

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ANAOKULUNA DEVAM EDEN 66 AYINI DOLDURMUŞ ÇOCUKLARIN ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİ İLE AKRAN İLİŞKİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüray PAZARBAŞI

Psikoloji Ana Bilim Dalı

Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. K. Esin CANTEZ

Temmuz, 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ANAOKULUNA DEVAM EDEN 66 AYINI DOLDURMUŞ ÇOCUKLARIN ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİ İLE AKRAN İLİŞKİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüray PAZARBAŞI

(Y1512.272021)

Psikoloji Ana Bilim Dalı

Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. K. Esin CANTEZ

Temmuz, 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Y1512.272021 numaralı öğrencisi Hüray PAZARBAŞI'nın "Anaokuluna Devam Eden 66 Ayını Doldurmuş Çocukların, Öz Düzenleme Becerileri ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 19.06.2019 tarih ve 2019/14 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 05.07.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER				
Danışman	Prof. Dr.	Kadriye Esin CANTEZ	İstanbul Kent Üniversitesi	
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Engin EKER	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Didem YÜCEL	Biruni Üniversitesi	
YEDEK ÜYELER				
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Şahide Güliz KOLBURAN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Erhan ALABAY	Sağlık Bilimleri Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Anaokuluna Devam Eden 66 Ayını Doldurmuş Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim (07/2019).

Hüray PAZARBAŞI

*Hazineler dolusu bir servetten daha değerli bir Şey varsa eğer, o da iyi bir ocuk
yetiŐtirmektir. Bir ocuğa dokunabilen herkese,*

ÖNSÖZ

Bilimsel katkıları ve yardımları ile çalışmamda beni destekleyen danışmanım Prof. Dr. K. Esin CANTEZ'e, yüksek lisans eğitimimin ders aşamasında kolaylaştırıcı rolüyle Eyüboğlu Eğitim Kurumları anaokulu müdürüm Sayın Ayşegül ARK'a, tez çalışmam için bana kapılarını açan Bahçeşehir Koleji yöneticilerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine, çalışmamda desteğini esirgemeyen sevgili çocukluk arkadaşım Nazlı Nagihan KILIÇKAYA ve kuzenim Beyza Nur TEPE'ye, değerli arkadaşlarım Berna ve Faik YÜCESOY'a bilimsel katkıları, istatistik bilgisi, çevirileri ve sonsuz manevi desteği ile yanımda olan dostum Mustafa KILINÇ'a, annem Zehra SARAÇOĞLU'na, ablam L. Gökçe AYGÜZEL'e ve yeğenim Kıvanç Miraç AYGÜZEL'e, beni maddi, manevi, koşulsuz destekleyen eşim Avni Hilmi PAZARBAŞI'na teşekkürü bir borç bilirim.

Temmuz, 2019

Hüray PAZARBAŞI

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xv
ÖZET.....	xvii
ABSTRACT	xix
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem.....	1
1.1.1 Alt problemler.....	1
1.2 Amaç/Hipotez	2
1.3 Sınırlılıklar	2
1.4 Sayıtlar (Varsayımlar)	2
1.5 Tanımlar.....	3
2. ALAN YAZINI/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1 Sosyal Gelişim	5
2.2 Akran İlişkileri.....	8
2.3 İlgili Kavramlar	9
2.3.1 Sosyal yeterlilik	9
2.3.2 Duygusal yeterlilik.....	10
2.3.3 Olumlu sosyal davranış.....	11
2.3.4 Saldırganlık	12
2.3.5 Arkadaşlık.....	13
2.3.6 Yalnızlık.....	13
2.4 Öz Düzenlemenin Tanımı ve Boyutları	14
2.4.1 Öz düzenlemenin tanımı	14
2.4.2 Öz düzenlemenin boyutları	15
2.4.2.1 Davranış düzenleme	15
2.4.2.2 Duygu düzenleme.....	15
2.4.2.3 Bilişsel düzenleme	16
3. YÖNTEM.....	17
3.1 Araştırmanın Modeli.....	17
3.2 Çalışma Grubu	17
3.3 Veri Toplama Araçları	17
3.4 Verilerin Toplanması	19
3.5 Veri Çözümlemesi	19
4. BULGULAR	21
4.1 Demografik Özellikler ile İlgili Bulgular	21
4.2 Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Ortalamaları.....	23
4.3 Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	33

4.4 Araştırmada Yer Alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Ortalamaları	36
4.5 Araştırmada Yer Alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle İncelenmesi	45
5. SONUÇ VE TARTIşMA.....	47
5.1 Sonuç	47
5.2 Tartışma	48
KAYNAKLAR.....	51
EKLER.....	55
ÖZGEÇMİş.....	68

KISALTMALAR

- OÖDÖ** : Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği
LPÇDÖ : Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği
OSD : Olumlu Sosyal Davranış

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 4.1 : Cinsiyetlere Göre Dağılım	21
Çizelge 4.2 : Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılım	21
Çizelge 4.3 : Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	21
Çizelge 4.4 : Annelerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı	22
Çizelge 4.5 : Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımı.....	22
Çizelge 4.6 : Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	22
Çizelge 4.7 : Kardeş Cinsiyetine Göre Dağılımı	22
Çizelge 4.8 : Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Ortalamaları.....	23
Çizelge 4.9 : Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması	23
Çizelge 4.10 : Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması.....	25
Çizelge 4.11 : Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması	26
Çizelge 4.12 : Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşması.....	28
Çizelge 4.13 : Araştırmada yer alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşması	30
Çizelge 4.14 : Araştırmada yer alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşması	32
Çizelge 4.15 : Araştırmada yer alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	33
Çizelge 4.16 : Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Ortalamaları	36
Çizelge 4.17 : Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması	37
Çizelge 4.18 : Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması.....	38
Çizelge 4.19 : Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması.....	39
Çizelge 4.20 : Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşması.....	40
Çizelge 4.21 : Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşması	41
Çizelge 4.22 : Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşması.....	42
Çizelge 4.23 : Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Kardeş Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşması....	44

Çizelge 4.24 : Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	45
--	----

ANAOKULUNA DEVAM EDEN 66 AYINI DOLDURMUŞ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE AKRAN İLİŞKİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Araştırmada, öz düzenleme becerileri ve akran ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Ankara ilinde bir özel anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş 56 çocuk katılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, akran ilişkilerini ölçmek için ise Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Nicel model kullanılan araştırmada betimsel analiz yapılmış ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılmış ve verilerin değerlendirilmesinde frekans analizi, Pearson Korelasyon analizi, oneway anova testi, t-testi uygulanmıştır. Araştırma ile, öz düzenlemenin ve akran ilişkilerinin arasında akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı arttıkça dikkat puanı, davranış düzenleme puanı ve sosyallik puanı artarken, aşırı hareketlilik puanı arttıkça dikkat puanının azaldığı, saldırganlık puanı arttıkça dikkat puanının azaldığı, dışlanmışlık puanı arttıkça dikkat puanının ve davranış düzenleme puanının azaldığı gibi çeşitli anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

Bu çalışmada elde edilen veriler sonucu öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Gelişim, Öz Düzenleme, Akran İlişkileri.*

**THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION SKILLS AND
PEER RELATIONS AMONG 66 MONTHS-OLD CHILDREN ATTENDING
KINDERGARTEN**

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine self-regulation skills and peer relations. The relationship between children's self-regulation skills and peer relationships is examined. 56 children who are 66 months old, attending a special kindergarten in Ankara participated in the study. Preschool Self Regulation Scale was used to measure self-regulation skills of children and Ladd and Profilet Child Behavior Scale was used to measure peer relationships. 'Descriptive analysis' was performed and 'relational screening model' was used in the research. SPSS 25.0 statistical package program was used to analyze the data and frequency analysis. Pearson Correlation analysis, one-way ANOVA analysis and t-test were used to evaluate the data.

There are several significant relationships were found in this study: As the score of prosocial behaviors increase among the self-regulation and peer relations; the attention score, behavior regulation score and sociability score increase. The attention score decreases as the hyperactivity score increases. The attention score decreases as the aggression score increases, and the attention score and behavior regulation score decrease, as the exclusion score increases.

As a result of the data obtained in this study, there is a significant relationship between self-regulation skills and peer relations.

Keywords: *Social Development, Self Regulation, Peer Relationships.*

1. GİRİŞ

Sosyal beceriler, iletişim kurmaya, problemlerle baş edebilmeye, karar vermeye, kendini yönetmeye, diğer bireylerle sağlıklı sosyal ilişkilere temel oluşturmaya ve devam ettirmeye izin veren becerilerdir. Öz düzenleme, zihinsel, davranışsal ve motivasyonel olarak kişinin kendi öğrenme yaşantılarını yönetebilmesidir (Zimmerman, 2000). Sağlıklı ve başarılı ilişkiler, bireyin erken çocukluk döneminde akranlarıyla kurdukları iletişim ile başlar. Akran etkileşimlerinin sosyalleşmeyi hızlandırıcı etkisi de bulunmaktadır. Çocuklar akranlarıyla etkileşime geçerek, içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını, bu değerlere uymayı ve öz farkındalığını geliştirmeyi öğrenir. Yaşamın ilk yıllarında kurulan akran ilişkileri, bireyin sosyal, duygusal, bilişsel, dil, psikomotor alanlarında geniş ve iz bırakıcı etkilere neden olmaktadır (Gülay, 2010:69). Bu doğrultuda öz düzenleme becerilerinin, akran ilişkilerini etkileyen bir faktör olduğu düşünülmektedir. Çalışmada 66 ayını dolduran çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmektedir.

1.1 Problem

Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.1 Alt problemler

- 66 ayını doldurmuş çocukların akran ilişkileri ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği sonucu öz düzenleme becerileri beklenen gelişimi göstermemiş çocuklar hangi alanlarda düşük puan almıştır?
- Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği sonucu 66 ayını doldurmuş çocukların çoğunlukla düşük puan aldıkları beceriler nelerdir?

- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği sonucu öz düzenleme becerileri beklenen gelişimi göstermemiş çocuklar Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeğine göre hangi alanlarda düşük puan almıştır?

1.2 Amaç/Hipotez

Bu araştırmanın amacı; 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Uygulanacak olan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği sonucu 66 ayını doldurmuş çocukların çoğunlukla düşük puan aldıkları beceriler saptanarak geliştirilmesi gereken yönler belirlenecektir.

Araştırma, sosyal gelişim, akran ilişkileri, öz düzenleme konusundaki diğer araştırmalara katkı sağlayacaktır.

1.3 Sınırlılıklar

Araştırmanın yürütülmesi ve uygulanması sürecinde birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir.

- Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.
- Araştırmada çalışma grubu Ankara ilinde bulunan Bahçeşehir Koleji Anaokulunda öğrenimine devam eden, 66 ayını doldurmuş çocukları kapsamaktadır. Bu yaşın dışında kalan çocuklar çalışmaya alınmamıştır.
- Araştırma bulgular Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (LPÇDÖ) verileri ile sınırlandırılmıştır.

1.4 Sayılılar (Varsayımlar)

Bu araştırmada aşağıdaki sayılılar kabul edilmektedir:

- Kullanılan veri toplama araçlarının araştırmaya uygun olduğu düşünülmüştür.
- Kullanılan veri toplama araçları ile istenen değişkenlerin ölçülebileceği varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, öğretmenlerin içtenlikle ve gerçekliğe uygun olarak doldurduğu kabul edilmiştir.

- Çocukların çalışmaya isteyerek katıldıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada OÖDÖ'nin etkili bir şekilde uygulandığı varsayılmıştır.

1.5 Tanımlar

- Okul öncesi eğitim: “0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklar sağlayan, onların bedensel, zihinsel duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan, bir eğitim sürecidir” (Komisyon, 1993:3).

- Sosyal gelişim: Sosyal gelişim, bireyin içinde bulunduğu toplumun kurallarını ve gereklerini öğrenerek; yaşadığı kültürde bulunan insanlarla uyumlu olma sürecidir. Bu süreç içinde bireyler gruba dahil olmak için temel alışkanlıkları kazanır, gereken değerleri ve davranışları öğrenirler (Gander ve Gardiner, 1998).

- Akran: Yaşça denk, yaşıt, boydaş, öğür. (TDK)

- Öz düzenleme: Öz düzenleme, bireyin duygu ve davranışlarını kontrol altına alma, isteklerini erteleme, toplum kurallarına uyma, odaklanma ve dikkatini devam ettirme gücüdür (Bauer ve Baumeister, 2011; Koole, van Dillen ve Sheppes, 2011; Posner ve Rothbart, 2009; Aydın ve Ulutaş, 2017).

2. ALAN YAZINI/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Sosyal Gelişim

Gelişim fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal olarak bir bütündür. Bir alandaki gelişme tüm alanları etkiler. Bu süreçte birey sosyalleşerek çevresine uyum sağlamayı öğrenir. Bireyin sosyal uyumu, çevresiyle ilişkileri ve diğer çevresel faktörlerden etkilenir (Başal, 2003).

Sosyal gelişim, bireyin içinde bulunduğu toplumun kurallarını ve gereklerini öğrenerek; yaşadığı kültürde bulunan insanlarla uyumlu olma sürecidir. Bu süreç içinde bireyler gruba dahil olmak için temel alışkanlıkları kazanır, gereken değerleri ve davranışları öğrenirler (Gander ve Gardiner, 1998). Bu temel alışkanlıkları, değerleri ve davranışları sosyal beceriler olarak adlandırmak mümkündür. Sosyal beceriler, bireyin çevresiyle iletişim halinde olmasını, olumlu ilişkiler kurmasını ve çevresi tarafında kabul edilmesini sağlayan yaşantılar yoluyla öğrenilen davranışlardır. (Gresham ve Elliot, 1990).

Çocuğun, erken çocukluk döneminde kazandığı davranışlar, yetişkin bir birey olduğunda, kişiliğini, alışkanlıklarını ve değer yargılarını etkilemektedir (Oktay, 2004). Bireyin, toplum tarafından kabul görmek, gruba ait olmak, çevresiyle uyum içinde olmak için sosyal becerilerini geliştirmesi gerekir.

Ebeveynler doğum öncesinden bireyin ömrünün sonuna kadar bireyin gelişimini etkilemektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun ebeveynleriyle kurduğu ilişkiler onun kişiliğini önemli ölçüde belirler. Çocuklar çevreyle ilgili edindikleri ilk bilgileri ebeveynlerinden öğrenirler. Bu yüzden ebeveynler çocuklarının çevreyi incelemesine, araştırmasına, taklit ederek yeni deneyimler kazanmasına imkan sağlamalıdır (Gürsimsek, 2002).

Çocuğu etkileyen unsurlar arasında aileden sonra okul gelir. Bu nedenle ailenin okul ile olan işbirliği, çocuğun gelişiminin sağlıklı ilerlemesi için önem taşımaktadır (Sucuka ve Kimmet, 2003). Diener ve Kim (2003), okul öncesi dönemde, çocuğun sosyal ilişkilerde uyumlu olup olmadığının büyük önem taşıdığını ileri sürmüştür.

Uyumlu davranışlar sergilemediğinde çocuğun davranış problemleri olduğu söylenebileceğini, bu davranış problemlerinin çocuğun eğitimini, okul hayatı boyunca önemli ölçüde etkileyebileceğini öne sürmüştür. Bu problemlerin, ebeveynler ve öğretmenler tarafından fark edilmesi ve zamanında müdahalede bulunulması, ileride daha büyük problemlere yol açmaması açısından büyük önem taşımaktadır (Profeta, 2002). Bireyin sosyal ilişkilerde uyumlu davranışlar sergilememesinin iletişim problemlerine de yol açacağı ve toplumdan dışlanma ile karşı karşıya kalacağı öngörülmüştür.

Havinghurst'a göre bireyin gelişim seviyesine göre bazı sosyal istekleri ortaya çıkar. Bu isteklerin üç temel kaynağı bulunur. Bunlar; olgunlaşmayla gelen görevler, içinde bulunduğu toplumun beklentileri ve bireyin kendisinden kaynaklanan görevlerdir (Atay, 2005).

Olgunlaşmayla gelen görevler, arkadaşlık ilişkileri kurma, konuşma ve koşma; bulunduğu toplumun beklentileri, sorumluluklarını yerine getirme gibi beceriler; bireyin kendisinden kaynaklanan görevler ise bireyin kendi arzu ve istekleridir (Ekinci Vural, 2006).

Okul öncesi dönemde (0-6 yaş) hızlı gelişim gösterilen, kişilik gelişimini etkileyen ve çevre faktörünün en çok etkili olduğu, kritik dönemler bulunur (Ekinci Vural, 2006). Çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan anne-bebek ilişkisi, çocuğun özgüven ve başkalarına güvenme duygusunun temelini oluşturan başlıca etmendir (Güngör, 2005). Bu kritik dönemlerde tamamlanması gereken gelişim görevlerini etkileyecek olumsuz durumlar, bir sonraki kritik dönemde tamamlanması gereken gelişim görevini de etkileyebileceğinden gerekli çevresel faktörlerle bu dönemin sağlıklı bir şekilde tamamlanması sağlanmalıdır.

Çocuklar, yürüme ve konuşmayla anneden bağımsızlaşmaya ve kendi istekleri doğrultusunda hareket etmeye başlar. İsteklerini kısıtlanmadan ve cezalandırılmadan yapabilen çocuklarda bağımsız davranabilme becerisi gelişir. Davranışları kısıtlandığında ve istekleri baskılandığında kuşku ve utanç duyguları gelişir ve bağımsız hareket etme becerisi engellenir (Senemoğlu, 2000).

Yetişkinler, çocuklar istenmedik davranışlar sergilediğinde cezaya başvurabilirler. Çocuğa verilen fiziksel ya da psikolojik bir ceza çocuğun kendisini suçlu ve değersiz hissetmesine yol açar. Çocuğun istenmedik davranışı açık ve anlaşılır biçimde ifade

edilmez, sonuçları açıklanmazsa rol model olarak uygun davranış gösterilebilir. Bazı durumlarda çocuğa verilen ceza istenmeyen davranışın kalıcı olmasına yol açabilir. Ebeveynlerin verdiği cezalar çocuğu olumlu ya da olumsuz yönde etkiler (Alkan, 2003). Ebeveynler arası iletişim, ebeveynlerin çocukla iletişimi, ebeveynlerin tutarsız tutumları çocuğun sosyal gelişimini etkileyeceğinden ebeveynlerin, çocuğa karşı önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Çevreden bağımsız bir kişi olduğunu kavramaya başlayan çocuk, kendi bedenine, cinsiyet özelliklerine ve çevresinde gelişen her şeye merak ve öğrenme eğilimi gösterir (Güngör, 2005). Cinsiyet özelliklerine ilgi duymaya başlamaları ile çoğunlukla hemcinsleri ile arkadaş grupları oluştukları görülür (Zembat ve Unutkan, 2001). Cinsiyet faktörü dikkate alınarak sosyal becerilere bakıldığında, kız çocukların erkek çocuklara oranla daha çok istedik davranışlar sergilediği, erkek çocukların ise daha saldırgan oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Wentzel ve Erdley, 1993).

Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal ilişkileri giderek genişlemektedir. Çocuk bu dönemde daha bağımsız davranışlar sergilerken başkalarının özgürlük alanlarını zorlayabilmektedir. Ebeveynler ve öğretmen, çocuğun başkalarının özgürlük alanlarını zorlamadan bağımsız davranışlarda bulunmasına fırsatlar yaratarak bağımsızlığını desteklemelidir (Bayhan ve Artan, 2004). Çocuk, başarı, saldırganlık kontrolü, bağımsızlık konularında kendisinden beklenenleri öğrenerek kurallara uymayı öğrenir (Pullukçu, 1994; Zembat ve Unutkan 2001). Okul öncesi dönemde çocuğun, ailesinden sonra sosyal çevreyle ilk karşılaşması anaokulunda olmaktadır. Yeni girdiği bu sosyal ortamda anaokulundaki diğer çocuklar ve öğretmenleriyle ilişki kurarken, anaokulundan önce ihtiyaç duymadığı yeni davranışları öğrenir. Çocuğun okulda sosyal ilişkilerini geliştirebilmesi için gereken beceriler belirlenerek bu becerileri kazandırmak amaçlanmalıdır (McClelland ve Morrison, 2003). Okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygun öğrenme ortamları sağlayarak, çocukların sosyal gelişimlerini desteklerken başarılı akademik hayat sürmeleri ve yaşadığı çevreye uyumlu yetişmeleri sağlanacaktır (Pekdoğan, 2016).

2.2 Akran İlişkileri

Akran ilişkileri çocuğun akranları ile kurduğu iletişimidir. Okul öncesi eğitimin başlamasıyla çocuğun akran ilişkileri gelişmeye başlar. Aile ortamında iletişim kurabildiği birkaç çocuğun yerini, sosyal paylaşımlarda bulunabileceği okul arkadaşları alır.

Akran ilişkileri ile çocukların öz düzenleme becerileri gelişirken, sosyal davranışları, toplumun kurallarını ve sosyal değerleri öğrenirler. Ayrıca, çocuk isteklerini nasıl ifade edeceğini deneyimleyerek öğrenir (Bradley, 2001).

Okullarda başarısız akran ilişkilerini kurulmasıyla çeşitli sorunlu davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunlu davranışlar, bireyin sonraki yaşantısında farklı problemlere yol açabilmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Huh ve diğerleri (2003)'ne göre çocukların sorunlu davranışlar göstermeleri ile akranları tarafından kabul edilmeleri arasında tutarlı bir ilişki vardır. Arkadaş edinmeyen çocukların, daha az olumlu sosyal davranış sergilediklerini Wentzel, McNamara-Barry ve Caldwell (2004) yaptıkları araştırmalar sonucu ortaya çıkarmışlardır.

Akran ilişkileri bireyi psikolojik, duygusal ve bilişsel açıdan önemli oranda etkilemektedir. Doll, Murphy ve Song (2003)'a göre akranlarının çocuğa destek vermesi, çocuğun stresli durumlarla baş etmesini, akran zorbalığından korunmasını sağlar. Akademik motivasyonun ve akademik başarının önemli bir unsurudur. Akranlarla ilişkiler, sosyal ortamlara uyum sağlamada, çocukların yakın ilişkiler geliştirmelerini sağlamada katkı sağlarken çocuğun artan arkadaş sayısı ile sosyal uyumunu kolaylaştırmaktadır (Schrepferman ve diğerleri, 2006).

Çocuklar, akran ilişkilerinde davranışlarıyla birbirlerine model olmaktadır (Batey, 2002). Bu çocukların zamanla davranışları birbirine benzemeye başlamaktadır. Saldırgan akranlarıyla sık sık zaman geçiren çocukların saldırgan davranışlar sergilediği gözlenmiştir (Farmer ve Cadwallader, 2000). Çocuğun dünyası ailesi ile sınırlıyken akranlar, çocuklara ailesinin ötesinde, dünyayla ilgili bilgi sunmaktadırlar. Birbirlerine geri bildirim verebilmektedirler. Böylece çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını fark etmeleri, duygularını uygun şekilde ifade etmeyi öğrenmeleriyle empati becerileri gelişir (Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007; Polenski, 2001).

Empati, bireyin çevresindeki insanların yaşadığı olay karşısındaki duygu, düşünce ve hislerini anlayarak, onu anladığını farklı iletişim yollarıyla aktarmasıdır (Dökmen, 2008:157). Empati çocuğun akranları tarafından kabul görmesini sağlayan etkenlerden biridir. Çocuklar, çevresindeki insanların isteklerini, düşüncelerini öğrendikçe empati kurma becerileri gelişir. Çocuğun empati becerisi, mizacı ve sosyal yaşantılarından etkilenmektedir (Bayhan ve Artan, 2004). Empati davranışı ile paylaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi davranışların gelişimi desteklenmektedir (Atay, 2005).

Sosyal gelişimin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için gerekli olan akran ilişkileri içerisinde çocuklar, akranlarından aldıkları geri bildirimlerle benlik algılarını geliştirirken sosyal rolleri ve cinsiyet rollerini öğrenirler. Bu durum çocuğun yeni bir gruba adaptasyonunu kolaylaştırır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Kardeş sahibi olmak bireyin sosyal gelişimini, dolayısıyla akran ilişkilerini etkileyen bir unsurdur. Aileden kaç çocuk olduğu, çocukların cinsiyeti, çocukların doğum sırası ailenin yapısını etkilemektedir. Çocuk sayısı arttıkça çocuğun ebeveynleriyle iletişimi azalırken kardeşler arasındaki iletişimin arttığı görülmektedir. Kardeş sahibi olan çocukların toplumsal ilişkilerinin ilk adımları kardeş ilişkileridir. Çocuklar arkadaşlarını seçebiliyor ve istedikleri zaman ilişkilerini bitirebiliyorken kardeş ilişkilerinde böyle bir durum söz konusu değildir (Stoneman ve Brody, 1993). Kardeş sahibi olan çocuklar, daha çok sosyal yaşantılar edinmekte ve bu yaşantılar bireyin kişilik gelişimine büyük katkı sağlamaktadır (Dunn, 1983).

2.3 İlgili Kavramlar

Bu bölümde erken çocukluk dönemi arkadaşlık ilişkileriyle bağlantılı bazı kavramlara yer verilmiştir.

2.3.1 Sosyal yeterlilik

Bireyin gruba dahil olabilmek için kazandığı değerler ve davranışları sosyal beceri olarak tanımlamak mümkündür. Sosyal yeterlilik ise, bireyin bu değer ve davranışları toplumun beklentilerini karşılayacak şekilde yerine getirdiğine ilişkin değerlendirmelerdir (McFall, 1982).

Sosyal yeterlilik değerlendirmeleri başka bireyler tarafından yapıldığından hatalı bir değerlendirme yapılabilir. Değerlendirme yapılırken bireyin görüşleri söz konusu olduğundan objektif bir değerlendirme olmayabilir. Değerlendirmeyi yapan bireyin demografik özellikleri değerlendirmeyi etkileyebilir. Değerlendirme, içinde bulunulan koşullara göre yapılacağından farklı durumlarda değerlendirmeler değişkenlik gösterebilir (McFall, 1982; Akt: Önalın, 2006)

Yeterli bir sosyal ilişkiden bahsedebilmek için davranışı bilmek değil, uygulamaya geçirebilmek gerekmektedir. Davranışın uygulamaya geçirilemediği durumlar sosyal yeterlilik olarak kabul edilmez (Schneider, 1993; Akt: Önalın 2006). Gresham (1986), sosyal davranışların yeterli düzeyde olduğu koşullarda akran kabulünün ortaya çıktığını söylemiştir. Bu doğrultuda akranları tarafından kabul gören çocukların da sosyal becerilere sahip oldukları varsayılmaktadır. Sosyal yeterlilik, gözlem yoluyla kazanılabildiği gibi, sosyal yeterlilik becerilerini doğrudan öğretmekte mümkündür (Fair ve McWhirter, 2002).

Gülay (2010) sosyometrik ölçümler sonucu, beş sosyal konum tipi belirlemiştir. Bunlar; popüler, dışlanan, reddedilen, tartışmalı ve ortalama çocuklardır. Dışlanan çocukların çoğunlukla sosyal yeterlilikleri düşük çocuklar olduğu saptanmıştır.

2.3.2 Duygusal yeterlilik

Duygusal yeterlilik, bireyin sosyal ilişkilerde geliştirdiği beceriler ve duygusal olgunluğudur. H. Gardner duygusal yeterliliğin duygusal zeka ile öğrenildiğini ifade etmiştir (Ülker, 2008). Duygusal yeterlilik okul öncesi dönemde başlar ve yaşam boyu gelişmeye devam eder. Çocukların, olumsuz sosyal durumlara maruz kalmalarının duygusal yeterliliğin gelişimine zarar verdiği söylenebilir (Stefan,2008; Akt.: Gülay, 2010).

Duygusal yeterlilik, sosyal konum tipleri ile ilişkilidir. Dışlanan çocukların, olumsuz duygularını beslediği ve çevresine karşı istenmedik davranışlar sergileyen çocuklar oldukları görülmektedir. Duygusal yeterliliği yüksek çocuklar, uyumlu davranışlar sergileyen, akranları tarafından kabul edilen bireylerdir (Bierman, 2005; Akt.: Gülay,2008).

Duygusal yeterlilik, duygularını ifade etmeyi, duygularını kontrol edebilmeyi, tepkilerini kontrol edebilmeyi, başkalarının duygularını yorumlayabilmeyi başarmakla mümkündür (Denham ve diğ., 2003; Aktaran: Gülay, 2008). Arkadaşıyla

oyun oynayan bir çocuğun, oyun sırasında yaşadığı bir anlaşmazlık karşısında, arkadaşının duygularını anlayabilmesi, duygularını konuşarak ifade edebilmesi, işbirliği ile problem çözmeye yönelik davranış göstermesi duygusal yeterliliğin göstergesidir.

2.3.3 Olumlu sosyal davranış

Bir bireyin, toplumun ya da başka bir bireyin faydasına olacak davranışları, çıkar sağlama amacı gütmeyen gerçekleştirilmesi olumlu sosyal davranış olarak ifade edilmiştir (Eisenberg ve ark., 1998; Eisenberg ve Mussen, 1989). Bireyde olumlu sosyal davranışlar gelişimini tamamladığında birey, dostluk, samimiyet, empati duygularıyla çevresindeki bireylerle iletişim kurmaktadır (Dereli, 2008; Aktaran: Uluyurt 2012).

Eisenberg ve arkadaşları (1998), başkalarının duygu ve düşüncelerini dikkate alarak davranış düzenleme anlamına da gelen empatinin, olumlu sosyal davranış geliştirmeyi etkilediğini savunmuşlardır. Yaptıkları çalışmalarda, olumlu sosyal davranışların bireyin tüm yaşantısını etkilediğini ifade etmişlerdir.

Olumlu sosyal davranışlar bazı yaş gruplarında görülürken bazılarında görülmez. Bebeklerde gözlemlenen bir davranışın çocuklarda yerini daha kapsamlı bir davranışa bıraktığı, olumlu sosyal davranışların, bireyin yaşı ilerledikçe arttığı araştırmalar sonucu elde edilmiştir. Olumlu sosyal davranışların gözlem ve taklit yoluyla öğrenildiği, yalnızca ebeveyn değil, akranlarında örnek alınarak taklit edilebildiğini Kumru ve arkadaşları (2004) çalışmalarında ortaya koymuşlardır.

Çocuğun olumlu sosyal davranışları ödüllendirildiğinde pekişmektedir. Bunun yanı sıra, yetişkinin örnek davranışı da olumlu davranışların öğrenilmesini desteklemektedir. Yetişkinin, çocuğun olumlu davranışı karşısında gösterdiği onaylama tutumu çocuk tarafından ödül olarak düşünüldüğünden ebeveyninin beğenisini ve onayını kazanmak için olumlu sosyal davranışlara yöneldiği görülmüştür (Zembat ve Unutkan, 2001;35).

Carlo ve Randall (2002), olumlu sosyal davranışları dört alanda incelemişlerdir. Özgeci olumlu sosyal davranış, başkalarına fayda sağlamak için yapılan davranışlar, itaatkar olumlu sosyal davranış, bir başka birey tarafından gelen talep üzerine yapılan davranışlar, duygusal olumlu sosyal davranış, duyguların öne çıktığı durumlarda

yapılan davranışlar, kamusal olumlu sosyal davranış ise toplum tarafından kabul görme, onaylanma ihtiyacı için yapılan davranışlardır.

2.3.4 Saldırganlık

Bireyin öfke duygusuyla zarar vermek amacıyla yaptığı davranış saldırganlık olarak tanımlanmaktadır (Baron ve Richardson, 1994; Aktaran: Aktaş ve Güvenç, 2006).

Bazı gelişim psikologlarına göre problem davranış tabirini kullanabilmek için davranışın gözlemlendiği yaş grubu, sıklığı, şiddeti ölçüt kabul edilmektedir (Weikart, 1998). Dolayısıyla gözlemlenen bir saldırganlık davranışını, davranış problemi olarak adlandırabilmek için bireyin yaşı, davranışı ne sıklıkla gerçekleştirdiği ve davranışın şiddeti bilinmelidir.

Saldırganlık, davranışsal, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç başlık altında tanımlanmıştır. Davranışsal tanım, saldırganlık davranışının sonucuna odaklanarak zarar verip vermediğine odaklanır. Duygusal tanım, davranışın altında yatan duygunun öfke olup olmadığına odaklanır. Güdüsel tanım, davranışın altında yatan amaca odaklanarak, zarar vermek isteme düşüncesini arar. Bu tanımlar içerisinde en çok benimsenen tanım niyet odaklı olan güdüsel tanımdır (Aktaş, 2000; Karakuş, 2008; Uluyurt, 2012).

Engellenmenin, tahrik edilmenin, çevresel belirleyicilerin, durumsal belirleyicilerin, cinsiyetin ve güvensizliğin, saldırganlığın nedenleri olduğu söylenebilir. Bireyin engellendiğinde ruhen ve bedenen gerildiği, bu gerginliğin ve tedirginliğin dışa vurumunun saldırganlık olarak karşımıza çıkabileceği düşünülmektedir (Köknel,1999: 168-169). Alay ederek, kışkırtıcı sözler söyleyerek birey tahrik edildiğinde de saldırganlık gözlemlenebilmektedir (Meb Yaygın Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü, 2007). Çevresel etmenler dikkate alındığında kalabalık, gürültülü bir ortam, durumsal belirleyiciler dikkate alındığında hastalık, ağrı, kullanılan ilaçların yan etkileri de saldırganlığı tetikleyebilmektedir (Uluyurt, 2012). Yapılan çalışmalar sonucu erken çocukların, kız çocuklara göre daha saldırgan davranışlar sergiledikleri, problem durumlarında kavga etmeyi tercih ettikleri, kız çocuklarının sözel atışmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Güvende hissetmeyen bir birey, kendini savunmak için tetiktir. Dolayısıyla güvensiz bireylerde saldırganlık davranışı beklendik bir durumdur (Yörükoğlu, 2010).

2.3.5 Arkadaşlık

Arkadaşlık; aileden sonra hayatın her aşamasında ihtiyaç duyulan iletişimin kurulduğu, ortak özellikler taşıyan, paylaşımların yapıldığı, birbirlerine karşı sevgi besleyen kimselerin bir arada olduğu toplumsal birimdir (Köknel,1997; Aktaran: Uluyurt, 2012). Arkadaşlar tartışarak, model olarak, önerilerde bulunarak, geri bildirim vererek, dinlenme ve anlaşılma ihtiyaçlarını karşılayarak, problem durumlarında birbirlerine destek olarak çeşitli paylaşımlarda bulunurlar.

Bu paylaşımlar bireyin sosyal becerilerini geliştirmesini sağlar (Döğücü 2004; Aktaran: Dinçer, 2008). Sınıfta sosyal becerileri yüksek çocukların, sosyal becerileri sınırlı arkadaşları ile iletişime geçerek cesaretlendirici, uygun davranışları ile örnek olarak olumlu davranışlarında rol model olmaktadır (Goldstein ve arkadaşları, 2002; Hundert ve Houghton, 1992). Özaydın, İfter ve Kaner (2008) arkadaşlık becerilerini geliştirme programının, özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşimlerine etkisi üzerinde yaptıkları araştırmada, uygun sınıf koşulları oluşturulduğunda, sosyal becerileri düşük olan çocukların, akranları ile iletişimlerinin, öğrendiklerini hayata geçirebilme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Aristoteles arkadaşlığı üçe ayırmıştır; menfaate dayalı, fayda sağlamak için kurulan arkadaşlık, zevke dayalı, eğlenceye yönelik arkadaşlık ve çıkar ilişkisi olmadan, iyilik üzerine kurulan arkadaşlıktır. Aristoteles arkadaşlığın önemini arkadaşı olamayan insanların yaşamaktan zevk alamayacağını söyleyerek açıklamıştır (Aktaran: Ummanel, 2007).

2.3.6 Yalnızlık

Diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı ile doğarız. Doğumdan önce annesinin sesini dinleyerek ilk iletişimine başlayan bebek, doğumdan sonra dokunma duyusuyla annesiyle iletişime geçer. Bebeğe sarılma, okşama, emzirme gülümseme, bebekle konuşma davranışlarıyla güvende hisseder. Yaşamın ilk yıllarında temel ihtiyaçlarının karşılanması için iletişim kuran birey, büyüdükçe sosyal ilişkileri çeşitlenerek çoğalır. Sosyal ilişkilerinde sorun yaşayan insanların, diğer insanlarla ilişkilerini azaltması sosyal ilişki yoksunluğu yaşamasına sebep olur (Yıldırım, 2007).

Yalnızlığın, kişinin sosyal ilişkilerinin, arzuladığı ilişkilerden farklı olması sonucu ortaya çıktığını öne sürmüşlerdir. Bu yüzden yalnızlığın fiziksel yakınlıkla ilgili bir durum olmadığını savunmuşlardır (Peplau ve Perlman, 1982).

2.4 Öz Düzenlemenin Tanımı ve Boyutları

2.4.1 Öz düzenlemenin tanımı

Öz düzenleme, bireyin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak öğrenme sürecini kontrol etmesi anlamına gelmektedir (Zimmerman, 2000; Aktaran: Erol ve İvrendi, 2018). Öz düzenleme ile ilgili farklı tanımlar mevcuttur. “Öz düzenleme genel olarak bireyin düşüncelerini, duygularını, dürtülerini, dikkatini ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır.” (Ahioğlu, 2008).

Bir isteği yerine getirme, bir işi başlatabilme ve sonlandırabilme, davranışlarının sıklığını, süresini ve yoğunluğunu ayarlayabilme, isteklerini erteleyebilme, başkaları olmadığında da olumlu sosyal davranışlar sergileme becerisidir (Kopp, 1982; Aktaran: Erol ve İvrendi, 2018).

Öz düzenlemenin gelişimi doğumdan başlayarak, erken çocukluğun sonuna kadar önemli ilerlemeler göstererek gelişmektedir (McCabe, Cunningham, & Brooks-Gunn, 2004). Bu süreç içerisinde öz düzenlemenin dört yaştan sonra gözlemlenebilecek boyuta ulaşmakla birlikte gelişimi devam etmektedir (Posner & Rohtbart, 2000).

Öz düzenlemenin ölçülmesi için duygu, davranış ve dikkatin ölçülebileceği çalışmalar hazırlanmaktadır. Çocuğun ihtiyaçlarını doğru bir şekilde belirlenmesi ve ihtiyacını karşılayacak ortamın hazırlanması için güvenilir ölçme araçları gerekmektedir (McClelland ve Tominey, 2011; Aktaran: Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014).

Oyun, öz düzenleme becerilerini gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Bodrova, Germeroth ve Leong, 2013; Savina, 2014; Whitebread ve diğerleri, 2009). Oyun ile dürtüsel davranışlar bireyin istemli davranışlarına dönüşmektedir. Ayrıca oyun, çocuğun akranlarıyla iletişim kurarak onların bakış açılarını anlamlandırma, problem durumlarına birlikte çözüm üretme, oyunda rolleri ile ilgili tartışma ve sonuca ulaşmayla sözel öz düzenleme becerilerini arttırır (Savina, 2016; Aktaran: Aksoy ve Tozduman, 2017).

Vygotsky'e göre oyun, çocukların yönergeye uymalarını değil, kendi kurallarını koyarak, sınırları kendilerinin oluşturmalarını sağlar. Çocuğun, kendini tanıyarak davranışlarını kontrol ettiği (Huizinga, 1995; Aktaran: Aksoy ve Tozduman, 2017), kendi oyun kullarını koymayla başladığı bu süreçte öz düzenlemenin de başladığı düşünülmektedir (Bodrova, Germeroth ve Leong, 2013).

2.4.2 Öz düzenlemenin boyutları

Öz düzenlemenin boyutları; davranış düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel düzenleme olmak üzere üçe ayrılmıştır (Calkins ve Fox, 2002; Smith-Donald ve arkadaşları, 2007; Aktaran: Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014). Öz düzenleme kavramı, davranış düzenlemeyi (dürtü kontrolü, fiziksel kontrol), duygu düzenlemeyi (duyguların anlamlandırılması ve duygu yoğunluğunun dengelenmesi) ve dikkat düzenlemeyi (duruma/olaya dikkatini verme, dikkat dağıtıcı faktörleri engelleyebilme) içeren beceriler dizisidir (Ertürk, 2013).

2.4.2.1 Davranış düzenleme

Öz düzenlemenin boyutlarından biri olan davranışsal düzenleme, yönergeye göre dikkatini verme ve sürdürülebilir, olumsuz davranışı engelleme gibi becerilerdir (Morrison ve arkadaşları, 2010; McClelland ve arkadaşları, 2007; Aktaran: Dağgül, 2016). Ahioğlu (2008)'e göre davranış düzenleme, çocukların bir davranış davranışlarını gerçekleştirmeden önce o davranış hakkında fikir yürütmesi, organize olması, dürtülerini kontrol edebilmesi, sabırlı olması gibi durumları kapsamaktadır.

Davranış düzenleme okul başarısı için gerekli olan becerilerle yakında ilişkilidir. Yüksek davranış düzenleme becerisine sahip çocuklar sınıf kurallarını hatırlamakta güçlük çekmez. Davranış düzenleme ve okul başarısında dikkat, bellek ve dürtü kontrolü önemli bir yere sahiptir (Wanless ve ark, 2011; Aktaran: Dağgül, 2016).

2.4.2.2 Duygu düzenleme

Duygu düzenleme; yoğun olarak korku, üzüntü, öfke gibi duyguların hissedildiği anlarda bireyin duygularını kontrol edebilmesidir (Ahioğlu, 2008). Carlson ve Wang (2007) duygu düzenlemeyi, kendi duygularını fark etmek, bir olay karşısında hissettiği duygu ve bu duygunun dışavurumunun yoğunluğunun kontrolü olarak tanımlamıştır. Cole ve arkadaşları (2004) duygu düzenlemenin, dikkati düzenleme, davranışları düzenleme, kararlı, cesaretli olma, problem durumlarına çözüm

üretebilme, neden sonuç ilişkisi kurabilme becerileri için gerekli bir olgu olduğunu ileri sürmüşlerdir (Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014). Çevre koşulları çocukların zorluklarla baş etme becerilerinin artmasını sağlarken aynı zamanda duygu kontrolü gerektiren öfkelenme gibi duygu durumlarına neden olabilecek koşulları da oluşturmaktadır.

Çocuklar üç yaşından itibaren olumsuz duygularını dizginleme becerisi geliştirmektedir (Cole, 1986; Aktaran: Ertürk, 2013). Öfkeyle baş etme becerisi, çocuğun okulda sıklıkla karşılaşılabilceği problemlerle baş etmesini sağlayarak, okul başarısına katkı sağlamaktadır. Graziano ve arkadaşları (2007)'na göre yapılan araştırmaların, öfkeyle baş edebilen çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla iletişimlerinin daha sağlıklı olduğu, okul başarısının daha yüksek olduğunu ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir (Ertürk, 2013).

2.4.2.3 Bilişsel düzenleme

Bilişsel düzenleme denince, dikkat dağıtıcı unsuru yok sayabilme, istenmeyen davranışı engelleyebilme, istekleri erteleyebilme, planlama yapabilme ve planını uygulamaya koyabilmek için amacı doğrultusunda hareket edebilme akla gelmektedir (Ahioğlu, 2008).

3-7 yaş arasında belirgin bir gelişim gösteren bilişsel düzenleme öğrenme, sosyalleşme gibi davranışlarda çocuğun kontrolünün artmasını sağlar. Bunun yanı sıra çocuğun tepkilerini törpüleme fırsatı verir (Barkley, 2001; Blair ve Razza, 2007; Kochanska ve ark., 2000; Aktaran Ertürk, 2013).

3. YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve veri toplama araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesinde istatistiksel analizler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik tarama modellerinden ilişkişel modelde gerçekleştirilmiş çalışmadır.

İlişkişel tarama modeli, birden fazla sayıdaki değişkenlerde birlikte değişimini ya da derecesini belirlemede kullanılır (Karasar, 2005).

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmada ele alınan örneklem grubunu 27 kız (% 48.2), 29 erkek (% 51.8) olmak üzere 56 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çalışma grubu olarak Ankara ilinde bulunan, Bahçeşehir Koleji anasınıfı öğrencilerinden, 66 ayını doldurmuş çocuklar seçilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini düzenleme becerilerini ölçümleyebilmek için “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve akran ilişkilerini saptamak için “Ladd ve Profflet Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır.

- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği: Smith-Donald ve arkadaşları (2007)’nın geliştirdiği okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini düzenleme becerilerini ölçümleyebilmek için “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Belirtilen ölçekte bulunan uygulayıcı değerlendirme formu, çalışmacıya, çocuğun duygu düzenlemesi, dikkat seviyesi ve davranış kontrolünü, uygulayıcının çocuk ile etkileşime girerek gözlemlemesine imkan tanır. Form, 0 ile 3 arası puan verilerek

değerlendirilen maddelerden oluşur. Türkçeye uyarlaması E. Fındık Tanrıbuyurdu ve T. Güler Yıldız tarafından 2012 yılında yapılmıştır. 16 maddeden oluşan ölçek, geçerlilik kapsamında yapılan faktör analizi neticesinde ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı .88, ikinci faktör olan Olumlu Duygu için ise güvenilirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. ‘Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’ne ait 10 farklı görev bulunmaktadır. Bu görevler sırasıyla; düz çizgi üzerinde yürüme, kalem tıklatma, küpleri üst üste dizme, küpleri toplama, nesnelere gruplandırma, nesnelere toplama, hediyeye paketini açma, oyuncakları geri verme, yönergeyi bekleme, şekeri ağzında tutma şeklindedir (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014). Ölçeğin kullanılması için gerekli izinler Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu’dan alınmıştır (Bkz. Ekler: EK D).

- Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği: 1996’ da öğretmenlerin bilgileri doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla, Ladd ve Profilet tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek, akran ilişkilerini etkileyen saldırgan davranış, başkalarına yardımını amaçlayan sosyal davranış, asosyal davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik olmak üzere çeşitli değişkenleri temsil eden 6 alt ölçekten oluşmaktadır (Ladd & Profilet, 1996). Ölçekteki tüm maddeler “Uygun Değil”, “Bazen Uygun”, “Tamamen Uygun” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Ölçekte, alt ölçeklerin yapısı gereği genel bir toplam puandan söz edilememektedir. Her bir alt ölçek, kendi içinde değerlendirilmektedir. Alt ölçeklerden alınan toplam puanlar, o ölçeğin temsil ettiği davranışın hangi sıklıkta gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Ölçek, Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasının ardından yapılan güvenilirlik geçerlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin iç tutarlık katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Akranlarına karşı saldırganlık alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .87, akranlarına karşı yardımını amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .88, akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .84, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .78, akranları tarafından dışlanma alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .89, aşırı hareketlilik alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .83 olarak belirlenmiştir (Gülay, 2008).

Ölçeğin kullanılması için gerekli izinler Hülya Gülay Ogelman ‘dan alınmıştır. (Bkz. Ekler: EK E)

- Kişisel Bilgi Formu: Bu form çocukların sosyo-demografik özelliklerini saptamak için kullanılmıştır. Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, aile eğitim durumu ile ilgili maddelerden oluşmaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, çocuklara ait veriler, araştırmacının çocuklarla birebir çalışması ile ve öğretmenler aracılığı ile elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği sınıf öğretmenleri tarafından doldurulurken, uygulayıcı tarafından, çocuklarla birebir olarak ayrı bir odada, 20-25 dakika süren çalışma ile öz düzenleme ölçeği uygulanmıştır. Ölçekte bulunan yönergeler çocuğa verilmiş, uygulayıcı tarafından notlar alınmıştır. Her çalışma sonrası Uygulayıcı Değerlendirme Formu doldurulmuştur.

3.5 Veri Çözümlemesi

Çalışmadan toplanan veriler yorumlanırken, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 25.0 programı kullanılmıştır. Çalışma bulguları yorumlanırken yüzde, standart sapma vb. istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” sonucu elde edilen puanların; annenin eğitim durumu, annenin yaşı, babanın eğitim durumu, babanın yaşı, cinsiyet, kardeş sayısı ve kardeşlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Cinsiyet, annenin eğitim durumu, annenin yaşı, babanın eğitim durumu, babanın yaşı, kardeş sayısı ve kardeşlerin cinsiyetine akran ilişkileri üzerine etkisini görmek amacıyla t Testi, Tukey Testi, ANOVA ve Pearson korelasyonu yöntem olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda araştırmada, aritmetik ortalama ve standart sapmaların hesaplanması için betimsel istatistik tercih edilmiştir.

4. BULGULAR

4.1 Demografik Özellikler ile İlgili Bulgular

Çizelge 4.1: Cinsiyetlere Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde
Kız	27	48,2
Erkek	29	51,8
Toplam	56	100,0

Cinsiyetlere göre dağılım çizelge 4.1'de incelenmiştir. Araştırmada yer alan çocukların 27'si (% 48,2) kız, 29'u (% 51,8) erkektir.

Çizelge 4.2: Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde
Lise Mezunu	6	10,7
Üniversite mezunu	50	89,3
Toplam	56	100,0

Anne eğitim durumuna göre dağılım çizelge 4.2'de incelenmiştir. Araştırmada yer alanlardan 6'sının (% 10,7) annesinin lise mezunu, 50'sinin (% 89,3) annesinin üniversite mezunu olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.3: Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Lise mezunu	8	14,3
Üniversite mezunu	48	85,7
Toplam	56	100,0

Baba eğitim durumuna göre dağılım çizelge 4.3'de belirtilmiştir. Araştırmada yer alan çocukların 8'inin (% 14,3) babasının lise mezunu, 48'inin (% 85,7) babasının üniversite mezunu olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.4: Annelerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
20-30 yaş arası	4	7,1
31-40 yaş arası	38	67,9
41 yaş ve üstü	14	25,0
Toplam	56	100,0

Çizelge 4.4'e göre araştırmada yer alan çocukların 4'ünün (% 7,1) annesinin 20-30 yaş aralığında, 38'inin (% 67,9) annesinin 31-40 yaş aralığında, 14'ünün (% 25,0) annesinin 41 yaş ve üstü olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.5: Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
31-40 yaş arası	40	71,4
41 yaş ve üstü	16	28,6
Toplam	56	100,0

Babaların yaş dağılımı çizelge 4.5'de belirtilmiştir. Araştırmada yer alan çocuklardan 40'ının (% 71,4) babasının 31-40 yaş aralığında, 16'sının (% 28,6) babasının 41 yaş ve üstü olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.6: Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Kardeşi yok	34	60,7
1 kardeşi var	17	30,4
3 kardeşi var	5	8,9
Toplam	56	100,0

Çizelge 4.6 baz alındığında araştırmada yer alan çocuklardan 34'ünün (% 60,7) kardeş sahibi olmadığı, 17'sinin (%30,4) bir kardeş sahibi olduğu, 5'inin (% 8,9) üç kardeş sahibi olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.7: Kardeş Cinsiyetine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Kız kardeşi var	9	16,1
Erkek kardeşi var	8	14,3
Hem kız hem erkek kardeşi var	5	8,9
Kardeşi yok	34	60,7
Toplam	56	100,0

Çizelge 4.7 ele alındığında araştırmada yer alan çocuklardan 9'unun (% 16,1) kız kardeş sahibi olduğu, 8'inin (% 14,3) erkek kardeş sahibi olduğu, 5'inin (%8,9) hem erkek hem kız kardeş sahibi olduğu 34'ünün (60,7) kardeş sahibi olmadığı saptanmıştır.

4.2 Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Ortalamaları

Çizelge 4.8: Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Ortalamaları

	Hiperaktivite	Saldırganlık	Dışlanmış	Kaygı Korku	Asosyal	Prososyal
N	56	56	56	56	56	56
Ortalama	1,5848	1,4362	1,2347	1,5060	1,3316	2,5821
Medyan	1,5000	1,1429	1,0000	1,4444	1,2857	2,8000
Std. Sapma	0,59977	0,56188	0,40902	0,31421	0,46159	0,42388
Varyans	0,360	0,316	0,167	0,099	0,213	0,180

Çizelge 4.8'de, araştırmada yer alan çocuklardan akran ilişki düzeylerinin ortalamaları ele alındığında, akranlarına yönelik yardımcı hedefleyen sosyal davranış gösterme verilerinden elde edilen puanlarının en yüksek seviyede, dışlanma verilerinden elde edilen puanlarının en düşük seviyede olduğunun sonucuna varılmıştır.

Çizelge 4.9: Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Cinsiyet		N	Mean	Std. Deviation	P
Hiperaktivite_Ort	Kız	27	1,4352	0,49804	0,085
	Erkek	29	1,7241	0,65922	
Saldırganlık_Ort	Kız	27	1,3704	0,47257	0,112
	Erkek	29	1,4975	0,63616	
Dışlanmış_Ort	Kız	27	1,1481	0,24579	0,004
	Erkek	29	1,3153	0,50850	
Kaygı_Korku_Ort	Kız	27	1,4815	0,24265	0,064
	Erkek	29	1,5287	0,37168	
Asosyal_Ort	Kız	27	1,2963	0,42844	0,581
	Erkek	29	1,3645	0,49573	
Prososyal_Ort	Kız	27	2,7111	0,31663	0,000
	Erkek	29	2,4621	0,47840	

Araştırmaya katılan çocukların dışlanma puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan t testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,004<0,05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, erkek çocukların dışlanmışlık puanları ($x=1,3153$), kız çocukların dışlanma puanlarından ($x=1,1481$) yüksektir.

Araştırmaya katılan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, kız çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları ($x=2,7111$), erkek çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanlarından ($x=2,4621$) yüksektir. Araştırmaya katılan çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,581>0,05$).

Araştırmada yer alan çocukların akranlarına yönelik korku-kaygı duyma puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni ele alındığında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak sebebiyle yapılmış olan t testinin sonuçlarında grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,064>0,05$). Araştırmada yer alan çocuklardan saldırganlık puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişkenlik gösterip göstermediğini anlamak sebebiyle yapılan t testinin sonuçlarında grup ortalamaları arasındaki değişim istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,112>0,05$). Araştırmada yer alan çocuklardan aşırı hareketlilik puanları ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişken gösterip göstermediğini anlamak sebebiyle gerçekleştirilen t testinin sonunda grup ortalamaları arasındaki değişim istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,085>0,05$).

Çizelge 4.10: Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	Sig.
Hiperaktivite_Ort	Lise Mezunu	6	2,0417	0,51031	0,047
	Üniversite mezunu	50	1,5300	0,59040	
	Total	56	1,5848	0,59977	
Saldırganlık_Ort	Lise Mezunu	6	1,7619	0,71524	0,134
	Üniversite mezunu	50	1,3971	0,53630	
	Total	56	1,4362	0,56188	
Dışlanmış_Ort	Lise Mezunu	6	1,4048	0,73076	0,285
	Üniversite mezunu	50	1,2143	0,35961	
	Total	56	1,2347	0,40902	
Kaygı_Korku_Ort	Lise Mezunu	6	1,7222	0,59109	0,074
	Üniversite mezunu	50	1,4800	0,26221	
	Total	56	1,5060	0,31421	
Asosyal_Ort	Lise Mezunu	6	1,3333	0,68014	0,992
	Üniversite mezunu	50	1,3314	0,43812	
	Total	56	1,3316	0,46159	
Prososyal_Ort	Lise Mezunu	6	2,6833	0,38166	0,541
	Üniversite mezunu	50	2,5700	0,43059	
	Total	56	2,5821	0,42388	

Araştırmada yer alan çocuklardan akranlarına yönelik saldırganlık puanı ortalamalarının annenin eğitim düzeyi değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir değişiklik olup olmadığını anlamak sebebiyle gerçekleştirilen F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,134>0,05$). Araştırmaya katılan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,541>0,05$). Araştırmaya katılan çocukların dışlanma puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,285>0,05$).

Araştırmaya katılan çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,992>0,05$).

Araştırmaya katılan çocukların akranlarına karşı korku-kaygı duyma puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,074>0,05$). Araştırmaya katılan çocukların akranları tarafından dışlanma puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. ($p=0,285>0,05$). Araştırmaya katılan çocukların aşırı hareketlilik puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,047<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim durumu lise mezunu olan çocukların aşırı hareketlilik puanı ($x=2,0417$), anne eğitim durumu üniversite mezunu olan çocukların aşırı hareketlilik puanından ($x=1,5300$) yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.11: Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	Sig.
Hiperaktivite_Ort	Lise mezunu	8	1,9375	0,60872	0,072
	Üniversite mezunu	48	1,5260	0,58401	
	Total	56	1,5848	0,59977	
Saldırganlık_Ort	Lise mezunu	8	1,7857	0,71632	0,057
	Üniversite mezunu	48	1,3780	0,51843	
	Total	56	1,4362	0,56188	
Dışlanmış_Ort	Lise mezunu	8	1,4643	0,71531	0,086
	Üniversite mezunu	48	1,1964	0,33030	
	Total	56	1,2347	0,40902	
Kaygı_Korku_Ort	Lise mezunu	8	1,7222	0,52116	0,034
	Üniversite mezunu	48	1,4699	0,25650	
	Total	56	1,5060	0,31421	
Asosyal_Ort	Lise mezunu	8	1,3750	0,58123	0,777
	Üniversite mezunu	48	1,3244	0,44570	
	Total	56	1,3316	0,46159	
Prososyal_Ort	Lise mezunu	8	2,5000	0,45040	0,559
	Üniversite mezunu	48	2,5958	0,42274	
	Total	56	2,5821	0,42388	

Araştırmada yer alan çocukların arkadaşlarına yönelik saldırganlık puanı ortalamalarının babanın eğitim düzeyine değişkeni tarafından anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan F Testi sonunda; grup ortalamalarında anlamlı bir ilişki yoktur ($p=0,057>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların akranlarına yönelik yardımı hedef alan sosyal davranış gösterme puanı ortalamalarının babanın eğitim düzeyi değişkeni tarafından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemenin sebebiyle yapılan F Testi çıktılarına göre; grup ortalamaları arasındaki anlamlı bir ilişki yoktur. ($p=0,559>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,777>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı korku-kaygı duyma puanı ortalamalarının babanın eğitim düzeyi değişkeni açısından ele alındığında anlamlı olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F Testi çıktılarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,034<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak üzere Tukey testi yapılmıştır. Buna göre; babasının eğitim düzeyi üniversite mezunu olan çocukların akranları tarafından kaygı, korku puanı ($x=1,4699$), babasının eğitim durumunun lise mezunu olan çocukların akranları tarafından dışlanma puanından ($x=1,7222$) düşük olduğu görölmektedir. Araştırmada yer alan çocukların aşırı hareketlilik puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. ($p=0,072>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların dışlanmışlık puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testinin çıktılarına ele alındığında; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. ($p=0,086>0,05$).

Çizelge 4.12: Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Tukey
Hiperaktivite_Ort	20-30 yaş arası	4	1,7500	0,54006	0,037	2-3
	31-40 yaş arası	38	1,4474	0,51056		3-2
	41 yaş ve üstü	14	1,9107	0,73122		
	Total	56	1,5848	0,59977		
Saldırganlık_Ort	20-30 yaş arası	4	2,0357	1,11499	0,019	1-2
	31-40 yaş arası	38	1,3120	0,44790		2-1
	41 yaş ve üstü	14	1,6020	0,54088		
	Total	56	1,4362	0,56188		
Dışlanmış_Ort	20-30 yaş arası	4	1,4286	0,58321	0,099	-
	31-40 yaş arası	38	1,1541	0,29217		
	41 yaş ve üstü	14	1,3980	0,57192		
	Total	56	1,2347	0,40902		
Kaygı_Korku_Ort	20-30 yaş arası	4	1,5000	0,34546	0,018	2-3
	31-40 yaş arası	38	1,4327	0,24750		3-2
	41 yaş ve üstü	14	1,7063	0,39610		
	Total	56	1,5060	0,31421		
Asosyal_Ort	20-30 yaş arası	4	1,5357	0,79433	0,041	2-3
	31-40 yaş arası	38	1,2256	0,39944		3-2
	41 yaş ve üstü	14	1,5612	0,44639		
	Total	56	1,3316	0,46159		
Prososyal_Ort	20-30 yaş arası	4	2,4250	0,62383	0,041	1-2
	31-40 yaş arası	38	2,6789	0,39467		2-1
	41 yaş ve üstü	14	2,3643	0,37541		
	Total	56	2,5821	0,42388		

Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı saldırganlık puanı ortalamalarının anne yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,019<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Bu veriler ışığında; annesinin yaşı 20-30 yaş aralığında bulunan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı ($x=2,0357$), annesinin yaşı 31-40 yaş aralığında bulunan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanından ($x=1,3120$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı ortalamalarının anne yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,041<0,05$).

Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Bu veriler ışığında; annesinin yaşı 20-30 yaş aralığında bulunan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı ($x=2,4250$), annesinin yaşı 31-40 yaş aralığında bulunan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanından ($x=2,6789$) düşük olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanı ortalamalarının anne yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,041<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Bu veriler ışığında; annesinin yaşı 41 yaş ve üstü aralığındaki çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanı ($x=1,5612$), annesinin yaşı 31-40 yaş aralığında bulunan çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanından ($x=1,2256$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı korku-kaygı duyma puanı ortalamalarının anne yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,018<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Annesinin yaşı 41 yaş ve üstü aralığındaki çocukların akranlarına karşı korku-kaygı duyma puanı ($x=1,7063$), annesinin yaşı 31-40 yaş aralığında bulunan çocukların akranlarına karşı korku-kaygı duyma puanından ($x=1,4327$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların akranları tarafından dışlanma puanı ortalamalarının anne yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,099>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların aşırı hareketlilik puanı ortalamalarının anne yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,037<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Bu veriler ışığında; annesinin yaşı 41 yaş ve üstü aralığındaki çocukların aşırı hareketlilik puanı ($x=1,9107$), annesinin yaşı 31-40 yaş aralığında bulunan çocukların aşırı hareketlilik puanından ($x=1,4474$) yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.13: Araştırmada yer alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Hiperaktivite_Ort	31-40 yaş arası	40	1,4688	0,50696	5,691	0,021
	41 yaş ve üstü	16	1,8750	0,72457		
	Total	56	1,5848	0,59977		
Saldırganlık_Ort	31-40 yaş arası	40	1,3500	0,51248	3,443	0,069
	41 yaş ve üstü	16	1,6518	0,63668		
	Total	56	1,4362	0,56188		
Dışlanmış_Ort	31-40 yaş arası	40	1,1571	0,28535	5,439	0,023
	41 yaş ve üstü	16	1,4286	0,58786		
	Total	56	1,2347	0,40902		
Kaygı_Korku_Ort	31-40 yaş arası	40	1,4361	0,24445	7,768	0,007
	41 yaş ve üstü	16	1,6806	0,40139		
	Total	56	1,5060	0,31421		
Asosyal_Ort	31-40 yaş arası	40	1,2179	0,39088	9,879	0,003
	41 yaş ve üstü	16	1,6161	0,51301		
	Total	56	1,3316	0,46159		
Prososyal_Ort	31-40 yaş arası	40	2,6800	0,38511	8,476	0,005
	41 yaş ve üstü	16	2,3375	0,42876		
	Total	56	2,5821	0,42388		

Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı saldırganlık puanı ortalamalarının baba yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,069>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı ortalamalarının baba yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,005<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Bu veriler ışığında; babasının yaşı 31-40 yaş aralığında bulunan çocukların akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı ($x=2,6800$), babasının yaşı 41 yaş ve üstü aralığındaki çocukların akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanından ($x=2,3375$) yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanı ortalamalarının baba yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,003<0,05$). Farklılığın

hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Bu veriler ışığında; babasının yaşı 41 yaş ve üstü aralığındaki çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanı ($x=1,6161$), babasının yaşı 31-40 yaş aralığında bulunan çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanından ($x=1,2179$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı korku-kaygı duyma puanı ortalamalarının baba yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,007<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Bu veriler ışığında; babasının yaşı 41 ve üzeri yaş aralığındaki çocukların akranlarına karşı korku-kaygı duyma puanı ($x=1,6806$), babasının yaşı 31-40 yaş aralığında bulunan çocukların akranlarına karşı korku-kaygı duyma puanından ($x=1,4361$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların akranları tarafından dışlanma puanı ortalamalarının baba yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,023>0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Bu veriler ışığında; babasının yaşı 41 ve üzeri yaş aralığındaki çocukların akranlarına karşı dışlanmışlık puanı ($x=1,4286$), babasının yaşı 31-40 yaş aralığında bulunan çocukların akranlarına karşı korku-kaygı duyma puanından ($x=1,1571$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların aşırı hareketlilik puanı ortalamalarının baba yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,021<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Bu veriler ışığında; babasının yaşı 41 yaş ve üstü aralığındaki çocukların aşırı hareketlilik puanı ($x=1,8750$), babasının yaşı 31-40 yaş aralığında bulunan çocukların aşırı hareketlilik puanından ($x=1,4688$) yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.14: Araştırmada yer alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Hiperaktivite_Ort	Kardeşi yok	34	1,5588	0,56091	0,216	0,807
	1 kardeşi var	17	1,6618	0,71229		
	3 kardeşi var	5	1,5000	0,53033		
	Total	56	1,5848	0,59977		
Saldırganlık_Ort	Kardeşi yok	34	1,4328	0,57840	0,054	0,948
	1 kardeşi var	17	1,4202	0,46694		
	3 kardeşi var	5	1,5143	0,83666		
	Total	56	1,4362	0,56188		
Dışlanmış_Ort	Kardeşi yok	34	1,1849	0,35262	0,787	0,461
	1 kardeşi var	17	1,2857	0,48181		
	3 kardeşi var	5	1,4000	0,52876		
	Total	56	1,2347	0,40902		
Kaygı_Korku_Ort	Kardeşi yok	34	1,5000	0,24504	0,025	0,975
	1 kardeşi var	17	1,5098	0,44106		
	3 kardeşi var	5	1,5333	0,28760		
	Total	56	1,5060	0,31421		
Asosyal_Ort	Kardeşi yok	34	1,2311	0,32043	2,641	0,081
	1 kardeşi var	17	1,4370	0,56350		
	3 kardeşi var	5	1,6571	0,73955		
	Total	56	1,3316	0,46159		
Prososyal_Ort	Kardeşi yok	34	2,6059	0,42707	0,207	0,814
	1 kardeşi var	17	2,5647	0,39042		
	3 kardeşi var	5	2,4800	0,58052		
	Total	56	2,5821	0,42388		

Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı saldırganlık puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,948>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,814>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,081>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı korku-kaygı duyma puanı

ortalamlarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,975>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların akranları tarafından dışlanma puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,461>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların aşırı hareketlilik puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,807>0,05$).

4.3 Araştırmada Yer Alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Çizelge 4.15: Araştırmada yer alan Çocukların Akran İlişki Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Dikkat Ort.	Dürtü Kont Ort.	Aktivite Düz Ort.	Sosyallik Düz Ort.	Duygu Enerji Ort.
Dikkat Ort.	Pearson Correlation	1	,285*	,337*	0,123	-,272*
	Sig. (2-tailed)		0,034	0,011	0,366	0,042
	N	56	56	56	56	56
Dürtü Kont Ort.	Pearson Correlation	,285*	1	,309*	0,104	-0,022
	Sig. (2-tailed)	0,034		0,020	0,443	0,874
	N	56	56	56	56	56
Aktivite Düz Ort.	Pearson Correlation	,337*	,309*	1	,734**	,387**
	Sig. (2-tailed)	0,011	0,020		0,000	0,003
	N	56	56	56	56	56
Sosyallik Düz Ort.	Pearson Correlation	0,123	0,104	,734**	1	,457**
	Sig. (2-tailed)	0,366	0,443	0,000		0,000
	N	56	56	56	56	56
Duygu Enerji Ort.	Pearson Correlation	-,272*	-0,022	,387**	,457**	1
	Sig. (2-tailed)	0,042	0,874	0,003	0,000	
	N	56	56	56	56	56
Hiperaktivite Ort.	Pearson Correlation	-,433**	-0,176	-0,250	-0,115	0,146
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,194	0,063	0,400	0,283
	N	56	56	56	56	56
Saldırganlık Ort.	Pearson Correlation	-,384**	-0,132	-0,145	0,080	0,095
	Sig. (2-tailed)	0,003	0,333	0,286	0,557	0,484
	N	56	56	56	56	56
Dışlanmış Ort.	Pearson Correlation	-,542**	-0,224	-,550**	-0,195	0,070
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,096	0,000	0,149	0,608
	N	56	56	56	56	56
Kaygı Korku Ort.	Pearson Correlation	-,383**	-,294*	-,455**	-0,233	0,133
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,028	0,000	0,084	0,329
	N	56	56	56	56	56
Asosyal Ort.	Pearson Correlation	-,271*	-0,127	-,661**	-,446**	-0,081
	Sig. (2-tailed)	0,043	0,351	0,000	0,001	0,551
	N	56	56	56	56	56
Prososyal_Ort.	Pearson Correlation	,339*	0,135	,383**	,324*	-0,062
	Sig. (2-tailed)	0,011	0,321	0,004	0,015	0,650
	N	56	56	56	56	56

Çizelge 4.15'den anlaşılacağı üzere, dikkat ile dürtü kontrolünü arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %34 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,285$; $p=0,034<0,05$). Bu veriler ışığında dikkat puanı arttıkça dürtü kontrolü puanı artmaktadır.

Davranış düzenleme ile dikkat arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %33,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,337$; $p=0,011<0,05$). Bu veriler ışığında davranış düzenleme puanı arttıkça dikkat puanı da artmaktadır. Dikkat ile duygu enerji puanı arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,2 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,272$; $p=0,042<0,05$). Bu veriler ışığında dikkat puanı arttıkça duygu enerji puanı da azalmaktadır. Dürtü kontrolü ile davranış düzenleme arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %30,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,309$; $p=0,020<0,05$). Bu veriler ışığında dürtü kontrolü puanı arttıkça davranış düzenleme puanı da artmaktadır. Davranış düzenleme ile sosyallik düzeyi arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %73,4 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,737$; $p=0,000<0,05$). Bu veriler ışığında davranış düzenleme puanı arttıkça sosyallik puanı da artmaktadır. Davranış düzenleme ile duygu enerji arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %38,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,387$; $p=0,003<0,05$). Bu veriler ışığında davranış düzenleme puanı arttıkça duygu enerji puanı da artmaktadır. Sosyallik düzeyi ile duygu enerji arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %45,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,457$; $p=0,000<0,05$). Bu veriler ışığında sosyallik puanı arttıkça duygu enerji puanı artmaktadır. Aşırı hareketlilik ile dikkat arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %43,3 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,433$; $p=0,001<0,05$). Bu veriler ışığında aşırı hareketlilik puanı arttıkça dikkat puanı azalmaktadır. Saldırganlık ile dikkat arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %38,4 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,384$; $p=0,003<0,05$). Saldırganlık puanı arttıkça dikkat puanı

azalmaktadır. Dışlanmışlık ile dikkat arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %54,2 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,542$; $p=0,000<0,05$). Dışlanmışlık puanı arttıkça dikkat puanı azalmaktadır.

Dışlanmışlık ile davranış düzenleme arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %55,0 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,550$; $p=0,000<0,05$). Bu veriler ışığında dışlanmışlık puanı arttıkça davranış düzenleme puanı azalmaktadır. Korku-kaygı duyma ile dikkat arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %38,3 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,383$; $p=0,004<0,05$). Bu veriler ışığında korku-kaygı duyma puanı dikkat puanı da azalır. Korku-kaygı duyma ile dürtü kontrolü arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %29,4 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,294$; $p=0,028<0,05$). Bu veriler ışığında Korku-kaygı duyma puanı arttıkça dürtü kontrolü puanı da azalmaktadır. Korku-kaygı duyma ile davranış düzenleme arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %45,5 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,455$; $p=0,000<0,05$). Bu veriler ışığında Korku-kaygı duyma puanı arttıkça davranış düzenleme puanı azalmaktadır. Asosyallik ile dikkat arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,1 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,271$; $p=0,043<0,05$). Asosyallik puanı arttıkça dikkat puanı da azalmaktadır. Asosyallik ile davranış düzenleme arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %66,1 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,661$; $p=0,000<0,05$). Bu veriler ışığında asosyallik puanı arttıkça davranış düzenleme puanı da artmaktadır. Asosyallik ile sosyallik düzeyi arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %44,6 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,446$; $p=0,001<0,05$). Bu veriler ışığında asosyallik puanı arttıkça sosyallik puanı da azalmaktadır. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme ile dikkat arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %33,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki

bulunmuştur. ($r=0,339$; $p=0,011<0,05$). Bu veriler ışığında Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı arttıkça dikkat puanı da artmaktadır. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme ile davranış düzenleme arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %38,3 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,383$; $p=0,004<0,05$).

Bu veriler ışığında akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı arttıkça davranış düzenleme puanı da artmaktadır. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme ile sosyallik arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %32,4 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,324$; $p=0,015<0,05$). Bu veriler ışığında akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı arttıkça sosyallik puanı da artmaktadır.

4.4 Araştırmada Yer Alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Ortalamaları

Çizelge 4.16: Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Ortalamaları

	Dikkat Ort	Dürtü Kont Ort	Aktivite Düz Ort	Sosyallik Düz Ort	Duygu Enerji Ort
N	56	56	56	56	56
Mean	2,9167	3,0357	3,4464	3,3482	2,2500
Median	3,0000	3,1000	3,5000	3,5000	2,2500
Std. Deviation	0,39823	0,34768	0,71146	0,60242	0,36307
Variance	0,159	0,121	0,506	0,363	0,132

Çizelge 4.16'da görüldüğü üzere, araştırmada yer alan çocukların öz düzenleme becerileri ortalamaları incelendiğinde, davranış kontrolü puanlarının ortalamasının en yüksek, duygu enerji puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.17: Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Cinsiyet		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Dikkat Ort	Kız	27	3,0000	0,32026	6,010	0,017
	Erkek	29	2,8391	0,45093		
Dürtü Kont Ort	Kız	27	3,0519	0,29138	1,178	0,283
	Erkek	29	3,0207	0,39765		
Aktivite Düz Ort	Kız	27	3,5556	0,57735	3,534	0,066
	Erkek	29	3,3448	0,81398		
Sosyallik Düz Ort	Kız	27	3,4074	0,62075	0,144	0,705
	Erkek	29	3,2931	0,59036		
Duygu Enerji Ort	Kız	27	2,2500	0,36029	0,000	0,993
	Erkek	29	2,2500	0,37201		

Araştırmada yer alan çocukların dikkat puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonucunda grup ortalamaları arasında bulunan fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,017<0,05$). Ortalamalar arasında bulunan farka göre, erkek çocukların dikkat puanları ($=2,8391$), kız çocukların dikkat puanlarından ($=3,000$) düşük olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların dürtü kontrolü puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonucunda grup ortalamaları arasında bulunan fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,283>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların davranış düzenleme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonucunda grup ortalamaları arasında bulunan fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,066>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların sosyallik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonucunda grup ortalamaları arasında bulunan fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,705>0,05$). Araştırmada yer alan duygu enerji puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonucunda grup ortalamaları arasında bulunan fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,993>0,05$).

Çizelge 4.18: Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Dikkat Ort	Lise Mezunu	6	2,5556	0,40369	6,031	0,017
	Üniversite mezunu	50	2,9600	0,37880		
	Total	56	2,9167	0,39823		
Dürtü Kont Ort	Lise Mezunu	6	3,1000	0,32863	0,227	0,636
	Üniversite mezunu	50	3,0280	0,35228		
	Total	56	3,0357	0,34768		
Aktivite Düz Ort	Lise Mezunu	6	3,4167	1,02062	0,012	0,915
	Üniversite mezunu	50	3,4500	0,67951		
	Total	56	3,4464	0,71146		
Sosyallik Düz Ort	Lise Mezunu	6	3,5833	0,49160	1,024	0,316
	Üniversite mezunu	50	3,3200	0,61246		
	Total	56	3,3482	0,60242		
Duygu Enerji Ort	Lise Mezunu	6	2,5417	0,43060	4,622	0,036
	Üniversite mezunu	50	2,2150	0,34260		
	Total	56	2,2500	0,36307		

Araştırmada yer alan çocukların dikkat puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,017<0,05$). Bu veriler ışığında; anne eğitim durumu üniversite mezunu olan çocukların dikkat puanı ($x=2,9600$), baba eğitim durumu lise olan çocukların dikkat puanından ($x=2,5556$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların dürtü kontrolü puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,636>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların davranış düzenleme puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,915>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların sosyallik puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır.

($p=0,316>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların duygu enerji puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır. ($p=0,036<0,05$). Bu veriler ışığında; anne eğitim durumu lise mezunu olan çocukların dikkat puanı ($x=2,5417$), anne eğitim durumu üniversite olan çocukların dikkat puanından ($x=2,2150$) yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.19: Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Dikkat Ort	Lise mezunu	8	2,6250	0,37533	5,408	0,024
	Üniversite mezunu	48	2,9653	0,38432		
	Total	56	2,9167	0,39823		
Dürtü Kont Ort	Lise mezunu	8	3,0500	0,35051	0,015	0,901
	Üniversite mezunu	48	3,0333	0,35089		
	Total	56	3,0357	0,34768		
Aktivite Düz Ort	Lise mezunu	8	3,4375	0,86344	0,001	0,970
	Üniversite mezunu	48	3,4479	0,69374		
	Total	56	3,4464	0,71146		
Sosyallik Düz Ort	Lise mezunu	8	3,5625	0,41726	1,185	0,281
	Üniversite mezunu	48	3,3125	0,62420		
	Total	56	3,3482	0,60242		
Duygu Enerji Ort	Lise mezunu	8	2,4688	0,41052	3,545	0,065
	Üniversite mezunu	48	2,2135	0,34591		
	Total	56	2,2500	0,36307		

Araştırmada yer alan çocukların dikkat puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,024<0,05$). Bu veriler ışığında; baba eğitim durumu üniversite mezunu olan çocukların dikkat puanı ($x=2,9653$), baba eğitim durumu lise olan çocukların dikkat puanından ($x=2,6250$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların dürtü kontrolü puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları

arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,901>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların davranış düzenleme puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,970>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların sosyallik puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,281>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların duygu enerji puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır. ($p=0,065>0,05$).

Çizelge 4.20: Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Dikkat Ort	20-30 yaş arası	4	3,0833	0,63099	0,510	0,603
	31-40 yaş arası	38	2,8860	0,41210		
	41 yaş ve üstü	14	2,9524	0,28815		
	Total	56	2,9167	0,39823		
Dürtü Kont Ort	20-30 yaş arası	4	2,9500	0,37859	0,713	0,495
	31-40 yaş arası	38	3,0105	0,35397		
	41 yaş ve üstü	14	3,1286	0,32917		
	Total	56	3,0357	0,34768		
Aktivite Düz Ort	20-30 yaş arası	4	2,8750	0,85391	1,488	0,235
	31-40 yaş arası	38	3,5132	0,71174		
	41 yaş ve üstü	14	3,4286	0,64621		
	Total	56	3,4464	0,71146		
Sosyallik Düz Ort	20-30 yaş arası	4	3,1250	0,75000	0,290	0,750
	31-40 yaş arası	38	3,3684	0,60050		
	41 yaş ve üstü	14	3,3571	0,60219		
	Total	56	3,3482	0,60242		
Duygu Enerji Ort	20-30 yaş arası	4	2,1875	0,47324	0,074	0,929
	31-40 yaş arası	38	2,2500	0,38555		
	41 yaş ve üstü	14	2,2679	0,28528		
	Total	56	2,2500	0,36307		

Araştırmada yer alan çocukların dikkat puanı ortalamalarının anne yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,603>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların akranlarına

karşı yardımı amaçlayan dürtü kontrolü puanı ortalamalarının anne yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır. ($p=0,495>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların davranış düzenleme puanı ortalamalarının anne yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,235>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların sosyallik puanı ortalamalarının anne yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,750>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların duygu enerji puanı ortalamalarının anne yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,929>0,05$).

Çizelge 4.21: Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Dikkat Ort	31-40 yaş arası	40	2,8833	0,40333	0,981	0,326
	41 yaş ve üstü	16	3,0000	0,38490		
	Total	56	2,9167	0,39823		
Dürtü Kont Ort	31-40 yaş arası	40	3,0000	0,35949	1,490	0,227
	41 yaş ve üstü	16	3,1250	0,30876		
	Total	56	3,0357	0,34768		
Aktivite Düz Ort	31-40 yaş arası	40	3,5125	0,70245	1,212	0,276
	41 yaş ve üstü	16	3,2813	0,72958		
	Total	56	3,4464	0,71146		
Sosyallik Düz Ort	31-40 yaş arası	40	3,3875	0,59364	0,591	0,445
	41 yaş ve üstü	16	3,2500	0,63246		
	Total	56	3,3482	0,60242		
Duygu Enerji Ort	31-40 yaş arası	40	2,2625	0,37957	0,163	0,688
	41 yaş ve üstü	16	2,2188	0,32755		
	Total	56	2,2500	0,36307		

Araştırmada yer alan çocukların dikkat puanı ortalamalarının baba yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,326>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan dürtü kontrolü puanı ortalamalarının baba yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır. ($p=0,227>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların davranış düzenleme puanı ortalamalarının baba yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,276>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların sosyallik puanı ortalamalarının baba yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,445>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların duygu enerji puanı ortalamalarının baba yaşı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan F testi çıktıları doğrultusunda; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,668>0,05$)

Çizelge 4.22: Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Dikkat Ort	Kardeşi yok	34	2,8922	0,43205	0,200	0,819
	1 kardeşi var	17	2,9412	0,26965		
	3 kardeşi var	5	3,0000	0,57735		
	Total	56	2,9167	0,39823		
Dürtü Kont Ort	Kardeşi yok	34	2,9941	0,35670	2,567	0,086
	1 kardeşi var	17	3,1765	0,29902		
	3 kardeşi var	5	2,8400	0,32863		
	Total	56	3,0357	0,34768		
Aktivite Düz Ort	Kardeşi yok	34	3,5882	0,63330	2,134	0,128
	1 kardeşi var	17	3,2941	0,79173		
	3 kardeşi var	5	3,0000	0,79057		
	Total	56	3,4464	0,71146		
Sosyallik Düz Ort	Kardeşi yok	34	3,4559	0,54171	1,536	0,225
	1 kardeşi var	17	3,1471	0,65586		
	3 kardeşi var	5	3,3000	0,75829		
	Total	56	3,3482	0,60242		

Çizelge 4.22 (devam): Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Duygu Enerji Ort	Kardeşi yok	34	2,3235	0,34559	2,182	0,123
	1 kardeşi var	17	2,1029	0,34300		
	3 kardeşi var	5	2,2500	0,46771		
	Total	56	2,2500	0,36307		

Araştırmada yer alan çocukların dikkat puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,819>0,05$).

Araştırmada yer alan çocukların dürtü kontrolü puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,086>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların davranış düzenleme puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,128>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların sosyallik puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,225>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların duygu enerji puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,123>0,05$).

Çizelge 4.23: Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Kardeş Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşması

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Dikkat Ort	Kız kardeşi var	9	3,0000	0,16667	0,261	0,853
	Erkek kardeşi var	9	2,8889	0,33333		
	Hem kız hem erkek kardeşi var	5	3,0000	0,57735		
	Kardeşi yok	33	2,8889	0,43833		
	Total	56	2,9167	0,39823		
Dürtü Kont Ort	Kız kardeşi var	9	3,0889	0,36209	1,376	0,260
	Erkek kardeşi var	9	3,2000	0,28284		
	Hem kız hem erkek kardeşi var	5	2,8400	0,32863		
	Kardeşi yok	33	3,0061	0,35526		
	Total	56	3,0357	0,34768		
Aktivite Düz Ort	Kız kardeşi var	9	3,6667	0,35355	3,245	0,029
	Erkek kardeşi var	9	2,9444	0,91667		
	Hem kız hem erkek kardeşi var	5	3,0000	0,79057		
	Kardeşi yok	33	3,5909	0,64292		
	Total	56	3,4464	0,71146		
Sosyallik Düz Ort	Kız kardeşi var	9	3,5000	0,43301	2,360	0,082
	Erkek kardeşi var	9	2,8889	0,74068		
	Hem kız hem erkek kardeşi var	5	3,3000	0,75829		
	Kardeşi yok	33	3,4394	0,54138		
	Total	56	3,3482	0,60242		
Duygu Enerji Ort	Kız kardeşi var	9	2,2500	0,17678	1,899	0,141
	Erkek kardeşi var	9	2,0000	0,43301		
	Hem kız hem erkek kardeşi var	5	2,2500	0,46771		
	Kardeşi yok	33	2,3182	0,34951		
	Total	56	2,2500	0,36307		

Araştırmada yer alan çocukların dikkat puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,853>0,05$).

Araştırmada yer alan çocukların dürtü kontrolü puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,260>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların davranış düzenleme puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,029>0,05$). Bu veriler ışığında; kız kardeşe sahip olan çocukların davranış düzenleme puanı ($x=3,6667$), erkek kardeşe sahip olan çocukların dikkat puanından ($x=2,9444$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan sosyallik puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık

olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,082>0,05$). Araştırmada yer alan çocukların duygu enerji puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek sebebiyle yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,141>0,05$).

4.5 Araştırmada Yer Alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle İncelenmesi

Çizelge 4.24: Araştırmada yer alan Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Dikkat Ort	Dürtü Kont Ort	Aktivite Düz Ort	Sosyallik Düz Ort	Duygu Enerji Ort
Dikkat Ort	Pearson Correlation	1	,285*	,337*	0,123	-,272*
	Sig. (2-tailed)		0,034	0,011	0,366	0,042
	N	56	56	56	56	56
Dürtü Kont Ort	Pearson Correlation	,285*	1	,309*	0,104	-0,022
	Sig. (2-tailed)	0,034		0,020	0,443	0,874
	N	56	56	56	56	56
Aktivite Düz Ort	Pearson Correlation	,337*	,309*	1	,734**	,387**
	Sig. (2-tailed)	0,011	0,020		0,000	0,003
	N	56	56	56	56	56
Sosyallik Düz Ort	Pearson Correlation	0,123	0,104	,734**	1	,457**
	Sig. (2-tailed)	0,366	0,443	0,000		0,000
	N	56	56	56	56	56
Duygu Enerji Ort	Pearson Correlation	-,272*	-0,022	,387**	,457**	1
	Sig. (2-tailed)	0,042	0,874	0,003	0,000	
	N	56	56	56	56	56

Çizelge 4.24'ten anlaşılacağı üzere, dikkat ile dürtü kontrolünü arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %34 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,285$; $p=0,034<0,05$). Bu veriler ışığında dikkat puanı arttıkça dürtü kontrolü puanı artmaktadır. Davranış düzenleme ile dikkat arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %33,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,337$; $p=0,011<0,05$). Bu veriler ışığında davranış düzenleme puanı arttıkça dikkat puanı da artmaktadır. Dikkat ile duygu enerji puanı arasında bulunan

ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,2 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,272$; $p=0,042<0,05$). Bu veriler ışığında dikkat puanı arttıkça duygu enerji puanı da azalmaktadır. Dürtü kontrolü ile davranış düzenleme arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %30,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,309$; $p=0,020<0,05$). Bu veriler ışığında dürtü kontrolü puanı arttıkça davranış düzenleme puanı da artmaktadır. Davranış düzenleme ile sosyallik düzeyi arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %73,4 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,737$; $p=0,000<0,05$). Bu veriler ışığında davranış düzenleme puanı arttıkça sosyallik puanı da artmaktadır. Davranış düzenleme ile duygu enerji arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %38,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,387$; $p=0,003<0,05$). Bu veriler ışığında davranış düzenleme puanı arttıkça duygu enerji puanı da artmaktadır. Sosyallik düzeyi ile duygu enerji arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %45,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,457$; $p=0,000<0,05$). Bu veriler ışığında sosyallik puanı arttıkça duygu enerji puanı artmaktadır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1 Sonuç

Kişisel bilgi formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış ölçeği ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile veriler toplanmış ve 66 ayını doldurmuş, okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasında bulunan ilişkiler incelenmiştir.

Çalışmada yer alan 56 çocuktan 27'si kız, 29'u erkektir. Çocukların demografik bilgilerine göre çocukların 6'sının (% 10,7) annesinin lise mezunu, 50'sinin (% 89,3) annesinin üniversite mezunu olduğu, 8'inin (% 14,3) babasının lise mezunu, 48'inin (% 85,7) babasının üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Çocukların 4'ünün (% 7,1) annesinin 20-30 yaş, 38'inin (% 67,9) annesinin 31-40 yaş, 14'ünün (% 25,0) annesinin 41 yaş ve üstü aralığında olduğu, 40'ının (% 71,4) babasının 31-40 yaş, 16'sinin (% 28,6) babasının 41 yaş ve üstü aralığında olduğu görülmektedir.

Çocukların 34'ünün (% 60,7) kardeşinin olmadığı, 17'sinin (%30,4) bir kardeşinin olduğu, 5'inin (% 8,9) üç kardeşinin olduğu, 9'unun (% 16,1) kız kardeşinin olduğu, 8'inin (% 14,3) erkek kardeşinin olduğu, 5'inin (%8,9) hem erkek hem kız kardeşinin olduğu 34'ünün (60,7) kardeşinin olmadığı görülmektedir.

Araştırmada yer alan çocukların akran ilişki düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanlarının ortalamasının en yüksek, dışlanma puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. Erkek çocukların dışlanmışlık puanlarının, kız çocukların dışlanma puanlarından yüksek olduğu, kız çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanlarının, erkek çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanlarından yüksek olduğu, asosyal davranış geliştirme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, akranlarına karşı korku-kaygı duyma puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, çocukların saldırganlık

puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, aşırı hareketlilik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bilgilerine ulaşılmıştır.

Öz düzenleme ve akran ilişkileri ilişkisi incelendiğinde dikkat puanı arttıkça dürtü kontrolü puanının arttığı, davranış düzenleme puanı arttıkça dikkat puanının arttığı, dikkat puanı arttıkça duygu enerji puanın azaldığı, dürtü kontrolü puanı arttıkça davranış düzenleme puanının arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, davranış düzenleme puanı arttıkça sosyallik puanı, sosyallik puanı arttıkça duygu enerji puanı artmaktadır.

Aşırı hareketlilik puanı arttıkça dikkat puanının azaldığı, saldırganlık puanı arttıkça dikkat puanının azaldığı, dışlanmışlık puanı arttıkça dikkat puanının ve davranış düzenleme puanının azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Korku-kaygı duyma puanı arttıkça dikkat puanı, davranış düzenleme puanı ve dürtü kontrolü puanı azalırken, asosyallik puanı arttıkça davranış düzenleme puanı artmakta, asosyallik puanı arttıkça sosyallik puanı azalmaktadır.

Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı arttıkça dikkat puanı, davranış düzenleme puanı ve sosyallik puanı artmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen veriler sonucu öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

5.2 Tartışma

Bu çalışmaya düşük öz düzenleme becerileri gösteren çocukların, akran ilişkilerinde sorun yaşayacağı hipotezi ile yola çıkılmıştır. Çalışma sonucunda dikkat süresi uzun çocukların dürtü kontrolünde başarılı oldukları görülmüştür. Dürtü kontrolü arttıkça, davranış kontrolünün de arttığı sonucuna verilerin analizi sonucu ulaşılmıştır. Bu doğrultuda dürtü kontrolünde sorun yaşayan çocuklar için, dikkat geliştirmeye yönelik yapılacak etkinlik planlamaları ile dürtü kontrolü desteklenirken, davranış kontrolü de desteklenecektir.

Davranış düzenleme puanının artmasıyla sosyallik puanının arttığı ölçülmüştür. Bu doğrultuda asosyal davranış gösteren çocuklar için, davranış düzenlemeyi destekleyici çalışmaların eğitim planına eklenmesi olumlu sosyal becerileri destekleyecektir.

Aşırı hareketlilik ve saldırganlık puanları arttıkça dikkat puanı düşmektedir. Aşırı hareketli ve/veya saldırgan davranışlar gösteren çocukların, bu enerjilerini boşaltabilecekleri ve rahatlamlarını sağlayacak etkinliklere eğitim planında yer verilmesi veya çocuğun bu tür aktivitelere okul dışında yönlendirilmesi aşırı hareketlilik ve saldırganlık davranışında azalma sağlarken dikkatin artmasını destekleyecektir.

Korku-kaygı duyma puanının artması dikkat puanı, davranış düzenleme puanı ve dürtü kontrolü puanında azalmaların görülmesine neden olmaktadır. Korkulu-kaygılı çocukların ve kaygılarının temelini, öğretmenin sınıf içindeki gözlemleri ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik biriminin çalışmaları ile tespit edilmesi gerekmektedir. Tespit edilen kaygılar ve nedenleri doğrultusunda yapılacak olan rehberlik çalışmaları, sınıf içi düzenlemeler ve gerekli görülürse psikolojik danışmanlık merkezlerinden alınacak destek ile çocuğun kaygı-korkularının önüne geçilebilir. Ancak korku-kaygı duymanın olumsuz etkileri ortadan kaldırıldıktan sonra dikkat, davranış düzenleme ve dürtü kontrolünde artış gözlenmesi beklenebilir.

Çalışmada elde edilen veriler sonucu, okul öncesi eğitim kurumunda yapılacak olan planlama çalışmaları ve rehberlik çalışmaları ile akran ilişkileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki varlığı tespit edilen olumlu ilişkilerin desteklenmesi, olumsuz ilişkilerin olumlu yönde gelişmesi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Ahioğlu, N.** (2008). Kültürel – Tarihsel Kuram çerçevesinde ocuk Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1): 163-186.
- Aksoy, A. B., & Tozduman, K.** (2017). Çocukların z Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi An Analysis of Children's Self Regulations and Play Skills According to Gender. *2146-071X*, 442.
- Aktaş, V., & Güvenç, G. B.** (2006). Kız ve Erkek Ergenlerde Saldırđan ve Olumlu Sosyal Davranışlar ile Yaş, İlişkisel Bağlam ve Kişiler Arası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Atay, M.** (2005). Çocukluk Döneminde Gelişim. *Ankara: Kök Yayıncılık*, 31-43.
- Aydın, F., & Ulutaş, İ.** (2017). Okul ncesi çocuklarda z Düzenleme Becerilerinin Gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Başal, H.** (2003). Nasıl Mutlu ocuk Yetiştirebilirim. *Marpo Kültür Yayınları*. Ankara.
- Batey, J. J.** (2003). *Development of peer competence in preschool: Preservice early childhood teachers' beliefs about influence and importance*.
- Beyazkrk, D., Anliak, ř., & Dinçer, .** (2007). Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (26).
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J.** (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.
- Bradley, K. D.** (2002). *Group entry strategies of socially excluded children as a function of sex, ethnicity, and sociometric status*.
- Carlo, G., & Randall, B. A.** (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31(1), 31-44.
- etin, A.** (2003). ocuklarda Sosyal, Duygusal ve Zihinsel Gelişim, Psikoloji Makaleleri, Sayı: 06, İngiltere, Londra; *Toplum Postası Gazetesi*
- etin, F., & Bilbay, A. ve Kaymak, D.** (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*, 54-66.
- Dađđl, H. C.** (2016). *Okul ncesi Dönem çocuklarının z Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin ocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Master's thesis, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DA)).
- Dereli, E.** (2008). *ocuklar için sosyal beceri eğitim progrmanın 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*(Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Diener, M. L., & Kim, D. Y.** (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3-24.

- Dinçer, B.** (2008). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde lise ikinci sınıfa devam eden ergenlerin baba baba tutumlarını algılamaları ile arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y.** (2003). The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology, 41*(2), 113-130.
- Dökmen Ü.** (2008). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati.* Remzi Kitapevi , :stanbul.
- Dunn, J.** (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child development, 787-811.*
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H.** (1989). *The roots of prosocial behavior in children.* Cambridge University Press.
- Ekinci Vural, D.** (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*(Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Erol, A., & İvrendi, A.** (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Baba Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(44), 178-195.
- Ertürk, H. G.** (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi.*
- Fair, C. A., & McWhirter, J. J.** (2002). BLOCKS: Building lives on cooperative knowledge skills. Trainer's manual and student workbook. *Unpublished treatment manual manuscript, Arizona State University Tempe, AZ.*
- Farmer, T. W., & Cadwallader, T. W.** (2000). Social interactions and peer support for problem behavior. *Preventing School Failure: Alternative education for children and youth, 44*(3), 105-109.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W.** (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi,* (Çev: Bekir Onur). Ankara: İmge Kitapevi.
- Gresham F. M. & Elliott S. N.** (1990). *Social Skills Raiting System, Mn. Circle Pines, Ags*
- Gresham, F. M.** (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of clinical child psychology, 15*(1), 3-15.
- Gulay, H., & Akman, B.** (2009). *Social Skills in Preschool Period. Ankara, Turkey: PEGEM-A Publishing.*
- Gülay, H.** (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.*
- Gülay, H.** (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri.* Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güngör, A.** (2005). *Toplumsal ve Duygusal Gelisim, Gelisim ve Öğrenme* (Edt. Ulusoy, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürşimşek, I., Girgen, G., Harmanlı, Z., & Ekinci, D.** (2002). Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi (Bir pilot çalışma). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu. Ankara: Kök Yayıncılık, 262-274.*
- Holmgren, R. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A.** (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 22*(1), 169-193.

- Huh, Y., Ahn, D. H., Choi, J. H., Kang, J. Y., Kim, Y. Y., & Oh, K. J.** (2003). Development of a Child Problem-Behavior Screening Test. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association*, 42(6), 724-735.
- Karasar, N.** (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*, 81-83.
- Koç, Z.** (2016). Masal Kitaplarının 5-6 Yaş Grubu Okul Öncesi Çocuklarının Gelişimi Üzerindeki Olumlu Ve Olumsuz Etkileri (*Doctoral Dissertation*, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Koole, S., van Dillen, L., & Sheppers, G.** (2011). The Self- Regulation of Emotion. K. Vohs, ve R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation, Second Edition: Research, Theory and Application* (pp. 22-40). New York : The Guilford
- Köknel, Ö.** (1999). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik (11. Baskı). *İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi*, 168-169.
- Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P.** (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi [Relational, cultural, cognitive, and affective predictors of prosocial behaviors].
- McCabe, L. A., Cunningham, M., & Brooks-Gunn, J.** (2004). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J.** (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- McFall, R. M.** (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral assessment*.
- Müdürlüğü, M. Y. E. E.** (2007). Şiddet İçermeyen Eğitim. *Ankara: Araştırma Raporu*, 13.
- Oktay, A.** (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Önal, F. A.** (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özaydın, L., İfter, T. E., & Kaner, S.** (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 15-34.
- Pekdoğan, S.** (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K.** (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of life reviews*, 6(2), 103-120.
- Profeta, Y.** (2002) Çocuğun Davranış Problemleri ile Ebeveyn Çatışmasını Algılayışı Arasındaki ilişki. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Pullukçu, N.** (1999). Çocugunuzu Tanıyor Musunuz? *Adım Adım Gelisim. Yasadıkça Eğitim Dergisi*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları. Sayı:32.
- San Bayhan, P., & Artan, İ.** (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Savina, E.** (2014). Does play promote self-regulation in children?. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692-1705.

- Schrepferman, L. M., Eby, J., Snyder, J., & Stropes, J.** (2006). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*(1), 50-61.
- Senemoglu, N.** (1998). *Gelisim Ögrenme Ve Öğretim*. Ankara:Gazi Kitapevi.
- Sevinç, M.** (2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. *Morpa Kültür Yayınları, İstanbul*.
- Stoneman, Z., & Brody, G. H.** (1993). Sibling temperaments, conflict, warmth, and role asymmetry. *Child development, 64*(6), 1786-1800.
- Tarıbuyurdu, E. F., & Yıldız, T. G.** (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176).
- Uluyurt, F.** (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ummanel, A.** (2007). Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Unpublished Master Thesis, Ankara.(in Turkish)*.
- Ülker, H. İ.** (2008). Kurumsal Liderlikte Duygusal Yeterlik. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(2), 74-84.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.).** (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Publications.
- Weikart, D. P.** (1998). Changing early childhood development through educational intervention. *Preventive Medicine, 27*(2), 233-237.
- Wentzel, K. R., & Erdley, C. A.** (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental psychology, 29*(5), 819-826.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A.** (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of educational psychology, 96*(2), 195.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... & Demetriou, D.** (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and learning, 4*(1), 63-85.
- Yıldırım, M.** (2007). Şiddete başvuran ve başvurmayan ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve akran baskısı düzeyleri açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Yörükoğlu, A.** (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı* (30.Basım). İstanbul: Özgür Yayınları, 343-346.
- Zembat, R., & Unutkan, Ö. P.** (2001). Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri. *İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 30-60*.
- Zimmerman, B. J.** (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

EKLER

EK A: Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Örnek Maddeler

EK B: OÖDÖ Uygulayıcı Değerlendirme Formu Örnek Maddeler

EK C: Kişisel Bilgi Formu

EK D: OÖDÖ İzni

EK E: LPÇDÖ İzni

EK F: Etik Kurul Onay Formu

EK A.

ÇOCUK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki her bir maddenin içerdiği tanımı göz önüne alarak, değerlendirilen çocuğa uygun olma derecesine göre puan veriniz. Örnek olarak, çocuk cümlede tanımlanan davranışı sık sık gösteriyorsa “2- Kesinlikle Uygun” u işaretleyiniz. Çocuk davranışı ara sıra gösteriyorsa “1- Bazen Uygun” u işaretleyiniz. Çocuk nadiren bu davranışı gösteriyorsa “0- Uygun Değil” i işaretleyiniz. Lütfen her madde için sadece bir rakamı işaretleyiniz

- 0 1 2 1- Yerinde duramaz. Etrafta koşar ya da aşağı yukarı zıplar. Hareketsiz duramaz.(Hiperaktivite)
- 0 1 2 2- Sürekli kıpırdar, huzursuzdur.(Hiperaktivite)
- 0 1 2 3- Diğer çocuklarla dövüşür.(Saldırganlık)
- 0 1 2 4- Diğer çocuklar tarafından pek sevilmez.(Excluded)
- 0 1 2 5- Kaygılıdır. Bir çok şey hakkında kaygılanır.(Kaygılı- korkulu)
- 0 1 2 6- Mutsuz, sıkıntılı, gözü yaşlı ya da gergin görünür.(Kaygılı- korkulu)
- 0 1 2 7- Yapmacık tavırlıdır. Yüzünde ya da bedeninde seyirmeler, tikler vardır. (Kaygılı- korkulu)
- 0 1 2 8- Dikkati dağınık ya da dikkat süresi kısadır. .(Hiperaktivite)
- 0 1 2 9- Yeni şeyler ya da durumlardan çekinme ya da korkma eğilimindedir. (Kaygılı- korkulu)
- 0 1 2 10- Yaygaracı ya da aşırı titizdir. .(Kaygılı- korkulu)
- 0 1 2 11- Konuşma güçlüğü vardır. .(Kaygılı- korkulu)
- 0 1 2 12- Diğer çocuklara zorbaca davranır. .(Saldırganlık)
- 0 1 2 13- Dikkatsizdir. .(Hiperaktivite)
- 0 1 2 14- Kolayca ağlar. .(Kaygılı- korkulu)
- 0 1 2 15- Başkalarını suçlayıcıdır. .(Kaygılı- korkulu)

- 0 1 2 16- Çabuk vazgeçer. .(Kaygılı- korkulu)
- 0 1 2 17- Diğer çocukları tekmeler, ısırır ya da onlara vurur. .(Saldırganlık)
- 0 1 2 18- Yalnız oynamayı tercih eder.(Asocial)
- 0 1 2 19- Diğer çocuklara yardım eder. (Prosocial)
- 0 1 2 20- Akranları bu çocukla oynamayı reddederler. .(Excluded)
- 0 1 2 21- Başkalarının duygularını anladığını gösterir. Empatiktir. (Prosocial)
- 0 1 2 22- Akranları tarafından oyun arkadaşı olarak seçilmez. .(Excluded)
- 0 1 2 23- Yalnız olmayı sever. .(Asocial)
- 0 1 2 24- Akranları ile arasına mesafe koyar. .(Asocial)
- 0 1 2 25- Akranları ondan kaçınır. .(Excluded)
- 0 1 2 26- Diğer çocuklar sıkıntılı olduğunda onlarla ilgilenir. (Prosocial)
- 0 1 2 27- Saldırgandır. .(Saldırganlık)
- 0 1 2 28- Diğer çocuklarla alay eder ya da onları kızdırır. .(Saldırganlık)
- 0 1 2 29- Genellikle bir şeyle ilgilenmez. .(Asocial)
- 0 1 2 30- Diğer çocukları tehdit eder. .(Saldırganlık)
- 0 1 2 31- Akranlarına karşı naziktir. (Prosocial)
- 0 1 2 32- Güvenilir ve dürüsttür. (Prosocial)
- 0 1 2 33- Sınıf arkadaşlarını dinler. (Prosocial)
- 0 1 2 34- Akranlarının etkinliklerinden dışlanır. .(Excluded)
- 0 1 2 35- Akranları ile anlaşmazlıklarında uzlaşmacıdır. (Prosocial)
- 0 1 2 36- Akranları onu görmezden gelirler. .(Excluded)
- 0 1 2 37- Akranları ile işbirliği yapar. (Prosocial)
- 0 1 2 38- Akranları ile tartışır. .(Saldırganlık)
- 0 1 2 39- Yalnızdır. .(Asocial)

0 1 2 40- Ahlaki konulara (dürüstlük, başkalarının iyiliği) ilgi gösterir. (Prosocial)

0 1 2 41- Akranları onunla alay eder. (Excluded)

0 1 2 42- Akranlarından kaçınır. (Asocial)

0 1 2 43- Diğer çocuklar üzgün olduklarında onları rahatlatır ya da yardım etmeyi teklif eder. (Prosocial)

0 1 2 44- Akran etkinliklerinden uzak durur. (Asocial)

Prosocial 10 madde. (19, 21, 26, 31, 32, 33, 35, 37, 40, 43. maddeler)

Asocial: 7 madde. (18, 23, 24, 29, 39, 42, 44. maddeler)

Excluded: 7 madde. (4, 20, 22, 25, 34, 36, 41. maddeler)

Kaygılı- korkulu olma: 9 madde. (5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16. maddeler)

Hiperaktivite: 4 madde. (1, 2, 8, 13. maddeler)

Saldırganlık 7 madde (3, 12, 17, 27, 28, 30, 38. maddeler)

Toplam: 44 madde..

EK B.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Öğrenci No:

Değerlendiren Kişinin Adı:

Tarih:

Çocuğun uygulama sırasında gösterdiği davranışı açıklayan tek bir seçeneği daire içine alınız.

A 1. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

3. Çocuk resimleri ayırt etmek için onlara yakından bakar, görüşmeciye dikkat eder ve onun yönergelerine uyar.

0 1 2 3

2. Çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkati dağılır; ancak hatırlatıldığında yanıt verir.

1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcı sık sık yönlendirmelerde bulunur.

0. Çocuk zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirir.

A 2. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir.

3. Çocuk, dikkatini dağıtıcı uyaranların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğe yoğunlaşabilir ve etkinliği tamamlamada ısrar eder.

0 1 2 3

2. Çocuğun zaman zaman dikkati dağılır; ancak çocuk genel olarak ısrarcıdır ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymaz.

1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcının birden çok hatırlatma yapması gerekir.

0. Çocuk değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantre olamaz ve görevleri yerine getirmek için ısrar etmez ve yoğunlaşamaz.

A 3. Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar.

3. Çocuk değerlendirilme sürecinin büyük kısmında “dalgın/başka düşüncelere dalmış” görünür.

0 1 2 3

2. Çocuk zaman zaman “dalar” ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerekir.

1. Çocuğun dikkati kısa aralıklarla dağılır; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliğe geri döner.

0. Çocuk dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamaz.

B 1. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.

3. Çocuk uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görünür.

0 1 2 3

2. Çocuk genellikle yönergeleri bekler ve takip eder; ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başlar.

1. Çocuk etkinliğe başlamadan önce sık sık “Ben söyleyinceye kadar bekle...” gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyar.

0. Çocuk yönergelerin pek çoğunu kaçıır ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşlamaz.

B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

3. Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.

0 1 2 3

2. Çocuk genellikle öz-kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzanır.

1. Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve/veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.

0. Değerlendirilme süreci çocuğun oyuncaklara dokunması ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık sık kesilir.

B 3. Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez.

3. Çocuk, materyalleri göstermeden önce, küplere uzanmadan gibi davranışlar göstermeden bekler, dürtüsel değildir.

0 1 2 3

2. Birkaç dürtüsel davranış gözlenir.

1. Çocuk, genellikle birden çok etkinlik sırasında dürtüseldir ya da bir etkinlik süresince çok dürtüsel davranır.

0. Çocuk değerlendirme boyunca dürtüseldir ve birçok sınırlamaya ihtiyaç duyar.

B 4. Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.

3. Çocuğun hareketlilik/dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişler zordur.

0 1 2 3

2. Uygulayıcı bir sonraki etkinlik için materyalleri toplarken çocuk ancak birden çok hatırlatma sonucunda bekleyebilir.

1. Çocuk bazen ilgi çekici test materyallerine dokunmak ister; ancak nadiren dokunmamasına hatırlatmaya ihtiyaç duyar.

0. Çocuk sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekler ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergiler.

B 5. Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.

3. Çocuk herhangi bir yere tırmanmaz, dolapları açmaz, nesnelere eline almaz (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir).

0 1 2 3

2. Çocuk (sandalyeden kayarak inmek de dahil) yerinden bir kere kalkar, hatırlatıldığında tekrar oturur.

1. Tekrar yerine dönmek ve oturmak için birden çok hatırlatmaya ihtiyaç duyar; ancak hatırlatmaları dinler ve cevap verir.

0. Çok sık yerinden kalkar veya güçlükle kontrol edilir (Örneğin, odanın içinde koşar, mobilyalara tırmanır).

C 1. Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir.

3. Çocuk etkileşim halindedir. Vücut pozisyonu görüşmeci ile rahat bir ilişki kurduğunu göstermektedir.

2. Çocuk genellikle etkileşim halindedir, ancak zaman zaman başka yöne bakar, başını öne eğer ve etkileşime ara verir.

1. Çocuk tekrar tekrar değerlendirilme sürecinden uzaklaşır ve etkinliği bitirmek için teşvik edilmesi gerekir.

0. Çocuk “kendi içine kapanmış” gibidir ve etkinliğe başlamakta zorluk yaşar.

C 2. Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar.

3. Çocuk sorular sorarak ve bilgi paylaşarak sık sık sohbet başlatır.

2. Çocuk fırsat buldukça sohbet başlatır ve görüşmeciye konuşarak, gülümseyerek ya da göz kontağı kurarak karşılık verir.

1. Çocuk sohbet başlatmaz ve yavaş ısınır.

0. Çocuk, olumlu geçen etkinliklerde bile, uygulayıcının sohbet başlatmaya yönelik sözlerini (sosyal girişimleri) görmezden gelir.

D 1. Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir.

3. Çocuk etkinliği tamamladıktan sonra mutlu olduğunu ifade eden heyecanlı vücut hareketleri gösterir (“Evet!” deyip el çırpma gibi).
2. Çocuk etkinliği tamamladığı için biraz memnun görünür (Gülümseme gibi yüz ifadeleri gösterir).
1. Çocuk etkinliği tamamladığında tepkisizdir.
0. Çocuk etkinliği tamamladığında olumsuz yorumlar yapar ya da olumsuz ifadeler kullanır.

D 2. Kendinden emindir.

3. Çocuk “Ben bunu biliyorum” gibi yorumlarla kendine güvendiğini gösterir, istekli ve enerjiktir.
2. Çocuk gayretlidir, uygulayıcının sorularına doğrudan yanıt verir; çalışıyor gibi gözükür.
1. Kendine daha az güveni olan çocuk tekrarlayan tereddütlü davranışlar gösterir ya da güven eksikliğine işaret eden sorular sorar.
0. Eğer çocuk kolay maddelerde tereddüt ediyor ya da isteksizlik gösteriyorsa kolayca vazgeçer (Örneğin, “Bunu yapamıyorum” der).

E 1. Muhalif davranışlar gösterir.

3. Çocuk uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddeder.
2. Çocuk sınırları zorlar; ancak uygulayıcının yönlendirmelerine ya da isteğini tekrarlamasına yanıt verir.
1. Çocuk önce “Hayır” der, ancak sonra uygulayıcının ilk isteğini yerine getirir. Uygulayıcı "tekrar söylemek" zorunda kalmaz.
0. Çocuk asla aktif bir şekilde karşı gelen davranışlar göstermez.

E 2. Pasif uyumsuzluk gösterir.

3. Uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde bile, çocuk yönergeyi duymuyor gibi görünür.
2. Çocuk uygulayıcıyı görmezden gelir; ancak uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde ona karşılık verir.
1. Uygulayıcı yönergeyi tekrarlamaz; ancak çocuk yavaş tepki verdiği için çocuğun duyup duymadığını merak eder.
0. Çocuk yönergeleri duyar ve uygun şekilde karşılık verir.

E 3. Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

3. Çocuk çok pozitifdir; kahkaha atar ve/veya uzun süre kıkırdar, çok gülümser ya da el çırpır.
2. Çocuk tekrar tekrar gülümser, olumlu sesler çıkarır ve kısa süreli kıkırdar.
1. Çocuk olumlu davranışlar göstermeyi ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürür.
0. Çocuk değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermez.

E 4. Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

3. Çocuk iki ya da daha fazla değerlendirme bölümünde uzun sürelerle olumlu duygular (kahkaha atma, gülümseme gibi) ortaya koyar.
2. Çocuk, içinde sürpriz ya da şekerleme OLMAYAN bir bölümde olumlu duygular ortaya koyar.
1. Çocuk YALNIZCA şekerleme ya da ödül aldığı anda olumlu duygular ortaya koyar.
0. Çocuk ödül ya da şekerleme aldığı anda BİLE olumlu duygular ortaya koymaz.

EK C.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çocuğun Adının ve Soyadının Baş Harfleri :..... Tarih :.....

Cinsiyet :

Yaş (Gün/ Ay/ Yıl) :.....

Anne Eğitim Durumu:

Okur Yazar Değil

Okur Yazar.....

İlkokul Mezunu.....

Ortaokul Mezunu.....

Lise Mezunu.....

Üniversite Mezunu

Baba Eğitim Durumu:

Okur Yazar Değil

Okur Yazar.....

İlkokul Mezunu.....

Ortaokul Mezunu.....

Lise Mezunu.....

Üniversite Mezunu.....

Annenin Yaşı :

20-30.....

31-40.....

41 ve üstü.....

Babannın Yaşı :

20-30.....

31-40.....

41 ve üstü.....

Kardeş Sayısı

Kardeşi Yok

1 kardeşi var.....

2 kardeşi var.....

3 kardeşi var.....

4 ve 4' ten fazla kardeşi var

Kardeş Cinsiyeti

Kız kardeşi var.....

Erkek kardeşi var.....

Hem kız hem erkek kardeşi var

09.05.2019

Sn. Hüray Pazarbaşı,

Tarafımdan uyarlaması yapılmış olan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması** başlıklı çalışma kaynak gösterilmek koşuluyla, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Kadriye Esin Cantez danışmanlığında yürüteceğiniz yüksek lisans tezinizde kullanılabilir ve başkasına verilemez.



Araştırmacı
Ezgi Fındık

Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) isimli ölçme aracını İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Kadriye Esin Cantez danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezimde kullanacağımı, tezim dışında herhangi bir çalışmada tekrar izin almadan kullanmayacağımı ve tarafımda başkalarına verilmeyeceğini beyan ederim.

Tezin tamamlanmasının ardından bir örneği tarafımdan Ezgi Fındık'a gönderilecektir.



Hüray Pazarbaşı

*Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (179), 317-328.

EK E.

13.05.2019

Ladd ve Profilnet Çocuk Davranış Ölçeği isimli ölçme aracı İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Kadriye Esin Çantöz danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezimde kullanacağımı tezimin dışında herhangi bir çalışmada tekrar izin alınmadan kullanmayacağımı ve tarafıma başkalarına verilmeyeceğini beyan ederim.

Tezim tamamlanmasının ardından bir örneği tarafımdan Hülya Gülşay Ogelman'a gönderilecektir.

Hülya Pazarbaşı

Ladd ve Profilnet Çocuk Davranış Ölçeği'nin, Hülya Pazarbaşı'nın tezinde kullanılmasına izin veriyorum.

Hülya GÜLŞAY OGELEMAN
Hülya

27.05.2019

Ogelman, H. G., GUNGÖR, H. & ERSAN, C. (2015). Ladd ve profilnet çocuk davranış ölçeği, akran meruz kalma ölçeği ve resimli sosyometri ölçeği'nin dört yaş Türk çocukları için geçerlik çalışmaları. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2), 109-129.



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-020
Konu : Etik Onay Hk.

Sayın Hüray PAZARBAŞI

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 18.06.2019 tarihli ve 2019/09 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Müdür

07/08/2019 Enstitü Sekreteri

Büke KENDER

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENN356A9>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Büke KENDER
Unvanı: Enstitü Sekreteri



ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Hüray PAZARBAŞI

Doğum Tarihi/Yeri: 30.08.1992/ Fatsa-Ordu

E-posta: huraysaracoglu@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

Önlisans: 2013, İstanbul Aydın Üniversitesi, Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu,

Çocuk Gelişimi

Lisans: 2015, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi

Öğretmenliği

Yüksek Lisans: 2019, İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı,

Psikoloji Bölümü

MESLEKİ DENEYİM:

- 2015-2018 Eyüboğlu Eğitim Kurumları Ataşehir Anaokulu - Okul Öncesi Öğretmeni