepkilerinin, çocukların davranışsal ketlenme ve akranlarına karşı korkulu ve kaygılı olması arasındaki ilişkide de düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiştir (Tablo.4.3). Ebeveynler duygularını sosyalleştirme olarak çocuklarına yüksek düzeyde destekleyici ebeveyn tepkileri gösterdiklerinde akranlarına karşı korkulu kaygılı olma puanının azaldığı görülmektedir. Bu bulgu araştırmanın önemli bulgularından biridir. Bu bulgular alan yazında yer alan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Nozadi ve diğerleri (2018), yeni yürümeye başlayan davranışsal ketlenmesi olan çocukların olumsuz duygularına annenin destekleyici tepkilerinin orta çocukluk dönemindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, annelerin çocuklarına karşı olumsuz duygu ifadeleri kullandıklarında tanıdık olmayan akranlarıyla sosyal etkileşimlerinde daha az olumlu ifade kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte yüksek düzeyde davranışsal ketlenmeye sahip olan çocukların anneleri çocukların olumsuz duygularına daha az kabul edici tepki verdiklerinde çocukların bu olumsuz sosyal durumlarının nedenlerini dış etkenlere daha az bağladıkları tespit edilmiştir. Davranışsal ketlenmenin akran ilişkilerinde stres ve kaygıya yol açtığı (Kertes vd., 2009) düşünülürse, anne ve babanın destekleyici tepkiler vermesi davranışsal ketlenmesi olan çocukların sadece akranlarına karşı duydukları kaygıda değil sürekli olarak destekleyici tepkiler vermesinin de önem taşımaktadır.

Davranışsal ketlenmesi olan çocukların akranlarına yönelik kaygıları, yapılan çalışmalarda (Rubin, Barstead, Smith ve Bowker, 2018; Biedermann vd., 1993; Hirshfeld vd., 1992; Degnan ve Fox, 2007; Biederman vd., 2001; Gar, Hudson ve Rapee, 2005; Gladstone vd., 2005) ortaya çıkmıştır. Destekleyici ebeveyn tepkisinin davranışsal

ketlenme ile birlikte akranlarına yönelik korkulu kaygılı davranışları negatif düzeyde yordamasından dolayı ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının kaygıyı azaltmasına yönelik tampon görevi gördüğünü akla getirmektedir. Bir başka ifadeyle; davranışsal ketlenme tek başına korkulu kaygılı olmayı modelde pozitif düzeyde anlamlı olarak yordarken davranışsal ketlenme ile birlikte yüksek düzeyde destekleyici ebeveyn tepkileri bu etkiyi değiştirmiş ve negatif düzeyde yordanmasına neden olmuştur. Bu çalışmada elde edilen sonuçlarda destekleyici olumlu tepkiler düşük ve orta düzeyde olduğunda davranışsal ketlenme ve korkulu kaygılı olma arasındaki pozitif ilişki devam ederken destekleyici olumlu tepkiler yüksek düzeyde olduğunda korkulu kaygılı davranış arasındaki ilişkinin ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Bu sonuç destekleyici olumlu tepkilerinin davranışsal ketlenmenin akranlarına karşı korkulu kaygılı olma arasındaki ilişkide koruyucu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu etki davranışsal ketlenme davranışları gösteren çocukların ebeveynlerinin çocuklarına yönelik destekleyici duygu sosyalleştirme davranışları göstermesi onların akranlarına yönelik korkulu kaygılı olma düzeyini azaltmasına neden olmuş olabilir.

Root ve Stifter (2010) çocukların erken çocukluk dönemindeki sosyal davranışların geliştirilmesinde çocukların mizaç temelli davranışsal ketlenmenin ve anne duygu sosyalleştirme davranışlarının ilişkisini inceledikleri araştırmada, annenin destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerinin davranışsal ketlenmesi olan çocukların yıkıcı davranışlarını azaltıcı etkide bulunduğu, destekleyici olmayan anne duygu sosyalleştirme tepkilerinin ise çocukta okul ortamında yıkıcı davranışlar (örneğin, nesnelere kasıtlı olarak kötüye kullanma) göstermesiyle ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Scott ve Hakim-Larson (2021) annenin duygularıyla ilgili ebeveynlik stilleri ile anne-çocuk mizaç özellikleri ve çocukların duygu düzenlemesi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında anne ve çocukta olumsuz duygulanımla karakterize olan mizaç modeli yüksek olduğunda, annelerin çocuklarının duygularına olumsuz tepki verdikleri (onaylamama/reddetme) ve çocukların duygu düzenlemede daha fazla güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri çocuğun yaşı büyüdükçe gelişmeye devam etse de okul öncesi dönemde çocukların zorlayıcı durumlar karşısında tepki olarak duygularını kontrol etme yetenekleri her zaman başarılı değildir (Mutlu, 2022). Ebeveynlerin destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarının okul öncesi dönemde çocukların sosyo-duygusal yeterliliğini desteklediği bilinmektedir (Mirabile, Oertwig ve Halberstadt, 2018). Destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme

davranışları ise çocukların duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkileyip olumsuz duygusal davranışlar göstermelerine sebep olmaktadır (Yağmurlu ve Altan, 2010; Eisenberg vd., 1998; Havighurst vd., 2015; Yağmurlu ve Sanson, 2009). Bu araştırma bulgularında ise destekleyici olmayan ebeveyn tepkilerinin çocukların davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasındaki ilişkide düzenleyici rolü olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu nedenle özellikle yüksek kaygı açısından risk altında olan davranışsal ketlenme mizaç özelliğine sahip çocukların ebeveynlerinin destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarında bulunmaları çocukların akranlarına karşı kaygılı olma eğilimini hafifletmede önemli görülmektedir.

Bütün bulgular birlikte ele alındığında, yurt içi alanyazında okul öncesi dönemde davranışsal ketlenme ile ilgili yapılan araştırmaların sayısının az ve sınırlı olması (örn. Işıkteniker, 2022; Bahtiyar Saygan 2020; Metin Aslan, 2016) göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi dönem çocukların davranışsal ketlenmesi, akran ilişkileri ve ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarını inceleyen bu araştırma, ilgili alan yazına önemli katkılar sunmuştur. Araştırmada verilerin düzenleyici etki model analizi kullanılarak davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri üzerinde ebeveynlerin olumlu ve olumsuz tepkilerinin gücünün ve yönünün değerlendirilmesi, araştırma değişkenleri arasında çok yönlü bulguların elde edilmesini sağlamıştır. Araştırmada tespit edilen sonuçlar ışığında, davranışsal ketlenmesi olan çocuklarla ilgili okul öncesi dönemde daha fazla çalışma yapılmasının bu mizaç özelliğine sahip çocukları tespit etmek ve uygun müdahale programları uygulamak açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Ebeveyn duygu sosyalleştirmesi ve akran ilişkilerinin davranışsal ketlenmeyle ilgili yapılan araştırma sayısının artırılması bu mizaç özelliğine sahip çocukların kaygısına etki eden faktörleri belirlemek açısından önemli görülmektedir.

5.2.Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocukların davranışsal ketlenmesi ve akran ilişkileri arasında ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının düzenleyici rolünü ortaya koymaktır. Bu amaçla öncelikle davranışsal ketlenme ve duygu sosyalleştirme davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Sonrasında davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasındaki ilişkide duygu sosyalleştirme davranışlarının düzenleyici etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bölümde

araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilerek sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

1. Okul öncesi dönem çocukların davranışsal ketlenme davranışlarının yaşla birlikte azaldığı ortaya çıkmıştır.
2. Davranışsal ketlenme ile destekleyici ebeveyn tepkileri arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif düzeyde anlamlıyken destekleyici olmayan ebeveyn tepkilerinin pozitif düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür.
3. Davranışsal ketlenme ile akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme ve korkulu kaygılı olma istatistiksel olarak pozitif düzeyde anlamlıyken aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı saldırganlık istatistiksel olarak negatif düzeyde anlamlıdır.
4. Destekleyici ebeveyn tepkileri ile akranları tarafından dışlanma arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak negatif düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir.
5. Ebeveynlerin destekleyici olmayan tepkileri ile yaş, davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.
6. Akranlarına karşı asosyal davranış ve korkulu kaygılı olmanın yaşla birlikte azaldığı ortaya çıkmıştır.
7. Akranlarına karşı asosyal davranışı yaşın negatif düzeyde, davranışsal ketlenmenin ise pozitif düzeyde istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.
8. Destekleyici ebeveyn tepkileri akranları tarafından dışlanmayı negatif düzeyde ve kız çocuk olma durumuna göre negatif düzeyde yordadığı bulunmuştur.
9. Akranlarına karşı korkulu kaygılı olma yaş ve davranışsal ketlenmenin negatif düzeyde; kız çocuk olma durumuna göre ise negatif düzeyde istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.
10. Akranlarına yönelik prososyal davranışı kız çocuk olma durumu pozitif düzeyde yordarken diğer değişkenlerle birlikte modelin istatistiksel olarak anlamlı yordamadığı tespit edilmiştir.
11. Aşırı hareketliliği kız çocuk olma durumunun ve davranışsal ketlenmenin negatif düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.
12. Akranlarına karşı saldırganlığı kız çocuk olma durumu ve davranışsal ketlenme negatif düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

13. Davranışsal ketlenme ve akranlarına karşı korkulu kaygılı olma arasındaki ilişkide destekleyici ebeveyn tepkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzenleyici etkisinin olduğu görülmüştür.
14. Destekleyici olmayan ebeveyn tepkilerinin çocukların davranışsal ketlenme ve akran ilişkileri arasında düzenleyici değişken olarak modeli anlamlı olarak etkilemediği tespit edilmiştir.

5.3.Öneriler

5.3.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Aileler çocuğun duygularını ifade etmesine olanak tanıyabilir ve duygu ifadesi gerektiren durumlarda çocuğa açıkça rehberlik yapabilir (örneğin duygu koçluğu gibi). Öğretmenler farklı mizaç türlerine yönelik sınıfta etkinlikleri düzenleyebilir, çocuğu tanıyarak korku kaygı uyandıran durumlara karşı önlemler alabilir, bireysel ve grup etkinliklerini çocuğun ilgisi ve ihtiyacı doğrultusunda planlayabilirler.
2. Ailenin çocukların duyguları hakkında konuşarak kendi duygularını açıklayarak ve çocukların duygularını açıkça belli etmesine fırsat sağlayarak ve çocukların duygularına karşı cezalandırıcı, küçümseyici tepkilerden kaçınarak çocuğun duygularına endişe ifadelerinden uzak yaklaşarak destekte bulunması sağlanabilir.
3. Öğretmenler, okulda grup oyunlarına yer verebilir, grup oyunları sırasında çocuğa destek olmalı; oyun kurma, akranlarıyla oyun sırasında iletişim konusunda yapı iskelesi kurabilirler. Aileler ise çocuklarını akranlarına karşı kaygı ve korku uyandıran durumlarda çocuğuna destekleyici tepkilerde bulunabilir. Gerekli görülen durumlarda akranlarına karşı korkulu kaygılı olma ve asosyal davranışlar konusunda aile seminerleri düzenlenebilir.
4. Akranları tarafından dışlanma olumsuz görülen bir durumdur. Ailenin çocuğun olumsuz duyguları hakkında konuşması ve ona rehberlik etmesi beklenebilir. Cezalandırıcı, küçümseyici ve kaygılı duygusal ifadelerden kaçınabilir. Aileye duygusal ifadeler hakkında açıklayıcı seminerler verilebilir.
5. Çocukların küçük yaştan itibaren akranlarına karşı olumsuz davranışları aileler ve öğretmenler tarafından farkına varılması önem taşımaktadır. Gerektiğinde

ailelerin bu yönde bilgilerini artırmak için konu uzmanlarından destek almaları sağlanabilir.

5.3.2.Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu araştırmada çocukların davranışsal ketlenmesine ilişkin veriler anne ve babadan elde edilmiştir. Gelecek araştırmalarda öğretmenler de veri toplama sürecine dahil edilebilir.
2. Akran ilişkilerinin tespitinde hem gözleme dayalı verilerin toplanması hem de akran ilişkileri çocuklardan veri alınarak değerlendirilebilir.
3. Davranışsal ketlenmenin ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirmesinin akran ilişkileri üzerindeki gelişimini gözlemleyebilmek için boylamsal desenli araştırmalar yapılabilir.
4. Davranışsal ketlenmeyi daha küçük yaşlarda laboratuvar ortamlarında gözleme dayalı değerlendirerek akran ilişkilerine olan etkisi oyuna dayalı gözlem çalışmalarıyla ortaya koyulabilir.
5. Davranışsal ketlenmesi olan çocukların ailelerine duygu sosyalleştirme davranışlarını geliştirilmeye yönelik eğitimler verilebilir etkisi deneysel çalışmalarla incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). Multiple regression: Testing and interpreting interactions. *The Sage*.
- Anaya, B., Neiderhiser, J. M., Pérez-Edgar, K., Leve, L. D., Ganiban, J. M., Reiss, D., & Shaw, D. S. (2023). Developmental trajectories of behavioral inhibition from infancy to age seven: The role of genetic and environmental risk for psychopathology. *Child development*.
- 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.
- Are, F., & Shaffer, A. (2016). Family emotion expressiveness mediates the relations between maternal emotion regulation and child emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development*, 47, 708-715.
- Asendorpf, J.B. (1994). The malleability of behavioral inhibition: A study of individual developmental functions. *Developmental Psychology*, 30 (6), 912-919.
- Atış Akyol, N. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarda bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avant, T. S., Gazelle, H., & Faldowski, R. (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: A child environment model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1711.
- Avcı, D., Tan Selçuk, K. & Kaynak, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri ve belirleyicileri. *Güncel Pediatri*, 17(1), 17-33.
- Bahtiyar Saygan, B. (2020). *Ebeveynlik ve mizacın çift yönlü etkileri ile çocukların benlik kavramları arasındaki ilişkiler*. (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barstead, M. G., Danko, C. M., Chronis-Tuscano, A., O'Brien, K. A., Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2018). Generalization of an early intervention for inhibited preschoolers to the classroom setting. *Journal of Child and Family Studies*, 27(9), 2943-2953.
- Becker, A. B., & Todd, M. E. (2018). Watching the evolution of the American family? Amazon's transparent, ecological systems theory, and the changing dynamics of public opinion. *Journal of Homosexuality*, 65(9), 1120-1137.
- Belsky, J., Rha, J., & Park, S. (2000). Exploring reciprocal parent and child effects in the case of child inhibition in US and Korean samples. *International Journal of*

- Berg-Nielsen, T. S., Vikan, A., & Dahl, A. A. (2002). Parenting related to child and parental psychopathology: A descriptive review of the literature. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(4), 529–552. <https://doi.org/bb4xjf>
- Berk, L. E. (2000). Child development (27-33).
- Beydoğan, B. (2019). *4-5 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin akran ilişkileri ve kaygı durumları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bıyık, S. (2021). *4-6 yaş arası okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Biederman, J., Hirshfeld-Becker, D. R., Rosenbaum, J. F., Hérot, C., Friedman, D., Snidman, N. & Faraone, S. V. (2001). Further evidence of association between behavioral inhibition and social anxiety in children. *American journal of Psychiatry*, 158(10), 1673-1679.
- Biederman, J., Rosenbaum, J. F., Hirshfeld, D. R., Faraone, S. V., Bolduc, E. A., Gersten, M., & Reznick, J. S. (1990). Psychiatric correlates of behavioral inhibition in young children of parents with and without psychiatric disorders. *Archives of general psychiatry*, 47(1), 21-26.
- Biedermann, JF., Bolduc-Murphy, EA., Faraone, SV., Chaloff J, Hirschfeld., Kagan, J. (1993). A 3-year follow-up of children with and without behavioral inhibition. *Child Adolesc Psychiatry*. 32: 814–821.
- Bishop, G., Spence, S. H., & McDonald, C. (2003). Can parents and teachers provide a reliable and valid report of behavioral inhibition?. *Child development*, 74(6), 1899-1917.
- Blackford, J. U., Pine, D.S. (2012). Neural substrates of childhood anxiety disorders: a review of neuroimaging findings. *Child Adolescent Psychiatric Clinics*, 21(3), 501-525.
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Andersson, K. (2005). Behavioral inhibition as a precursor of peer social competence in early school age: The interplay with attachment and nonparental care. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 1–19.
- Buck, R. (1984). The communication of emotion. *Guilford Press*.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*, 1-15.
- Burgess, K., Rubin, K. H., Cheah, C., & Nelson, L. (2001). Socially withdrawn children: Parenting and parent-child relationships. *The self, shyness and social anxiety: A handbook of concepts, research, and interventions*, 137-158.
- Burmaoğlu, S., Polat, M. ve Meydan, C. (2013). Örgütsel davranış alanında ilişki analiz yöntemleri ve Türkçe yazında aracılık modeli kullanımı üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 13- 26.
- Carey WB, Fox M, McDevitt SC. Temperament as a factor in early school adjustment. *Pediatrics*. 1977;60:621-624.

- Caspi, A., Bem, D.J., & Elder Jr, G.H. (1989). Continuities and consequences of interactional styles across the life course. *Journal of Personality*, 57(2), 375–406.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child development*, 63(3), 603-618.
- Chen, X., Chen, H., Li, D., & Wang, L. (2009). Early childhood behavioral inhibition and social and school adjustment in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Child development*, 80(6), 1692-1704.
- Chen, X., French, D. C., & Schneider, B. H. (Eds.). (2006). Peer relationships in cultural context. *Cambridge University Press*.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, Z. (1995). Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 31, 531–539.
- Chen, X., Wang, L., & DeSouza, A. (2006). Temperament and socio-emotional functioning in Chinese and North American children. In X. Chen, D. French, & B. Schneider (Eds.), *Peer relationships in cultural context* (pp. 123– 147). *Cambridge University Press*.
- Clauss, J. A., & Blackford, J. U. (2012). Behavioral inhibition and risk for developing social anxiety disorder: a meta-analytic study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1066-1075.
- Clauss, J.A., et al. (2014). Structural and functional bases of inhibited temperament. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(12), 2049–2058.
- Cleary, R., & Katz, L. F. (2008). Family-level emotion socialization and children's comfort with emotional expressivity. *Family Psychologist*, 24, 6–13.
- Coll, C. G., Kagan, J., & Reznick, J. S. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child development*, 1005-1019.
- Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A “multitude” of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1, 26–32.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood. *The development of shyness and social withdrawal*, 3-20.
- Coplan, R. J., DeBow, A., Schneider, B. H., & Graham, A. A. (2009). The social behaviours of inhibited children in and out of preschool. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 891-905.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 359–371.
- Coplan, R.J., Girardi, A., Findlay, L.C., & Frohlick, S.L. (2007). Understanding solitude: young children's attitudes and responses toward hypothetical socially withdrawn peers. *Social Development*, 16(3), 390–409.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74.

- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E., Fabes, R.A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion*, 27(1):27-56.
- Çeri, N. (2019). *5-6 yaş çocukların resimlerine akran ilişkilerinin yansımaları*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çobanoğlu, İ.H. (2020). Araştırma örnekleminin belirlenmesi. E. Oğuz, [Ed.]. Eğitimde araştırma yöntemleri, içinde (s. 119-138).
- Danko, C. M., O'Brien, K. A., Rubin, K. H., & Chronis-Tuscano, A. (2018). The Turtle Program: PCIT for young children displaying behavioral inhibition. *Handbook of Parent-Child Interaction Therapy* (85-98).
- Davis, M., Suveg, C., & Shaffer, A. (2015). Maternal positive affect mediates the link between family risk and preschoolers' positive affect. *Child Psychiatry & Human Development*, 46, 167-175.
- Degnan, K. A., & Fox, N. A. (2007). Behavioral inhibition and anxiety disorders: Multiple levels of a resilience process. *Development and psychopathology*, 19(3), 729-746.
- Denham S. A., Bassett H. H., Zinsser K., & Wyatt T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning (SEL) predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*. 23(4), 426-454.
- Denham SA, 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. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2019). *Children's emotional competence, foundation of their success: skills, outcomes, and support. policies, practices and qualifications in early childhood education*, 4-17.
- Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 205-227.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers emotion understanding. *Developmental psychology*, 30(6), 928.
- Derici, N. (2023, August, 2013). *Vagus nedir? Vagus siniri nasıl harekete geçirilir?* <https://drnecdeterici.com/tr/blog/vagus-nedir-vagus-siniri-nasil-harekete-gecirilir/>
- Dilalla, L. F., & Falligant, E. L. (1995). An environmental and behavioral genetic perspective on behavioral inhibition in toddlers. In *Assessment of biological mechanisms across the lifespan* (pp. 91 - 119). Psychology Press.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğa Ateş, S. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri ve sosyal beceri düzeylerinin anne çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dunbeck, K. (2014). *Emotion socialization as a moderator of the relationship between behavioral inhibition and peer social skills*. (Doctoral Thesis) Case Western Reserve University.
- Dunn J, Brown J (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-palmer quarterly*, (1982), 120–137.
- Dunsmore, J. C., & Halberstadt, A. G. (1997). How does family emotional expressiveness affect children's schemas? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1997(77), 45–68. doi:10.1002/cd.23219977704
- Dunsmore, J. C., & Karn, M. A. (2004). The influence of peer relationships and maternal socialization on kindergartners' developing emotion knowledge. *Early Education and Development*, 15(1), 39-56.
- Eggum-Wilkens, N.D., Lemery-Chalfant, K., Aksan, N., & Goldsmith, H.H. (2015). Self-conscious shyness: growth during toddlerhood, strong role of genetics, and no prediction from fearful shyness. *Infancy*, 20(2), 160–188.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. M. S. Clark (Ed.), In *Review of personality and social psychology*. Emotion and social behavior, (119-150).
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67(5), 2227-2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T.L. (2006). Prosocial development. W. Damon & R.M. Lerner & N. Eisenberg (Ed.), In *Social, emotional and personality development, Handbook of child psychology*, 6, 646-718.
- Eisenberg, N., Shepard, S. A., Fabes, R. A., Murphy, B. C., & Guthrie, I. K. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation, and coping: Contemporaneous, longitudinal, and across-context relations. *Child Development*, 69(3), 767-790.
- Eisenberg, N., Shepard, S. A., Fabes, R. A., Murphy, B. C., & Guthrie, I. K. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation, and coping: Contemporaneous, longitudinal, and across-context relations. *Child development*, 69(3), 767-790.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge University Press.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Espinosa-Fernández, L., García-López, L. J., Martínez, J. A. M., & Ordóñez-Ortega, A. (2020). Understanding children with Behavioral Inhibition: Multinformant approach in educational and family contexts. *Psychologica*, 63(2), 13-30.
- Ettetal, A. V., & Mahoney, J. L. (2017). The Sage encyclopedia of out-of-school learning. *Ecological Systems Theory*, 230-241.
- Evans, M. A. (2001). Shyness in the classroom and home. W. R. Crozier & L. E. Alden (Eds.), In *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (pp. 159-183). Wiley.

- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child development*, 72(3), 907-920.
- Field, T. (1992). Infants of depressed mothers. *Development and psychopathology*, 4(1), 49-66.
- Fields-Olivieri, M. A., Cole, P. M., & Maggi, M. C. (2017). Toddler emotional states, temperamental traits, and their interaction: Associations with mothers' and fathers' parenting. *Journal of research in personality*, 67, 106- 119.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., & Marshall, P. J. (2001a). The biology of temperament: An integrative approach. In C. A. Nelson & M. Luciana (Eds.), *The handbook of developmental cognitive neuroscience* (pp. 631–645). *Cambridge, MA: Springer*.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., & Ghera, M. M. (2016). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Reviews of Psychology*, 67, 235-262.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001b). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development*, 72, 1–21. doi:10.1111/1467-8624.00262
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child development*, 72(1), 1-21.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., & Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology*, 56, 235–262. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141532>
- Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross-cultural perspective. *Social and personality psychology compass*, 5(7), 410-427.
- Garcia Coll, C., Kagan, J., & Reznick, J. S. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child Development*, 55, 1005 – 1019.
- Garner, P. W., & Spears, E. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9(2), 246-264.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100.
- Garner, P. W., Robertson, S., & Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expressions with peers: The roles of gender and emotion socialization. *Sex roles*, 36, 675-691.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gladstone, G. L., Parker, G. B., Mitchell, P. B., Wilhelm, K. A., & Malhi, G. S. (2005). Relationship between self-reported childhood behavioral inhibition and life time anxiety disorders in a clinical sample. *Depression and Anxiety*, 22(3), 103–113.
- Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology*, 25(3), 373.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life offamilies: Theoretical modelsand preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243–268.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). Meta-emotion: How families communicate emotionally. *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Gölcük, M. (2020). *Ebeveyn-çocuk özellikleri ve çocuğun kazanımları arasındaki ilişki: Duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı rolü.* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Greenfield, P. M., Suzuki, L. K., & Rothstein-Fisch, C. (2006). Cultural pathways through human development. K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), In *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (pp. 655–699). Hoboken, NJ: Wiley.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(22), 82-93.
- Gülay, H. (2010). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Pegem Akademi.
- Gülay, H. (2011). The peer relations of 5-6 year old children in relation to age and gender. *Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 107-124
- Gür, A. (2016). *Çocuk evlerinde yaşayan çocuklar ile ailesiyle birlikte yaşayan çocukların akran ilişkileriyle sosyal davranışlarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, S. (2021). *Aracı, Düzenleyici ve Durumsal Etki Analizleri.* Seçkin Yayıncılık.
- Gürleyik, S. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Karabük.
- Gürleyik, S. ve Kahraman, Ö. G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Güven, E. ve Erden. G. (2013). Duygu sosyalleştirme bağlamında bir derleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 20 (2).
- Halberstadt, A. G. (1991). Socialization of expressiveness: Family influences in particular and a model in general. R. S. Feldman & S. Rime (Eds.). In *Fundamentals of emotional expressiveness*, 106–162. Cambridge University Press.

- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. *Cambridge University Press*, 109–155.
- Hanish, L. D., Martin, C. L., Cook, R., Delay, D., Lecheile, B., Fabes, R. A., & Bryce, C. (2021). Building Integrated Peer Relationships In Preschool Classrooms: The Potential Of Buddies. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 73, 101257.
- Härkönen, U. (2001). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development.
- Hartup, W. W. (1970). Peer interaction and social organization. *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 2, 361-456.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*, 257-281. Springer.
- Hartup, W. W. (1998). Cooperation, close relationships, and cognitive development. *Cambridge University Press*, 213–237.
- Hastings, P. D., Nuselovici, J. N., Rubin, K. H., & Cheah, C. S. (2010). Shyness, parenting, and parent-child relationships. *The development of shyness and social withdrawal*, 13, 107-130.
- Hastings, P. D., Kahle, S., & Nuselovici, J. M. (2014). How well socially wary preschoolers fare over time depends on their parasympathetic regulation and socialization. *Child Development*, 85, 1586–1600.
- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., & Harley, A. E. (2015). Tuning in to teens: Improving parental responses to anger and reducing youth externalizing behavior problems. *Journal of Adolescence*, 42, 148– 158.
- Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children’s development. *Encyclopedia on early childhood development*, 1(1), 1-6.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. *Guilford publications*.
- Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (Eds.). (2018). Process-based CBT: The science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy. *New Harbinger Publications*.
- Henderson, H. A., Marshall, P. J., Fox, N. A., & Rubin, K. H. (2004). Psychophysiological and behavioral evidence for varying forms and functions of nonsocial behavior in preschoolers. *Child development*, 75(1), 251-263.
- Hirshfeld, D.R., Rosenbaum, J.F., Biederman, J., Bolduc, E.A., Faraone, S.V., Snidman, N., Reznick, J.S., & Kagan, J. (1992). Stable behavioral inhibition and its association with anxiety disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(1), 103–111.
- Hubbard, J., & Coie, J. D. (1994). Emotional determinants of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.

- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D., & Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: modeling direct and indirect pathways. *Developmental psychology*, 35(2), 547.
- Işıktekiner, F. S. (2022). *Okul öncesi dönemde sosyal içe dönük çocuklar için hazırlanan sosyal beceri tabanlı erken müdahale programının etkisi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Izard, C. E., Huebner, R. R., Risser, D., & Dougherty, L. M. (1980). The young infant's ability to produce discrete emotion expressions. *Developmental Psychology*, 16(2), 132.
- İlhan, T. (2017). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jarcho, J.M ve Guyer, A.E. (2018). Behavioral inhibition: Integrating theory, research, and clinical perspectives. Pérez-Edgar, K., & Fox, N. A. (Eds.). In *The Neural Mechanisms of Behavioral Inhibition*. Springer.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27, 207-212.
- Johnson, V.C., Olino, T.M., Klein, D.N., Dyson, M.W., Bufferd, S.J., Durbin, C.E., Dougherty, L.R., & Hayden, E.P. (2016). A longitudinal investigation of predictors of the association between age 3 and age 6 behavioural inhibition. *Journal of Research in Personality*, 63, 51–61.
- Kagan J, Reznick JS, Snidman N, Gibbons J, Johnson M.O. (1988). Childhood derivatives of inhibition and lack of inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 1988; 59:1580-1589.
- Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, 44, 668-674.
- Kagan, J., & Snidman, N. (1991). Infant predictors of inhibited and uninhibited profiles. *Psychological Science*, 2, 40- 44
- Kagan, J., & Snidman, N. (2004). *The long shadow of temperament*. Harvard University Press.
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1987). Temperamental variation in response to the unfamiliar. N. A.Krasnegor, M. B. Elliott, A. H. Myron, & W. P.Smotherman (Eds.), In *Perinatal development: A psychobiological perspective* (pp. 421 – 440).
- Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N., & Garcia-Coll, C. (1984). Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 55, 2212–2225.
- Kagan, J., Reznick, J.S., & Snidman N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development*. 1987;58:1459- 1473.
- Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. (1993). On the temperamental categories of inhibited and uninhibited children. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), In *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 19-28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. (1998). Childhood derivatives of high and low reactivity in infancy. *Child Development*, 69, 1483 – 1493.
- Kagan, J., Snidman, N. (2013). Early childhood predictors of adult anxiety disorders. *Biological Psychiatry*. 1999; 46:1536-1541.
- Kaoutroubas, V., & Galanakis, M. (2022). Bandura's social learning theory and its importance in the organizational psychology context. *Psychology Research*, 12(6), 315-322.
- Karabulut Demir, E., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Karabulut, N. (2016). *Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların akran ilişkileri*. (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karadaş, S. (2021). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda akran zorbalığı ve ilişkili faktörler*. (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayınları.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254.
- Katz, L. F., & Windecker-Nelson, B. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: Links with peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 385-398.
- Katz, L. F., Gottman, J. M., & Hooven, C. (1996). Meta-emotion philosophy and family functioning: Reply to Cowan (1996) and Eisenberg (1996). *Journal of Family Psychology*, 10, 284–291.
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417-422.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kerr, M., Lambert, W. W., Stattin, H., & Klackenberg-Larsson, I. (1994). Stability of inhibition in a Swedish longitudinal sample. *Child Development*, 65(1), 138-146.
- Kertes, D. A., Donzella, B., Talge, N. M., Garvin, M. C., Van Ryzin, M. J., & Gunnar, M. R. (2009). Inhibited temperament and parent emotional availability differentially predict young children's cortisol responses to novel social and nonsocial events. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 51(7), 521-532.
- Kılıç, Ş. (2014). A better understanding of parental emotional socialization behaviors with an illustrative context. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 511-521.
- Kılıç, Ş., & Aytar, A. G. (2016). Emotion understanding of Turkish preschoolers and maternal emotional socialization. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 2102-2112.

- Kılınç, S. (2020). Davranışsal inhibisyon anketi'nin ebeveyn formunun 3-7 yaş çocukları için Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması /Evaluation of validity and reliability of behavioral inhibition questionnaire (BIQ) parent form turkish version for 3-7 aged children.
- Kiel, E.J. & Buss, K.A. (2011). Prospective relations among fearful temperament, protective parenting, and social withdrawal: the role of maternal accuracy in a moderated mediation framework. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(7), 953–966.
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Boris, N. W., Smyke, A. T., Cornell, A. H., Farrell, J. M., & Zeanah, C. H. (2006). Callous-unemotional features, behavioral inhibition, and parenting: Independent predictors of aggression in a high-risk preschool sample. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 741-752.
- Klein, D. N., & Mumper, E. E. (2018). Behavioral inhibition as a precursor to psychopathology. *Behavioral inhibition: Integrating theory, research, and clinical perspectives*, 283-307.
- Kochanska, G. & Radke-Yarrow, M. (1992). Inhibition in toddlerhood and the dynamics of the child's interaction with an unfamiliar peer at age five. *Child Development*, 63(2), 325–335.
- Kochanska, G. (1998). Mother-child relationship, child fearfulness, and emerging attachment: A shortterm longitudinal study. *Development Psychology*, 34(3), 480-490. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.480>
- Kochanska, G., & Radke-Yarrow, M. (1992). Inhibition in toddlerhood and the dynamics of the child's interaction with an unfamiliar peer at age five. *Child Development*, 63(2), 325-335.
- Koç, D. ve Akduman, G. (2016). Peer relationships in preschool period. *St. Kliment Ohridski University Press*.
- Ladd, G.W., Price, J.M., & Hart, C.H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59, 986–992.
- Lindblom, J., Vänskä, M., Flykt, M., Tolvanen, A., Tiitinen, A., Tulppala, M., & Punamäki, R. L. (2017). From early family systems to internalizing symptoms: The role of emotion regulation and peer relations. *Journal of Family Psychology*, 31(3), 316.
- Lindsey, E. W., Cremeens, P. R., Colwell, M. J., & Caldera, Y. M. (2009). The structure of parent–child dyadic synchrony in toddlerhood and children's communication competence and self-control. *Social Development*, 18(2), 375-396.
- Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2013). *Statistical Concepts-A Second Course*. Routledge.
- Luebke, A. M., Kiel, E. J., & Buss, K. A. (2011). Toddlers' context-varying emotions, maternal responses to emotions, and internalizing behaviors. *Emotion*, 11, 697–703. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022994>
- Luis-Joaquin, G. L., Lourdes, E. F., & José A, M. M. (2020). Behavioral inhibition in childhood as a risk factor for development of social anxiety disorder: A longitudinal study. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(11), 3941.

- Manassis, K., Bradley, S., Goldberg, S., Hood, J., & Swinson, R. P. (1995). Behavioural inhibition, attachment, and anxiety in children of mothers with anxiety disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 40, 87-92.
- Martin, E.A., Cicero, D.C., Bailey, D.H., Karcher, N.R., & Kerns, J.G. (2016). Social anhedonia is not just extreme introversion: empirical evidence of distinct constructs. *Journal of Personality Disorders*, 30(4), 451-468.
- McElwain, N.L., & Volling, B. (2002). Relating individual control, social understanding, and gender to child-friend interaction: A relationships perspective. *Social Development*, 11, 362-385.
- McHale, J. P., Johnson, D., & Sinclair, R. (1999). Family dynamics, preschoolers' family representations, and preschool peer relationships. *Early Education and Development*, 10(3), 373-401.
- McLeod, S. (2011). Albert Bandura's social learning theory. *Simply Psychology*.
- Metin Aslan, Ö. (2016). Davranışsal ketlenme, sosyal içedönüklük, utangaçlık ve sosyal ilgisizlik üzerine bir derleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 487-511.
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164-173.
- Milham MP, Nugent AC, Drevets WC, et al. Selective reduction in amygdala volume in pediatric anxiety disorders: a voxel-based morphometry investigation. *Biology Psychiatry*. 2005; 57: 961-966.
- Mills, R. S. & Rubin, K. H. (1993). Socialization factors in the development of social withdrawal. *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, 117-148.
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2018). Parent emotion socialization and children's socioemotional adjustment: When is supportiveness no longer supportive?. *Social Development*, 27(3), 466-481.
- Moehler, E., Kagan, J., Parzer, P., Brunner, R., Reck, C., Wiebel, A., & Resch, F. (2007). Childhood behavioral inhibition and maternal symptoms of depression. *Psychopathology*, 40(6), 446-452.
- Mumper & Klein (2021). The Handbook of Solitude. Coplan, R. J., Bowker, J. C., & Nelson, L. J. (Eds.). (2021). In *Behavioral Inhibition and Psychopathology in Childhood*, (p.p. 95-109). doi:10.1002/9781119576457
- Mutlu, K. (2022). 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveyn ve öğretmen duygusal sosyalleştirme davranışlarının aracı ve düzenleyici etkilerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Neuharth-Pritchett, S., & Ma, I. (2012). Review of research: Temperament and peer relationships. *Childhood Education*, 83(1), 38-43.
- Newland, R. P., & Crnic, K. A. (2011). Mother-child affect and emotion socialization processes across the late preschool period: Predictions of emerging behaviour problems. *Infant and Child Development*, 20(6), 371-388.
- Nozadi, S. S., Troller-Renfree, S., White, L. K., Frenkel, T., Degnan, K. A., Bar-Haim, Y. & Fox, N. A. (2016). The moderating role of attention biases in understanding the

- link between behavioral inhibition and anxiety. *Journal of Experimental Psychopathology*, 7(3), 451-465.
- Nozadi, S. S., White, L. K., Degnan, K. A., & Fox, N. A. (2018). Longitudinal relations between behavioral inhibition and social information processing: Moderating role of maternal supportive reactions to children's emotions. *Social Development*, 27(3), 571-585.
- Nygaard, D. D. (1988). Parent-child interactions of socially accepted and rejected children. (Doctoral thesis). The University Of North Carolina.
- Ogelman, H. G. ve Gngr, H. Okul ncesi eēitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4(3), 658-680.
- Ogelman, H. G., Krk, ., Sarıkaya, H. E., Gngr, H. ve Ersan, C. (2015). Ladd ve profilet ocuk davranış leēi, akran şiddetine maruz kalma leēi ve resimli sosyometri leēi'nin dört yaş Türk çocukları için geçerlik güvenirlik alışmaları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 109-129. [Http://dx.doi.org/10.5578/JSS.10560](http://dx.doi.org/10.5578/JSS.10560)
- Ok, B. (2014). *Davranışsal ketlenme ve erişkin mizaç özelliklerinin anksiyete üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Olca, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel deēiřkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öneren şendil, . (2010). *An investigation of social competence and behavioral problems of 5-6 year-old children through peer preference, temperament and gender*. (Master's thesis). Middle East Technical University, Social Sciences Institute, Ankara.
- zmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem zme becerisi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pala, ř. (2020). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duyguları anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eēitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pamela, W., Garner & Kimberly, M., Estep (2001). Emotional competence, emotion socialization and young children's peer-related social competence. *Early Education And Development*, (12)1, 29-48.
- Paquette, D. & Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's ecological systems theory. Retrieved January, 9, 2012.
- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: Recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, 102(3), 357.
- Penela, E. C., Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2015). Early behavioral inhibition and emotion regulation: Pathways toward social competence in middle childhood. *Child Development*, 86, 1227-1240.

- Pennebaker, J. W. (1993). Overcoming inhibition: Rethinking the roles of personality, cognition, and social behaviors. H. C. Traue & J. W. Pennebaker (Eds.), In *Emotion, inhibition and health* (pp. 100–115).
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review. Psychology.*, *56*, 365-392.
- Pérez-Edgar, K., McDermott, J. M., Korelitz, K., Degnan, K. A., Curby, T. W., Pine, D. S., & Fox, N. A. (2010). Patterns of sustained attention in infancy shape the developmental trajectory of social behavior from toddlerhood through adolescence. *Developmental Psychology*, *46*, 1723–1730.
- Pérez-Edgar, K.E. & Guyer, A.E. (2014). Behavioral inhibition: temperament or prodrome?. *Current Behavioral Neuroscience Reports*, *1*(3), 182–190.
- Persson, G. E. B. (2005a). Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development*, *14*, (2), 206-228.
- Pfeifer, M., Goldsmith, H. H., Davidson, R. J., & Rickman, M. (2002). Continuity and change in inhibited and uninhibited children. *Child Development*, *73*, 1474–1485.
- Pittman, L. D. & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, *76* (4), 343-362.
- Polenski, T. A. (2002). Child characteristics and relations in the family as predictors of peer relationships. (Doctoral thesis). University of Pittsburgh.
- Pollak, L. H., & Thoits, P. A. (1989). Processes in emotional socialization. *Social Psychology Quarterly*, 22-34.
- Price, N. N., & Kiel, E. J. (2022). Maternal worry socialization and toddler inhibited temperament: Transactional associations and stability across time. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, *50*(11), 1457-1469.
- Rahmatirad, M. (2020). A Review of Socio-Cultural Theory. *Siasat*, *5*(3), 23-31.
- Rapee, R. M. (2014). Preschool environment and temperament as predictors of social and nonsocial anxiety disorders in middle adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *53*(3), 320-328. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.11.014>
- Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, *23*, 415-432.
- Robinson JL, Reznick JS, Kagan J, Corley R. (1992). The heritability of inhibited and uninhibited behavior a twin study. *Development Psychology*. ;*28*:1030-1037.
- Roff, M. F., Sells, S. B., & Golden, M. M. (1972). Social adjustment and personality development in children. *U of Minnesota Press*.
- Root, A. K., & Stifter, C. (2010). Temperament and maternal emotion socialization beliefs as predictors of early childhood social behavior in the laboratory and classroom. *Parenting: Science and Practice*, *10*(4), 241-257.
- Rosenbaum, J. F., Biederman, J., Gersten, M., Hirshfeld, D. R., Meminger, S. R., Herman, J. B., & Snidman, N. (1988). Behavioral inhibition in children of parents with

- panic disorder and agoraphobia: A controlled study. *Archives of General Psychiatry*, 45(5), 463-470.
- Rothbart, M.K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), In *Handbook of child psychology*. Social, Emotional and Personality Development (pp. 99–166).
- Rubin KH, Hastings P, Stewart S, Henderson H, Chen. (1997). X: The consistency and concomitants of inhibition: Some of the children, all of the time. *Child Development*, 68: 467–483.
- Rubin, K. H. ve Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. V. Hasselt ve M. Hersen (Eds.), In *Handbook of social development*, pp.283-32.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. M. Bornstein (Ed.), In *Handbook of Parenting*. Hillsdale, N.J. (2nd Ed.). Lawrence Erlbaum Associates. Vol. 1, pp. 383–418.
- Rubin, K. H., Asendorpf, J. B., & Asendorpfz, J. (2014). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood. *Psychology Press*.
- Rubin, K. H., Barstead, M. G., Smith, K. A., & Bowker, J. C. (2018). Peer relations and the behaviorally inhibited child. *Behavioral inhibition: Integrating theory, research, and clinical perspectives*, 157-184.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), In *Blackwell handbook of childhood social development*. Blackwell. (pp. 330–352).
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development*, 73, 483–495. doi:10.1111/1467-8624.00419.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review Of Psychology*, 60, 141-171.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Bowker, J. C., McDonald, K. L., & Heverly-Fitt, S. (2015). Peer relationships. In *Developmental science* (595-652). Psychology Press.
- Rubin, K. H., Hemphill, S. A., Chen, X., Hastings, P., Sanson, A., Coco, A. L., & Cui, L. (2006). A cross-cultural study of behavioral inhibition in toddlers: East–West–North–South. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 219-226.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), In *Peer rejection in childhood* (pp. 217-249). New York: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H., Mills, R. S. L., & Rose-Krasnor, L. (1989). Maternal beliefs and children's competence. B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), In *Social competence in developmental perspective*, Kluwer Academic Publishers (pp. 313-331).
- Rubin, K. H., Root, A. K., & Bowker, J. (2010). Parents, peers, and social withdrawal in childhood: A relationship perspective. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 2010(127), 79-94.

- Rubin, K. H. (1982). Social and social-cognitive developmental characteristics of young isolate, normal and sociable children. K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), In *Peer relationships and social skills in childhood*, Springer. (pp. 353–374).
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., Coplan, R. J., & Barstead, M. G. (2018). Withdrawing from the peer group. W. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), In *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. Guilford.
- Rubin, K. H., Chen, X., & Hymel, S. (1993). The socio-emotional characteristics of extremely aggressive and extremely withdrawn children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 518–534.
- Rubin, K. H., Hastings, P. D., Stewart, S. L., Henderson, H. A., & Chen, X. (1997). The consistency and concomitants of inhibition: Some of the children, all of the time. *Child Development*, 68, 467–483. <https://doi.org/10.2307/113167>
- Rubin, K.H., Burgess, K.B., & Coplan, R.J. (2002). Social withdrawal and shyness. P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (329–352).
- Rubin, K.H., Burgess, K.B., & Hastings, P.D. (2002). Stability and social–behavioral consequences of toddlers’ inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development*, 73(2), 483–495
- Rubin, K.H., Nelson, L.J., Hastings, P., & Asendorpf, J. (1999). The transaction between parents’ perceptions of their children’s shyness and their parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 937–957.
- Rubin, K.H., Wojslawowicz, J.C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K.B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: prevalence, stability and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 139–153.
- Ryan, S. M., & Ollendick, T. H. (2018). The interaction between child behavioral inhibition and parenting behaviors: Effects on internalizing and externalizing symptomology. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 21, 320-339.
- Saarinen, P., Ruoppila, I., & Korhonen, M. (1994). Problems in educational psychology. *University of Helsinki:Lahti’s Centrum of Education and Research*.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. R. A. Thompson (Ed.). In *Socioemotional development*, (15-182). University of Nebraska Press.
- Sage, N.A. (1998b). The Classroom System – Child Target: Illustrated (On-Line). Available:<http://www.psy.pdx.edu/PsiCafe/Overheads/ClassSys-ChildTarget.htm> (16.09.2022).
- Salı, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2).
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2018). Bullying and victimization. W. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), In *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin*

- incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schwartz, C.E., Wright, C.I., Shin, L.M., Kagan, J., & Rauch, S. L. (2003). Inhibited and uninhibited infants “grown up”: adult amygdala response to novelty. *Science*, 300(5627), 1952–1953.
- Scott, S. A., & Hakim-Larson, J. (2021). Temperament, Emotion Regulation, and Emotion-Related Parenting: Maternal Emotion Socialization during Early Childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 30(10), 2353-2366.
- Scott, S., & Palincsar, A. (2013). Sociocultural theory.
- Seçer, Z. ve Karabulut, N. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185).
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477-499.
- Shamir-Essakow, G., Ungerer, J. A., & Rapee, R. M. (2005). Attachment, behavioral inhibition, and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 131-143.
- Sheridan, S. M., Buhs, E. S., & Warnes, E. D. (2003). Childhood peer relationships in context. *Educational Psychology Papers and Publications*, 21.
- Shin, M. (2010). Peeking at the relationship world of infant friends and caregivers. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 294-302.
- Silk, J. S., Shaw, D. S., Prout, J. T., O'Rourke, F., Lane, T. J., & Kovacs, M. (2011). Socialization of emotion and offspring internalizing symptoms in mothers with childhood-onset depression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(3), 127-136.
- Smoller, J. W., Rosenbaum, J. F., Biederman, J., Kennedy, J., Dai, D., Racette, S. R., & Slaugenhaupt, S. A. (2003). Association of a genetic marker at the corticotropin-releasing hormone locus with behavioral inhibition. *Biological Psychiatry*, 54(12), 1376-1381.
- Smoller, J. W., Yamaki, L. H., Fagerness, J. A., Biederman, J., Racette, S., Laird, N. M., & Sklar, P. B. (2005). The corticotropin-releasing hormone gene and behavioral inhibition in children at risk for panic disorder. *Biological psychiatry*, 57(12), 1485-1492.
- Song, S. Y. (2006). The role of protective peers and positive peer relationships in school bullying: How can peers help? (Unpublished Doctoral Thesis). University of Nebraska.
- Sönmez, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Spitz, R. A., Cobliner, W. G., de la Escalera, M., & de la Fuente, R. (1969). *El primer año de vida del niño* (Vol. 1). Barcelona: Fondo de cultura económica.
- Sroufe, A. L., & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17-25.

- Stumper, A., Danzig, A. P., Dyson, M. W., Olino, T. M., Carlson, G. A., & Klein, D. N. (2017). Parents' behavioral inhibition moderates association of preschoolers' BI with risk for age 9 anxiety disorders. *Journal of affective disorders*, 210, 35-42.
- Suway, J. G., Degnan, K. A., Sussman, A. L., & Fox, N. A. (2011). The Relations Among Theory Of Mind, Behavioral Inhibition, And Peer Interactions In Early Childhood. *Social Development*, 21(2), 331–342.
- Sylvester, C. M., Barch, D. M., Harms, M. P., Belden, A. C., Oakberg, T. J., Gold, A. L. & Pine, D. S. (2016). Early childhood behavioral inhibition predicts cortical thickness in adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(2), 122-129.
- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14,379-397.
- Şahin, H. (2023). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi dönemindeki çocukların bağlanma stili, duygu düzenlemesi, sosyal yeterliği ve mizacı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, Ç. (2022). *Babaların mizaç özellikleri ile anasınıfına devam eden çocukların mizaç özellikleri ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, (2022). Asgari ücretin net hesabı ve işverene maliyeti (2022). <https://www.csgeb.gov.tr/asgari-ucret/> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). SAS for Windows workbook for Tabachnick and Fidell: using multivariate statistics.
- Tarullo, A. R., Mliner, S., & Gunnar, M. R. (2011). Inhibition and exuberance in preschool classrooms: Associations with peer social experiences and changes in cortisol across the preschool year. *Developmental Psychology*, 47, 1374–1388.
- Taylor, Z.E., Eisenberg, N., VanSchyndel, S.K., Eggum-Wilkens, N.D., & Spinrad, T.L. (2014). Children's negative emotions and ego-resiliency: Longitudinal relations with social competence. *Emotion*, 14(2), 397-406. doi:10.1037/a003507
- TDK (Türk Dil Kurumu). Güncel Türkçe sözlük. [Çevrim-içi: <https://sozluk.gov.tr/>], Erişim tarihi: Haziran 2023.
- Toplu, M. (2022). *Okul öncesi eğitimi alan çocukların etkileşimli akran ilişkilerinin sosyal beceriler üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Uğur Ekşi, E. G. (2022) *Okul öncesi eğitime devam eden 4 yaş çocukların akran ilişkilerindeki davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi.

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(15), 193-212.

- Üzüm, S. (2022). *Erken çocukluk eğitimcilerinin duygu düzenlemesi ve duygu sosyalleştirmesi*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Verenikina, I. (2003). Vygotsky's socio-cultural theory and the zone of proximal development.
- Vreeke, L.J. et al. (2012). The assessment of an inhibited, anxiety-prone temperament in a Dutch multi-ethnic population of preschool children. *European Child Adolescent Psychiatry*, 21, 623–633.
- Walker, O. L., Henderson, H. A., Degnan, K. A., Penela, E. C., & Fox, N. A. (2014). Associations between behavioral inhibition and children's social problem-solving behavior during social exclusion. *Social Development*, 23(3), 487-501.
- Walker, S. (2004) Teacher reports of social behaviour and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal* 34(1), 13-28.
- Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 31(3), 177-191.
- Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal Of Genetic Psychology*, 163(1), 72-88.
- 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.
- Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 361-380.
- Yeğen, T. (2019). *Okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Yıldırım, R. G., & Karaman, N. N. (2016). Peer relationships effects on the social skills development of 36-72 month old children. *Current Advances in Education*, 449.
- Yolcu, S., Işıkoğlu Erdoğan, N., & Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 226-239.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Yavuz, E. A., & 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: MEB Uygulama İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.11.2022-98740



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47377298-44-63512637
Konu : Araştırma, Uygulama İzni
(Egenur ULUDAĞ)

Ek-1
14.11.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 25/07/2022 tarih ve 54074680 sayılı Valilik Makam Onayı.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Öğrencisi Egenur ULUDAĞ' ın tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 27/10/2022 tarih ve 95544 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili Okul, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü İlçelerimizdeki Resmî Bağımsız Anaokulu, Resmî Anasınıfı, Resmî Ortaokul, Resmî Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Özel Bağımsız Anaokulu ve Resmî Çok Programlı Anadolu Lisesi Öğretmen ve Öğrenci Velilerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Araştırma, Uygulama ve Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fevzi KURT
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EK:
1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Anket (7 Sayfa)

Dağıtım :
Gereği :
Eyyübiye Kaymakamlığına (İlçe MEM)
Haliliye Kaymakamlığına (İlçe MEM)
Karaköprü Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Sayın: (Egenur ULUDAĞ)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Bilgi için: İsmail POLAT
Telefon No : 0 (414) 280 63 11
E-Posta : ismailpolat.meb@gmail.com
Kep Adresi : meb@h01.kep.tr
Uyvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : Faks : _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://verisaygisi.meb.gov.tr> adresinden 68d4-88dd-3bdb-af39-dbb0 koda ile teyit edilebilir.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

EK- 2: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.10.2022-90035
Evrak Tarih ve Sayısı.: 11.10.2022-92483

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
05	16	20.09.2022

Karar Numarası: 2022/03

Doç. Dr. Özge METİN ASLAN'ın Danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı – Araştırmanın yürütücüsü Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Egenur ULUDAĞ) "**Davranışsal Ketlenmesi Olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Duygu Sosyalleşirmenin Aracı ve Düzenleyici Rolü**" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Doç. Dr. Özge METİN ASLAN'ın Danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı – Araştırmanın yürütücüsü Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Egenur ULUDAĞ) "**Davranışsal Ketlenmesi Olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinde Duygu Sosyalleşirmenin Aracı ve Düzenleyici Rolü**" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verildi **20.09.2022**

(Mazeretli)

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Kurul Başkanı

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan V.)

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Mehmet AK
Üye

(Mazeretli)

Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ
Üye

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Seymur AĞAZADE
Üye

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Süleyman UYAR
Üye

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Harun UÇAK
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

EK-3: Ölçek İzinleri



EGENUR ULUDAĞ

Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği

GAMZEGUL CAPAR

6 Mayıs 2022 22:17

Cc: Ayşe Bilge Selçuk

Merhaba Egenur Hanım,

Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği'ni, ölçeğin puanlama bilgilerini ve daha önce kullandığı makaleleri ekte bulabilirsiniz.

Ölçeğin referans bilgileri aşağıdaki gibidir:

Yagmurlu, B., & Altan, Ö. (2010). Maternal Socialization and Child Temperament as Predictors of Emotion Regulation in Turkish Preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 275-296.

İyi çalışmalar dilerim.

Gamzegül Çapar
Psychology & Media and Visual Arts
Child and Family Studies Laboratory



EGENUR ULUDAĞ

Ölçek kullanım izni hk.

Hülya Gülay Ogelman
Alıcı: EGENUR ULUDAĞ

17 Mayıs 2022 16:56

Sayın Uludağ, ilgili ölçeği kaynak gösterim kurallarına uymak, ölçek maddelerine araştırmanızda yer vermek (örnek maddede de vermemelisiniz) ve başka araştırmacılarla paylaşmamak koşulları ile kullanabilirsiniz. Ölçek ekte, ilgili bilgiler makalesinde ve yayınlarda yer almaktadır. Kolaylıklar dilerim.

Hülya GÜLAY OGELMAN

From: EGENUR ULUDAĞ
Sent: Friday, May 13, 2022 1:20 PM

Subject: Ölçek kullanım izni hk.

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-3: Ölçek İzinleri (Devam)



EGENUR ULUDAĞ

Davranışsal ketlenme ölçek kullanım izni hk.

Ayhan Bilgic
Alıcı: EGENUR ULUDAĞ

22 Ağustos 2022 13:04

Sayın İlgili,

Danışmanı olduğum Tıpta Uzmanlık Tezi kapsamında Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Davranışsal Ketlenme Ölçeği'nin sayın Egenur Uludağ tarafından bilimsel araştırmalarda kullanılması tarafımızca uygundur ve memnuniyet duyulacaktır.

Saygılarımla,

EGENUR ULUDAĞ
[Alıntılanan metin gizlendi]

9 Ağu 2022 Sal, 12:32 tarihinde şunu yazdı:

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Egenur ULUDAĞ KANBUR

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

Eğitim Geçmişi:

- 2021-2023, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans
- 2016-2020, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Lisans
- 2011-2015, Antalya Barosu Anadolu Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Mesleki Geçmişi:

- 2022-Halen, Okul öncesi öğretmeni, Perran İnci Kolağası Özel Eğitim Anaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı

Yayımları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- 2022, Yayımlanmamış Kitap bölümü, Gelişimin Temel Kavramları, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Ankara

Yabancı Dil Bilgisi:

- İngilizce, C2 Seviyesi
- Almanca, B1 Seviyesi