

T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİ, DUYGUSAL ZEKA VE
PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ İLE DAVRANIŞ
PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ceren YOLDAŞ ÖRS

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ

ANKARA

2024

T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİ, DUYGUSAL ZEKA VE
PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ İLE DAVRANIŞ
PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ceren YOLDAŞ ÖRS

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Doç Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

ANKARA
2024

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ,
DUYGUSAL ZEKA VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ İLE DAVRANIŞ
PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ceren Yoldaş Örs

Danışman: Doç. Dr. Haktan Demircioğlu

Bu tez çalışması 26.06.2024 tarihinde jürimiz tarafından “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı” nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: *Prof. Dr. Pınar BAYHAN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. İsmihan ARTAN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. Zeynep ÇETİN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. Zeynep KURTULMUŞ*
(Gazi Üniversitesi)

Üye: *Doç. Dr. Fatma ELİBOL*
(Sağlık Bilimleri Üniversitesi)

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

24 Haziran 2024

Prof. Dr. Müge YEMİŞÇİ ÖZKAN

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan “**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ✗ Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren altı ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

24 /07/2024

Ceren YOLDAŞ ÖRS

i

ⁱ“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Tez Danışmanım Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Ceren YOLDAŞ ÖRS

TEŞEKKÜR

Çocuk gelişimi ve eğitimi alanında yürüttüğüm doktora tezi çalışmamı bitirme sürecimin her aşamasında üstün rehberlik, destek ve ilgi gösteren, değerli fikirleri, yol göstericiliği ve motive edici tutumu ile bu yolculuğun benim için unutulmaz ve değerli bir deneyim olmasını sağlayan, beraber çalışmaktan büyük onur duyduğum, mesleğime karşı bağlılığımı güçlendiren, bakış açımı genişleten ve bilgi birikimimi artıran çok değerli hocam Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU'na,

Doktora sürecimde beni cesaretlendiren ve motive eden, bu uzun ve zorlu yolculuk boyunca bana eşlik eden, hayatımızdaki zorlukları aşmak, mutlulukları paylaşmak ve birlikte büyümek için her daim yanımda olan canım eşim, yol arkadaşım Burak ÖRS'e,

Doktora tezimi tamamlama sürecinde tez izleme komitemde yer alarak ihtiyaç duyduğum her alanda desteklerini sunan saygıdeğer hocalarıma, araştırmada kullandığım ölçekleri kullanmama izin veren değerli hocalarıma, ölçeği doldurarak zamanını ayıran değerli okul öncesi öğretmenlerine,

Ve minnettarlığımı ifade etmek için kelimelerimin ifadesiz kaldığı, her zaman koşulsuz sevgisiyle yanımda olan anneme ve varlığını her daim kalbimde hissettiğim rahmetli babama teşekkürü tüm samimiyetimle borç bilirim. Siz sevdiklerimin de içinde olacağı başarılarımın artarak devam ettiği hayallerimizi gerçekleştirmek dileğiyle.

ÖZET

Yoldaş Örs, C. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri, Duygusal Zeka ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri İle Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2024.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında İstanbul Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına ve ilkokulların anasınıflarına devam eden 3-6 yaş dilimi içerisindeki 4812 çocuk ve onları öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu ise %5 yanılma payı ile 407 çocuk (225 erkek ve 182 kız) ve onların öğretmenleri (47 öğretmen) oluşturmuştur. Araştırma verileri Bilgi Formu, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği, Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Bağımsız Gruplar T Testi (Independent sample t test), Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekaları, duygu düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlıkları ve davranış problemleri ile araştırma kapsamında belirlenen değişkenlerin pek çoğunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ve okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekaları, duygusal düzenleme becerileri ile psikolojik sağlamlıkları ve davranış problemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, duygusal zeka, duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlık ölçeklerinin davranış problemleri puanlarını yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu kapsamda araştırma bulguları ilgili alanyazın incelenerek yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi dönem, davranış problemleri, duygusal zeka, duygu düzenleme, psikolojik sağlamlık

ABSTRACT

Yoldaş Örs, C. Examination of the Relationship Between Emotional Regulation Skills, Emotional Intelligence, Psychological Resilience Levels, and Behavioral Problems in Preschool Children. Hacettepe University, Graduate School of Health Sciences, Ph.D. Thesis in Child Development and Education, Ankara, 2024. The aim of the research was to examine the relationship between emotion regulation skills, emotional intelligence, psychological resilience levels, and behavioral problems in preschool children. The population of the research was composed of 4812 children in the 3-6 age group attending independent kindergartens and kindergartens of primary schools affiliated to the Istanbul Sultangazi District Directorate of National Education in the 2023-2024 academic year and their teachers. The sample group of the research consisted of 407 children (225 boys and 182 girls) and their teachers (47 teachers), with a margin of error of 5%. Research data were obtained using the Information Form, Conners Teacher Rating Scale-Revised Short Form, Emotion Regulation Scale, Sullivan Children's Emotional Intelligence Assessment Scale for Teachers, Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children (PERIK). Kolmogorov-Smirnov, Independent sample T Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Pearson Correlation Coefficient and Multiple Regression were used in the analysis of the data. As a result of the research, there were statistically significant differences between preschool children's emotional intelligence, emotional regulation skills, psychological resilience and behavioral problems and many of the variables determined within the scope of the research, and it has been determined that there is a significant relationship between preschool children's emotional intelligence, emotional regulation skills, psychological resilience and behavioral problems. Finally, emotional intelligence, emotion regulation and psychological resilience scales appear to have a statistically significant effect in predicting behavior problem scores. In this context, the research findings were interpreted by examining the relevant literature and suggestions were made.

Key Words: preschool period, behavioral problems, emotional intelligence, emotion regulation, psychological resilience

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİ HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
ŞEKİLLER	xiv
TABLolar	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Kapsam	1
1.2. Amaç	1
1.3. Varsayımlar	4
1.4. Sınırlılıklar	5
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Duygu Düzenleme	6
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi	6
2.1.2. Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimini Etkileyen Faktörler	8
2.1.3. Duygu Düzenleme Stratejisi Olarak Gross'un Süreç Modeli	9
2.1.4. Duygu Düzenleme Becerileri ile İlgili Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Çalışmalar	11
2.2. Duygusal Zeka	15
2.2.1. Duygusal Zeka Modelleri	16
2.2.2. Duygusal Zeka Yetileri	20
2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zekanın Gelişimi	21
2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zekayı Etkileyen Faktörler	23

2.2.5. Duygusal Zeka ile İlgili Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Çalışmalar	24
2.3. Psikolojik Sağlamlık	27
2.3.1. Psikolojik Sağlamlık Risk Faktörleri	28
2.3.2. Psikolojik Sağlamlık Koruyucu Faktörler	29
2.3.3. Psikolojik Sağlamlığın Bileşenleri	30
2.3.4. Psikolojik Sağlamlık Teori ve Modelleri	31
2.3.5. Okul Öncesi Dönemde Psikolojik Sağlamlık ve Gelişimi	32
2.3.6. Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Çalışmalar	33
2.4. Davranış Problemleri	36
2.4.1. Davranış Problemleri Tanım ve Sınıflama	36
2.4.2. Okul Öncesinde Görülen Davranış Problemlerine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar	38
2.4.3. Okul Öncesinde Görülen Davranış Problemlerinin Nedenleri	43
2.4.4. Okul Öncesinde Görülen Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi	44
2.4.5. Okul Öncesinde Görülen Davranış Problemleri ve Başa Çıkma	46
2.4.6. Davranış Problemleri ile İlgili Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Çalışmalar	66
3. GEREÇ ve YÖNTEMLER	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	71
3.2.1. Araştırmaya Katılan Çocuk ve Öğretmenlere İlişkin Demografik Dağılımlar	72
3.3. Veri Toplama Araçları	75
3.3.1. Bilgi Formu	75
3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği	75
3.3.3. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği	76

3.3.4. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)	76
3.3.5. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Form	78
3.4. Veri Toplama Süreci	78
3.5. Verilerin Analizi	79
4. BULGULAR	82
4.1. Demografik Değişkenler Açısından Duygu Düzenleme Ölçeğine Yönelik Bulgular	82
4.2. Demografik Değişkenler Açısından Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Bulgular	94
4.3. Demografik Değişkenler Açısından Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine Yönelik Bulgular	103
4.4. Demografik Değişkenler Açısından Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formuna Yönelik Bulgular	131
4.5. Araştırmadaki Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizine Yönelik Bulgular	147
4.6. Araştırmadaki Değişkenlere İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçlarına Yönelik Bulgular	156
4.7. Araştırmadaki Değişkenlere İlişkin Aracılık Analizi Sonuçlarına Yönelik Bulgular	166
5. TARTIŞMA	172
5.1. Duygu Düzenleme Ölçeğine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	172
5.2. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	182

5.3.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	188
5.4.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formuna Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	199
5.5.	Araştırma Değişkenlerinin Korelasyon Analizlerine Yönelik Bulgularının Tartışılması ve Yorumlanması	208
5.6.	Araştırma Değişkenlerinin Hiyerarşik Regresyon Analizlerine Yönelik Bulgularının Tartışılması ve Yorumlanması	215
5.6.	Araştırma Değişkenlerinin Aracılık Analizlerine Yönelik Bulgularının Tartışılması ve Yorumlanması	226
6.	SONUÇ ve ÖNERİLER	230
7.	KAYNAKLAR	258
8.	EKLER	
	EK -1: Etik Kurul İzni	
	Ek -2: MEB Araştırma İzni	
	Ek -3: Bilgi Formu	
	Ek -4: Orijinallik Raporu Örneği	
9.	ÖZGEÇMİŞ	

SİMGELER VE KISALTMALAR

PERİK	: Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği
İK-SP	: İletişim Kurma/Sosyal Performans
ÖK-D	: Öz Kontrol-Düşüncelilik
Dİ-SBÇ	: Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma
AT	: Atılganlık
GY	: Görev Yönelimi
KH	: Keşfetmekten Hoşlanma
DDÖ	: Duygu Düzenleme Ölçeği
D/D	: Duygu Düzenleme
D/O	: Değişkenlik/Olumsuzluk
CÖDÖ-YKF	: Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Form
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
SCDZDÖ	: Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
2.1. Gross'un süreç modeli şeması	9
2.1. Psikolojik sağlamlık kavramının bileşenleri	28
4.1. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu arasındaki ilişkide Okul Öncesi Çocukların Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin aracı rolüne yönelik diagram	168
4.2. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu arasındaki ilişkide Duygu Düzenleme Ölçeğinin aracı rolüne yönelik diagram	171

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
2.1. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini etkileyen faktörler.	8
2.2. Psikolojik sağlamlık risk faktörleri.	26
2.3. Psikolojik sağlamlık koruyucu faktörler.	27
2.4. Bazı psikolojik sağlamlık teori ve modelleri.	29
2.5. DSM-5'e göre ayrılık kaygısı bozukluğu tanı kriterleri.	44
2.6. Kekemeliği tetikleyen faktörler.	45
2.7. DSM-5'e göre DEHB tanı kriterleri.	55
3.1. Çocukların ve ailelerin özelliklerine ilişkin demografik dağılımlar.	68
3.2. Öğretmenlere ilişkin demografik dağılımlar.	69
3.3. Araştırmada normal dağılıma uygunluğun incelenmesine ilişkin bulgular.	75
4.1. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	77
4.2. Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	78
4.3. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları.	79
4.4. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	80
4.5. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	81
4.6. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	83
4.7. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları.	84
4.8. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	85
4.9. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	87
4.10. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	88

- 4.11.** Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 90
- 4.12.** Duygu Düzenleme ölçeği alt boyut puanlarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 91
- 4.13.** Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 92
- 4.14.** Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 94
- 4.15.** Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 95
- 4.16.** Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları. 95
- 4.17.** Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 96
- 4.18.** Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 97
- 4.19.** Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 97
- 4.20.** Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları. 98
- 4.21.** Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 98
- 4.22.** Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 99
- 4.23.** Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 100
- 4.24.** Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları. 101

4.25.	Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	101
4.26.	Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	102
4.27.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	104
4.28.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	105
4.29.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları.	106
4.30.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	108
4.31.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	110
4.32.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	112
4.33.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının annenin çalışma durumuna göre t testi sonuçları.	114
4.34.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	115
4.35.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	117
4.36.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	120
4.37.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	122

4.38.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	123
4.39.	Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	126
4.40.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	130
4.41.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	131
4.42.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları.	132
4.43.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	133
4.44.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	134
4.45.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	136
4.46.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları.	137
4.47.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	137
4.48.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	139
4.49.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	140
4.50.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	141
4.51.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	142

4.52.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	144
4.53.	Duygu Düzenleme Ölçeği, Sullivan Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanı ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları.	148
4.54.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Karşı Gelme değişkeninin yordanmasına ilişkin model karşılaştırmaları sonuçları.	156
4.55.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Karşı Gelme değişkenini yordayan değişkenlere ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları.	157
4.56.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Hiperaktivite değişkeninin yordanmasına ilişkin model karşılaştırmaları sonuçları.	160
4.57.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Hiperaktivite değişkenini yordayan değişkenlere ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları.	161
4.58.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkeninin yordanmasına ilişkin model karşılaştırmaları sonuçları.	163
4.59.	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini yordayan değişkenlere ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları.	164
4.60.	Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Arasındaki İlişkide Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine ilişkin güven aralığı ve standardize beta katsayıları sonuçları.	167
4.61.	Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Ölçeğine ilişkin güven aralığı ve standardize beta katsayıları sonuçları.	169

1. GİRİŞ

1.1. Kapsam

Okul öncesi dönem çocukların bütün gelişim alanlarında önemli adımların atıldığı, bireylerin gelecek yaşantılarını şekillendirecek tutum ve davranışları edinmesine kaynaklık etmesi nedeniyle kritik bir öneme sahiptir. Yaşam boyu etkileri olan bu gelişimsel becerilerin kazanılması sürecinde çocuklar zaman zaman okula uyum sürecinden, sevilen birinin kaybına, salgınlardan doğal afete, sağlık sorunlarından kaygı yaratan olumsuz durumlara kadar çok çeşitli zorlu yaşam deneyimleriyle karşılaşabilmektedirler. Yaşanılan bu zorlu ve stres yaratan durumlar karşısında her çocuğun uyum sağlama, başarılı bir şekilde üstesinden gelme sürecinde başvurduğu tutum ve davranışlar psikolojik sağlamlık kavramına işaret etmektedir (1). Bireylerin zorlu ve stresli yaşam koşullarına karşı uyum gösterebilme, gelişimini olumlu yönde devam ettirebilme becerileri psikolojik sağlamlık olarak tanımlanmaktadır (2). Bu bağlamda psikolojik sağlamlığı güçlü olan çocuklar zorlukların üstesinden daha kolay gelebilmekte ve maruz kaldıkları değişimlere daha kolay uyum sağlayabilmektedirler. Özellikle günümüzde tek ebeveynli olma, salgın, doğal afetler, teknolojik araçların erken yaşta kullanma oranlarının artması vb. yaşanan sosyal değişimler düşünüldüğünde çocukların duygusal zekalarını, duygu düzenleme becerilerini ve psikolojik sağlamlıklarını etkili şekilde kullanmaya yönelik gereksinimleri artmaktadır (3). Bu noktada duygusal zeka ve duygu düzenleme becerileri çocukların psikolojik sağlamlıklarını şekillendirme sürecinde koruyucu faktörler olarak ön plana çıkmaktadır (4). Çocukların sosyal-duygusal gelişimi ve stresli yaşam koşulları altında sağlıklı iletişim kurma ve sürdürebilme sürecinde elzem öneme sahip olan duygusal zeka ve duygu düzenleme becerileri çocukların psikolojik iyi olma durumlarını şekillendiren bir etken olarak değerlendirilmektedir (5). Dolayısıyla duygusal zeka ve duygu düzenleme becerileri insan yaşamanın önemli ve hayati bir fonksiyonu olarak görev üstlenmektedir. İstenmeyen, beklenmeyen durumlarla başa çıkma sürecinde değerlendirme, karar verme ve eyleme geçme sürecinde aktif rol oynayan biyolojik dayanıklılık yeteneği olarak da tanımlanabilen duygular insan yaşamını şekillendirmede kritik bir öneme sahiptir (6). Nitekim

Goleman'ın duygusal zekayı bireylerin zorlu yaşam koşullarına rağmen harekete geçebilme, gerektiği zaman dürtülerini erteleyebilme, duygu durumunu düzenleyebilme, sağlıklı düşünce yapısını koruyabilme, empati kurabilme ve yaşama karşı umut besleyebilme becerisi olarak tanımlaması duygusal zekanın ve duygu düzenleme becerilerinin çocukların gelişimindeki önemi açıkça vurgular niteliktedir (7). Sözü geçen becerilerde olumlu gelişim gösteren çocuklar uzun vadede arkadaşlık ilişkilerinde başarılı, sağlıklı benlik saygısı geliştiren, sorunlarla baş etme becerileri yüksek, kendine yetebilen empati duyguları yüksek bireyler olarak gelecek yaşantılarına yön vermektedir (8). Yaşamın ilk yıllarında temelleri atılan bu becerilerin etkili şekilde kullanılamaması durumunda ise kaygı, dürtü kontrolünde, dikkati odaklamada zorlanma, depresyon, uyku ve yeme problemlerinin görülebileceği vurgulanmaktadır (9). Konu hakkında yürütülmüş bir başka çalışmada ise erken çocukluk döneminde duygularını ifade etme zorluk çeken çocukların daha fazla fiziksel saldırganlığa yönelik davranışlara başvurduğu bulunmuştur (10). Benzer şekilde Helmsen ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği bir çalışmada erken çocukluk döneminde duyguları yönetme sürecinde yaşanan zorlukların çocukların fiziksel saldırganlıklarının % 38'ini açıkladığı belirlenmiştir (11). Bu bilgilere ek olarak, duygusal zeka ve duygu düzenleme becerilerinde yaşanan zorlukların çocuklarda inkar, öfke nöbetleri, işlevsel olmayan tutum ve davranış geliştirme gibi olgunlaşmamış başa çıkma modellerine neden olduğu vurgulanan araştırma sonuçlara da ulaşabilmek mümkündür (12).

Tüm bilgiler göz önüne alındığında çocukların sağlıklı gelişim gösterebilmesi ve olası davranış problemlerinin önüne geçebilmek ya da en aza indirgeyebilmek için erken çocukluk döneminde müdahale kritik bir önem taşımaktadır (13). Bu noktada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, duygusal zeka ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin çocukların davranış problemlerini olumlu yönde yapılandırma sürecinde önemli bir etken olacağı varsayılmaktadır. Bu kapsamda bu araştırma ile okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka, duygu düzenleme becerileri ile psikolojik sağlamlıkları ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir. Sözü geçen değişkenler arasında olumlu ilişkilerin erken çocukluk döneminde yaşamı etkileyen gelişimsel özelliklerin temelini oluşturmasından dolayı önem arz ettiği düşünülmektedir. Ayrıca çocukların davranış

problemlerini olumlu yönde yapılandıracağı, sağlık sosyal ilişkilerin ve işlevsel problem çözme becerilerinin kazanıma rehberlik edeceğine inanılmaktadır (14). Konu hakkında gerçekleştirilen alanyazın çalışmaları incelendiğinde duygusal zeka, duygu düzenleme becerilerinin etkin olarak kullanan, psikolojik olarak sağlam çocukların sosyal yetkinliklerinin akranlarına kıyasla daha gelişmiş olduğu, olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirebildiği, akademik olarak başarılı, daha az saldırgan davranışlar gösteren bireyler olduğu bulunmuştur (15). Çocukların okul öncesi dönemde akranlarıyla ve çevresindeki kişilerle daha çok zaman geçirmeye başlamasına bağlı olarak bu süreçte bahsi geçen sosyal yetilere gereksinimlerinin arttığına inanılmaktadır. Bu sebeple araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenerek alanyazına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma problemi çerçevesinde araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekaları çocuğun yaşına, cinsiyetine, sınıf içerisindeki uyumuna, ebeveyn öğrenim düzeyine, çalışma durumuna ve ebeveynin çocuğuyla ilgilenme düzeyine, öğretmenin mesleki deneyimine, sınıflarında hangi sıklıkta duygusal zekayı, duygu düzenleme becerilerini, psikolojik sağlamlıklarını, davranış problemlerini desteklemeye yönelik etkinlikler uygulama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri çocuğun yaşına, cinsiyetine, sınıf içerisindeki uyumuna, ebeveyn öğrenim düzeyine, çalışma durumuna ve ebeveynin çocuğuyla ilgilenme düzeyine, öğretmenin mesleki deneyimine, sınıflarında hangi sıklıkta duygusal zekayı, duygu düzenleme becerilerini, psikolojik sağlamlıklarını, davranış problemlerini desteklemeye

yönelik etkinlikler uygulama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlıkları çocuğun yaşına, cinsiyetine, sınıf içerisindeki uyumuna, ebeveyn öğrenim düzeyine, çalışma durumuna ve ebeveynin çocuğuyla ilgilenme düzeyine, öğretmenin mesleki deneyimine, sınıflarında hangi sıklıkta duygusal zekayı, duygu düzenleme becerilerini, psikolojik sağlamlıklarını, davranış problemlerini desteklemeye yönelik etkinlikler uygulama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri çocuğun yaşına, cinsiyetine, sınıf içerisindeki uyumuna, ebeveyn öğrenim düzeyine, çalışma durumuna ve ebeveynin çocuğuyla ilgilenme düzeyine, öğretmenin mesleki deneyimine, sınıflarında hangi sıklıkta duygusal zekayı, duygu düzenleme becerilerini, psikolojik sağlamlıklarını, davranış problemlerini desteklemeye yönelik etkinlikler uygulama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal düzenleme becerileri, duygusal zekaları, psikolojik sağlamlıkları ve davranış problemleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri üzerinde duygusal zekalarının, duygu düzenleme becerilerinin ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin yordayıcı bir etkisi var mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekaları ve davranış problemleri arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık becerilerinin aracı rolü var mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekaları ve davranış problemleri arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolü var mıdır?

1.3. Varsayımlar

Araştırmada örnekleme oluşturan çocukların öğretmenlerinin Bilgi Formunu, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin Yenilenmiş Kısa Formunu, Duygu Düzenleme Ölçeğini, Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını

Değerlendirme Ölçeğini ve Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğini gerçeği yansıtır şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma İstanbul Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına ve ilkokulların anasınıflarına devam eden 3-6 yaş dilimi içerisindeki çocuklar ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma veri toplama araçları olarak kullanılan Bilgi Formunun, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin Yenilenmiş Kısa Formunun, Duygu Düzenleme Ölçeğinin, Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin ve Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin ölçtükleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, formu dolduran öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, duygusal zekaları, duygu düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlıkları ve davranış problemleri hakkında gerçekleştirilen alanyazın çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Duygu Düzenleme

Duygu Düzenleme Kavramı

Duygu düzenleme, kişilerin duygularını tanıma, açıklama ve kontrol etme sürecindeki duygusal tepkilerini içeren bir kavram olup kişilerin stresli ve zorlayıcı durumlarda daha iyi başa çıkmalarına ve psikolojik sağlamlıklarını korumalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda duygu düzenleme kavramı duruma göre duygu ve hislerin bireylerin hayatlarındaki etkisini artırmaya ya da azaltmaya yönelik farklı yöntem ve teknikleri içermektedir (16). Bir diğer deyişle, duygu düzenleme, bireylerin yaşamlarına etki eden olumlu ve olumsuz duygu durumlarını sağlıklı bir düzeyde devam ettirebilmek, değiştirebilmek ya da kontrol altında tutabilmek için kullandıkları bir dizi psikolojik ve davranışsal stratejiyi ifade etmektedir. Bu nedenle erken dönemde sağlıklı duygu düzenleme becerilerinin kazanılması kişilerin ruh sağlıklarını korumakta, işlevsellik ve sosyal uyum açısından daha aktif olmasına yardımcı olmaktadır (17).

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Bebeklik döneminden başlayarak gelişim sürecini artarak devam ettiren duygu düzenleme kavramı okul öncesi dönemde çocukların sosyalleşme sürecine bağlı olarak kritik bir önem taşımaktadır. Bebeklik döneminden farklı olarak gelişen bilişsel ve dil becerilerine bağlı olarak okul öncesi dönemde korku, kaygı, öfke gibi duyguların ağlayarak ifade edilme davranışında azalma beklenmektedir. Bu dönemde çocuklar ailelerinin yanı sıra, arkadaşları ve öğretmenleri ile de vaktinin önemli bir bölümünü geçirmekte ve rutinleri takip etme, sıra bekleme, hazzı erteleme, akranlarıyla iletişim kurabilme gibi grupla hareket edebilme becerilerini ön plana çıkarmaktadır (18). Zaman zaman çocukların duygu durumları kendi istekleri ve toplumsal beklentilerle çelişebilmektedir. Bu ve benzeri zaman dilimlerinde çocukların duygusal tepkilerini

ayarlama sürecinde duygu düzenleme becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda çocukların kendilerinin ve çevresindeki bireylerin duygularını okuyabilmesi bulunulan ortama uyum sağlayabilme becerisi açısından faydalı olacaktır. Aksi takdirde çocukların sosyalizasyon süreçlerinde ve akademik başarılarında problemler görülebilmektedir (19). Konu hakkında yürütülen alanyazın çalışmaları daha gelişmiş duygu düzenleme becerilerine sahip olan çocukların sadece sosyal olarak daha yetkin olmadıklarını, aynı zamanda akademik olarak daha iyi performans gösterdiklerini ve ebeveynleriyle iletişime yönelik daha olumlu bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Nispeten daha az gelişmiş duygu düzenleme becerisine sahip çocukların ise olumsuz duygularla başa çıkma ve okullaşma ile ilgili sorunlarla karşılaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çocukların uzun vadede öfke problemleri, depresyon gibi sorunlarla daha fazla karşılaşma riskini vurgulayan çalışmalara da ulaşılması erken dönemde duygu düzenleme becerilerinin önemini açıkça göstermektedir (20-23). Bu dönemde çocuğun ebeveyni, öğretmeni, ya da arkadaşı gibi yakın çevresindeki kişilerin sunduğu modelleme biçimleri de çocukların duygu düzenleme becerilerinin niteliğini etkileyebilmektedir. Genel hatlarıyla duygu düzenleme becerileri doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel olarak yapabildiği beceriler aşağıdaki gibidir (24, 25):

- Kurallara ve üstlendiği rollere uygun olarak arkadaşlarıyla dramatik oyun oynayabilir.
- Hem kendisinin hem de başkalarının duygu durumlarını ifade edebilir.
- Çevresindeki kişilerin duygularını ve hissettiklerini daha iyi kavrayabilir.
- Başkalarına yardım etme, paylaşma ve teselli etme gibi davranışları bilinçli olarak uygulayabilir.
- Duyularını düzenleme ve kuralları takip etme becerilerinde bebeklik dönemine kıyasla daha iyi bir gelişim sergiler.
- Duygular hakkın konuşurken dili daha etkin kullanır.
- Akran kabulü düzeyi ve akranlara olan ilgi derecesi önemli ölçüde daha yüksektir, bu da akran ilişkilerinde öz düzenlemenin daha iyi anlaşılmasına neden olur.

2.1.2. Duygu Düzenleme Becerisinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

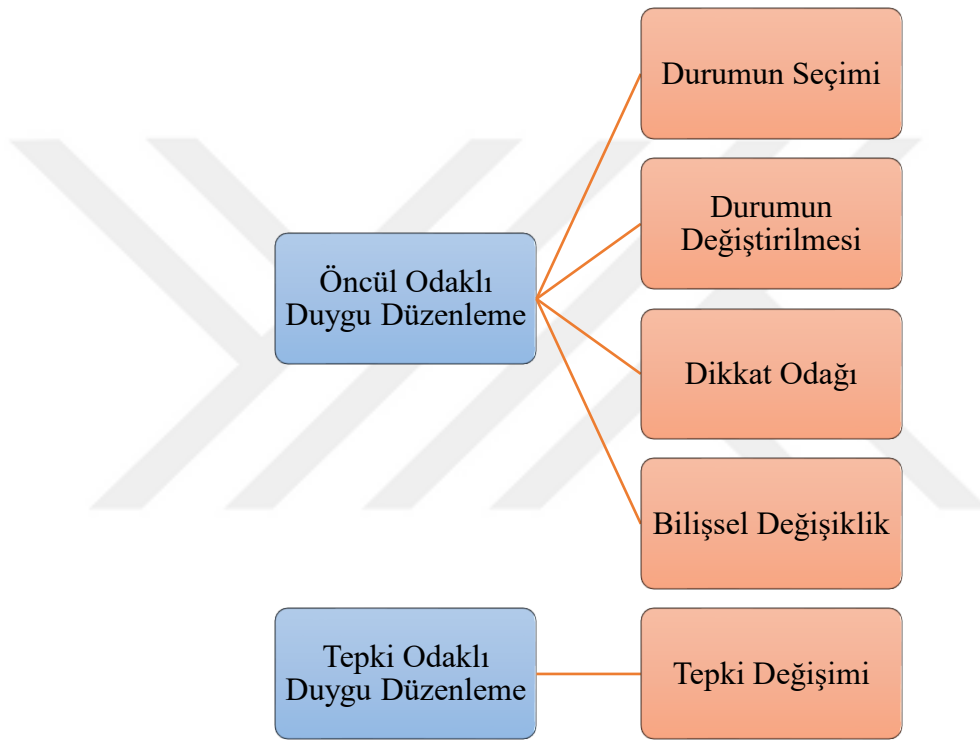
Okul öncesi dönemde duygu düzenleme güçlüğü, çocuğun duygularını ve davranışlarını yönetmesinde zorluk yaşamasına, yoğun duygusal tepkiler vermesine, sık öfke patlamalarına ve kişiler arası ilişkilerde problemler yaşamasına yol açabilmektedir (26). Bu nedenle çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyen faktörlerin farkında olmak olası sorunları çözümleme sürecinde yol gösterici olacaktır. Tablo 2.1 okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerine etki eden faktörlere yönelik genel bir çerçeve sunmaktadır (27-30):

Tablo 2.1. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini etkileyen faktörler.

Çocuğun bilişsel gelişimi	Çocuğun problem çözme, dikkat ve hafıza gibi bilişsel becerilerinin gelişimi duygu düzenleme becerilerini etkileyebilir.
Çocuğun yaşı	Duygu düzenleme becerileri, çocukların yaşına bağlı olarak gelişir. Özellikle 2-3 yaşlarından itibaren çocuklar duygularını ifade etmeyi öğrenirler ve duygu düzenleme becerileri edinilen bilgi ve deneyimler doğrultusunda gelişmeye devam eder.
Ailevi faktörler	Ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri, aile içi iletişim kalitesi, ebeveyn-çocuk etkileşimi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailedeki stres seviyesi gibi faktörler çocuğun duygu düzenleme becerilerine yön verebilir.
Okul faktörleri	Okulda öğretmen-öğrenci etkileşimi, okul ortamının güvenliği, sınıf ortamı, öğrenciler arasındaki ilişkiler gibi faktörler çocukların duygu düzenleme becerilerini şekillendirebilir.
Genetik faktörler	Duygu düzenleme becerileri de dahil olmak üzere birçok kişilik özelliği genetik olarak etkilenebilir.
Travma veya stresli yaşantılar	Çocukların duygusal ihmal veya istismar, yoksulluk, göç, hastalık, ölüm vb. maruz kaldığı travma, kötü yaşantılar veya stresli durumlar, duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebilir.
Kültürel faktörler	Kültürel farklılıklar, duyguların ifade edilmesi ve duygulara yüklenen anlamda farklı görüş ve inanışlara kaynaklık etmesi nedeniyle çocukların duygu düzenleme becerilerinin seyrini etkileyebilmektedir.

2.1.3. Duygu Düzenleme Stratejisi Olarak Gross'un Süreç Modeli

Duygu düzenleme ile ilgili çok sayıda araştırmada, bireylerin arzu ettikleri hedeflere ulaşmak için kullandıkları çeşitli duygu düzenleme stratejilerinin etkinliğini belirleme girişimini incelemektedir. Bu çerçevede James J. Gross tarafından yapılandırılan duygu düzenleme süreci modeli duygu düzenleme sürecinin ilerleyişini kavrayabilmek açısından yol gösteri olmaktadır. Şekil 2.1. Gross'un süreç modelini sunmaktadır (31).



Şekil 1.1. Gross'un süreç modeli şeması.

Şekil 2.1'deki şemaya göre duygu düzenleme stratejileri “Öncül Odaklı Duygu Düzenleme ve Tepki Odaklı Duygu Düzenleme” olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Bu ayrımdaki temel kriter duygusal tepkilerin orta çıkış zamanı ile ilgili olmaktadır. Gross'a göre, duyguları düzenleme sürecinde bireyler duygularını ortaya çıkaran fizyolojik veya davranışsal bir olay yaşadıktan sonra bu duyguların düzenlenmesi için öznel yöntemler kullanmaktadır. Burada öncül odaklı duygu düzenleme, duygusal tepkilere başvurulmadan önce bireyin başvurduğu duygu düzenleme stratejilerini ele alırken; tepki odaklı duygu düzenleme ise duygusal tepkiler belirdikten sonra kullanılmakta ve bireylerin eyleme döktüğü fizyolojik ve

davranışsal tepkileri düzenlemeyi ya da değiştirmeyi amaçlamaktadır (32). Gross bu noktada duygu düzenleme kavramının, duygusal oluşum sürecinin “bilişsel yeniden değerlendirme” ve “bastırma” olmak üzere iki temel ilke üzerinde çalıştığını vurgulamaktadır (33). Öncül odaklı duygu düzenleme stratejisi başlığı altında ele alınan bilişsel yeniden değerlendirmede, duyguların oluşumuna neden olan durum ve olayların benlik üzerindeki duygusal etkisini değiştirecek şekilde yeniden organize edilme durumu söz konusudur. Bu bağlamda bireylerin sağlıklı bir zemine oturmayan duygu durumlarını azaltmada etkili sonuçlar vermektedir. Tepki odaklı duygu düzenleme stratejisi olan bastırmada ise bireyler duygularını ifade etmekten kaçınmakta veya görmezden gelmektedir. Bu nedenle bastırma stratejisi bilişsel yeniden değerlendirme stratejine kıyasla sağlıksız bir duygu düzenleme stratejisi olarak görülmektedir. Öncül odaklı ve tepki odaklı duygu düzenleme kategorilerinde değinilen beş unsur ise bireylerin duygu düzenleme sürecinde başvurduğu adımları açıklamaktadır. *Durumun seçimi* basamağında kişiler istenen bir duyguyu elde etmek için belirli bir bağlamda bulunurken, rahatsız edici duygulardan kaçınmak için belirli koşullardan kaçınma eylemlerine başvurumaktadırlar. *Durumun değiştirilmesi*, kişinin duygusal tepkilerinin değiştirerek var olan durumu yeniden düzenlemesidir. *Dikkat odağında* kişiler duygu düzenleme sürecinde durumun hangi yönüne odaklanması gerektiği konusunda kendilerini yönlendirmektedir. *Bilişsel değişiklik* bireylerin belirli bir durumu yeniden değerlendirmesini ve o durum hakkındaki görüşlerini değiştirmesine bağlı olarak duygularının değiştirmesini ele almaktadır. Son olarak *tepki değişimi* aşamasında bilişsel değişiklikte yaşanan duygu değişimine paralel olarak bireylerin yaşadıkları olaylara verdiklerin duygusal tepkilerin de değiştirilmesini içeren bir süreç gerçekleşmektedir (33). Modelin aşamalarını somut bir örnekle açıklamak gerekirse; arkadaşıyla oyun oynarken anlaşmazlık yaşayan bir çocuğun tartışmaktan kaçınması bir durum seçimidir. Sorunun devam etmemesi için başka bir oyun oynamayı tercih etmesi ise durum değişikliğidir. Dikkat odağı, çocuğun yaşadığı hayal kırıklığı ya da kızgınlık hissini başka bir şeye yönlendirmeye (yeni oynayacağı oyunun malzemelerini aramak ya da oyunun eğlenceli yanlarını düşünmek gibi) çalışmasıdır. Biraz zaman geçtikten sonra çocuğun “*Arkadaşlarımla anlaşmazlık yaşamak normaldir, sorunlarımızı konuşarak çözmeliyiz*” düşüncesi bilişsel

değişikliğe, bu doğrultuda arkadaşıyla konuşarak ortak bir kararla sorunun çözülmesi ise tepki değişimine örnek oluşturmaktadır.

2.1.4. Duygu Düzenleme Becerileri ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Okul öncesi dönem çocuklarının erken akademik başarılarında duygu düzenlemenin rolünü incelemek amacıyla Graziano ve arkadaşları tarafından yürütülen çalışmanın örneklem grubunu 325 anaokulu öğrencisi oluşturmuştur. Duygu Düzenleme Checklisti, Akademik Performans Derecelendirme Anketi, Çocuklar için Davranış Değerlendirme Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği, Wechsler Bireysel Başarı Testi ve Revize edilmiş Wechsler Okulöncesi ve Birinci Zeka Ölçeği kullanılarak elde edilen verilerin sonucu duygu düzenlemenin sınıftaki akademik başarı ve üretkenlik ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışmada ayrıca duygu düzenlemenin standartlaştırılmış erken okuryazarlık ve matematik başarı puanları ile de pozitif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmacıların tahminlerinin aksine, çocukların davranış sorunları ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesi, duygu düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık etmemiştir. Bununla birlikte çalışmada, duygu düzenlemenin ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesinin, IQ'yu hesaba kattıktan sonra bile akademik sonuçları benzersiz bir şekilde öngördüğü bilgisine ulaşılmıştır (21).

Denham ve arkadaşları (2010), cinsiyet farklılıklarının okul öncesi çocukların duygusal sosyalizasyonundaki rolünü incelemek amacıyla 3-5 yaş arası çocukları örneklem grubu olarak kullanmıştır. Gözlem ve öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla elde edilen veriler, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların duygusal zekalarını desteklemede kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Bu çalışma, çocukların duygusal farkındalık ve düzenleme becerilerinin sosyal ilişkiler ve okul performansları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (34).

“Okul Öncesi Çocuklarda Oyun ve Duygu Düzenlemenin Gelişimi” başlıklı makale, çocukların sembolik oyunları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla Galyer ve Evans tarafından yürütülmüştür. Araştırma grubunu 47 okul öncesi çocuğu ve ebeveynleri oluşturmuştur. Oyun Davranışı Ölçeği,

Duygu Düzenleme Checklisti, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi: Okul Öncesi Formu ve yapılandırılmış ortamda sembolik oyun etkinlikleri ile verilerin toplandığı araştırmanın sonucu sembolik oyun sırasında duygu düzenleme becerileri sergileyen çocukların günlük yaşamlarında daha iyi duygu düzenlemesine sahip olma ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmada ayrıca daha deneyimli bir oyun partneri ile düzenli oynanan sembolik oyunun günlük etkileşimlerde daha yüksek uyarlanabilir duygulanım gösterileri, empati ve duygusal öz farkındalık sıklığı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (35).

Thümmeler ve arkadaşları (2022), Almanya'da erken çocukluk eğitim programlarına katılan çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada, duygusal gelişim ve duygu düzenleme becerilerinin güçlendirilmesini araştırmışlardır. İçerik analizi ve öğretmen-çocuk etkileşimlerine dayalı değerlendirmelerle yapılan çalışma, öğretmenlerin çocukların duygusal düzenleme becerilerini desteklemedeki rolünü vurgulamıştır. Sonuçlar, yapılandırılmış programların öğretmenlerin bu becerileri destekleme yeteneklerini artırdığını göstermektedir (36).

Dereli'nin "Ebeveyn-Çocuk İlişkileri Olan 4-5 Yaş Grubu Çocukların Duygusal Anlayış ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Tahmini" başlıklı makalesi, kişisel özelliklerin, çocuğun aile özelliklerinin ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocukların duygusal anlayış ve duygu düzenleme becerilerini öngörüp öngörmediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5.5 yaş arası 423 çocukla gerçekleştirilen çalışmada veriler kişisel bilgi formu, Ebeveyn-Çocuk İlişkileri Ölçeği, Duygu Düzenleme Kontrol Listesi ve Wally Duygu Anlama Testi kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların duygusal anlayışı ve duygu düzenleme becerileri için önemli bir faktör olduğunu göstermiştir (37).

Yükçü ve Demircioğlu tarafından okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yürütülen çalışmaya Ankara ilinde bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası 240 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Veriler, Genel Bilgi Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, babanın yaşı, babanın eğitim düzeyi ve annenin çalışma

durumuna göre farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte çalışmada, annenin eğitim düzeyi, annenin yaşı ve ailenin aylık gelirinin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur (24).

Ural ve arkadaşları tarafından 2015 yılında yayınlanan makale, okul öncesi çocukların annelerine bağlanma stilleri ile sosyal yeterlilikleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışma, İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 224 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirmesi-30 Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Oyuncak Hikayesi Tamamlama Testi kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, annelerine güvensiz bağlanan çocukların, güvenli bağlanan çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde kaygı ve içe dönük davranış problemleri sergilediğini göstermiştir. Ek olarak, duygu düzenleme becerilerinin de bağlanma stiline göre değiştiği çalışma kapsamında tespit edilmiştir. Ayrıca güvensiz bağlanmanın erkeklerde daha yaygın olduğu ve erkeklerin kızlardan daha öfkeli-agresif davranışlar sergilediğinin bulunması da araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu olmuştur (38).

Okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme becerileri ile etkileşimli oyun davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülen çalışmaya Antalya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arası 316 çocuk dahil edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Becerileri ve Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği kullanılarak veriler değerlendirilmiştir. Çalışmada, çocukların duygu düzenleme becerilerinin etkileşimli oyun davranışı ile pozitif ve oyundan kopma ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça, oyundaki anti-sosyal ve saldırgan eğilimleri temsil eden davranışlar azalırken, oyundaki içe dönük eğilimleri temsil eden davranışların da azaldığı görülmüştür. Öte yandan, oyundaki sosyal becerilerle ilgili olumlu davranışların da artması çalışmadan elde edilen bir diğer bulgudur. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları, küçük çocukların duygularını düzenleme becerilerinin etkileşimli oyun etkinliklerine katılma biçimlerini öngördüğünü göstermektedir (39).

Sala, Pons ve Molina tarafından gerçekleştirilen araştırma makalesi, okul öncesi çocuklar tarafından kullanılan duygu düzenleme stratejilerinin gelişimini araştırmaktadır. Çocuklardan duygu ile ilgili anlatılar ortaya çıkarmak için hikaye

tamamlama görevlerine dayalı deneysel bir prosedür kullanılan çalışmaya 3-6 yaş aralığında 69 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Çalışmada veriler çocuklardan elde edilen anlatıları, kullandıkları farklı duygu düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla kodlanarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda, davranışsal stratejiler, sosyal destek ve bilişsel yeniden değerlendirme olmak üzere çocukların üç farklı duygu düzenleme stratejisi kullandığı bulunmuştur. Bu bağlamda araştırma bilişsel yeniden değerlendirme stratejilerinin kullanım düzeyinin yaştan bir fonksiyonu olarak önemli ölçüde değiştiğini göstermiştir. Genel olarak araştırma kapsamında, yaştan okul öncesi dönemi çocuklarında duygu düzenleme stratejilerinin kullanımında önemli bir rol oynadığı bilgisine varılmıştır. Bu bilgilere ek olarak, araştırma doğrultusunda erkek çocukları anlatılarında duygu düzenleme stratejilerinden davranışsal stratejileri daha sık kullanırken, kız çocuklarının sosyal destek stratejilerini daha sık kullandığı bulunmuştur (40).

Genel olarak yurt içinde ve yurt dışında okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların çocukların duygusal gelişimine, sosyal uyumuna odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmaların amacı, çocukların duygularını tanıma, ifade etme ve kontrol etme becerilerini incelemek, bu becerilerin gelişimine etki eden faktörleri belirlemek ve bu becerileri desteklemek için geliştirilen müdahale programlarının etkinliğini değerlendirmektir. Ayrıca, ebeveyn ve öğretmenlerin rolü, duygusal zeka, sosyal beceriler ve davranış problemleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler de sıklıkla incelenen konular arasındadır. Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerileri üzerine yapılan çalışmaların sonuçları genel hatlarıyla, duygu düzenleme becerilerinin yaşla birlikte gelişim gösterdiğini, yaşça daha büyük çocukların daha karmaşık ve etkili düzenleme stratejileri kullanma eğiliminde olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin ve öğretmenlerin duygusal destek ve rehberlik sağlamasının çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği, özellikle olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimleri ve duygusal olarak sıcak bir sınıf ortamının çocukların bu becerileri geliştirmesinde kritik rol oynadığı bulunmuştur. Duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programlarının çocukların bu becerileri geliştirmesinde etkili olduğu ve bu programların çocukların duygusal farkındalıklarını artırarak uygun düzenleme stratejileri kullanmalarını teşvik

ettiği görülmüştür. Güçlü duygu düzenleme becerilerine sahip çocukların genellikle daha yüksek psikolojik sağlamlık ve sosyal uyum gösterdiği, bu çocukların stresli durumlarla başa çıkmada daha başarılı olduğu ve daha az davranış problemi yaşadığı saptanmıştır (21-40).

2.2. Duygusal Zeka

Bireylerin çevresinde karşılaştığı zorluklarla başa çıkma sürecinde kullandığı bilişsel becerilerin tümü zeka kavramında ele alınmaktadır. Bu kapsamda bireyler dil becerileri, matematiksel düşünme, görsel-uzamsal beceriler, problem çözme, yaratıcılık, hafıza ve konsantrasyon gibi zekanın alt bileşenlerini kullanarak yaşadıkları sorunları çözümlmeye yönelik tutum ve davranışlar kazanmaktadırlar (41). Duygu kavramı ise bireylerin kendilerinin ve diğer kişilerin nasıl hissettiği ve hissedilen bu duygulara verilen tepki süreçlerini kapsayan, beynin limbik sisteminde meydana gelen içsel deneyimleri ve bu deneyimlere bağlı verilen reaksiyonları içermektedir (42). Bu iki kavramın birleşimiyle oluşan duygusal zeka ise duygusal farkındalık, duygusal düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler gibi insanların duygularını tanımlama, anlama, ifade etme ve yönetme becerilerini içeren bir zeka türü olarak ön plana çıkmaktadır. Duygusal zeka kavramı ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer tarafından ele alınmış, Daniel Goleman tarafından ise yaygınlaştırılarak günümüzde önemli bir nokta olarak ele alınmasına öncülük etmiştir (43). Bu kapsamda alanyazın çalışmaları incelendiğinde duygusal zeka kavramı ile ilgili pek çok farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Salovey ve Mayer duygusal zekayı, “duyguları algılama ve algılanan duyguları bireylerin düşüncelerine rehberlik edecek şekilde üretme ve duyguları duygusal ve bilişsel gelişimi destekleyecek şekilde düzenleyebilme becerisi” olarak tanımlamışlardır (44). Goleman ise duygusal zekayı “bireylerin kendilerini harekete geçirebilme, yaşadıkları zorluklara rağmen yılmadan günlük hayat akışlarına devam edebilme, gerektiği durumlarda istek ve dürtülerini kontrol edebilme, duygu durumlarını düzenleyebilme, maruz kalınan sıkıntıların düşünmeye engel oluşturmamasını sağlama, empati kurabilme ve hayata karşı umut besleyebilme becerisi olarak tanımlamıştır (45). Günümüzde okul öncesi dönemde çocukların duygusal zeka becerileri üzerine yapılan araştırmalar giderek artmaktadır. Okul öncesi dönemde duygusal zeka gelişiminin

desteklenmesi çocukların hem sosyal hem de akademik başarıları için büyük önem taşımaktadır. Konu hakkında yürütülen araştırmalar erken dönemde duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesinin uzun vadede çocukların uyum, arkadaşlık ilişkileri, akademik başarı, özgüven, daha çok istedik davranışlar sergileme, psikolojik iyi oluş gibi birçok konuda olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadırlar (46-48). Bu sebeple, erken çocukluk döneminde duygusal zeka gelişimini desteklemek oldukça önemli bir konu olarak ön plana çıkmaktadır.

2.2.1. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zekanın yapısını ve özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan kuramsal yaklaşımlar olan duygusal zeka modelleri, duygusal zekanın temel bileşenlerini ve bu bileşenlerin nasıl ölçüleceğini belirleyen bir dizi kriterleri içermektedir. Bu kapsamda alanyazın çalışmaları incelendiğinde Yetenek Modeli ve Karma Model olmak üzere iki ana duygusal zeka modeline başvurulduğu görülmektedir (49). Mayor ve Salovey tarafından geliştirilen Yetenek Modeli kişilerin duygularını tanımlama ve duygularını bilişsel süreçlerine yardımcı olacak şekilde düzenleyebilme amacıyla başvurduğu duygusal yeteneklerini; Karma Model ise zihinsel yeteneklere ek olarak bireylerin kişilik özellikleri ve sosyal yeteneklerini ele almaktadır. Bu bağlamda Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modeli yetenek modeli; Goleman, Bar-On, Cooper ve Sawaf, duygusal zeka modelleri ise karma modeli başlıkları altında değerlendirilmektedir. Aşağıda yaygın olarak kullanılan duygusal zeka modellerine yer verilmiştir (50).

John Mayer ve Peter Salovey'in Duygusal Zeka Modeli

Duygusal zeka teriminin öncüleri Mayer ve Salovey'e göre duygusal zeka sosyal zekadan farklılık göstermekte olup temelde dört farklı yeteneğe sahip olma durumu olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda modellerini dört dallı diyagram ile açıklamışlardır. Sırasıyla bunlar:

Duyguları algılama: Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modelinin ilk ve en önemli boyutu olarak ele alınan duyguları algılama, bireylerin kendilerinde, diğer bireylerde ya da herhangi bir resim, müzik, dans gibi bir sanat dalının uyarınlardaki

duyguları algılama yetisini içermektedir. Modele göre bireyin kendi duygularına yoğunlaşması öz farkındalığını, başkalarının duygularına yoğunlaşması ise empati becerilerinin gelişimine kaynaklık etmektedir.

Düşünceyi kolaylaştırma: Bireylerin duygularını düşüncelerine kaynaklık edecek şekilde üretme ve kullanma yeteneğidir. Duyguların bilişsel sistemde yarattığı değişiklikler ile düşünce yapısını destekleyecek sonuçlara varabilme durumlarını kapsamaktadır. Düşünceyi kolaylaştırma alt dalının etkili kullanılması durumunda bireyleri yaşadıkları problemlere karşı farklı ve yaratıcı çözüm yolları geliştirebilmektedir.

Duyguları anlama: Bireylerin duygularını, duygu değişimlerini, duyguların birbirleriyle olan ilişkilerini ve duyguların zaman içerisindeki değişimini anlayabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda duyguları anlama becerisi yüksek olan bireylerin duygularını tanımlamaya ve aktarmaya ilişkin kelime hazneleri de geniş olmaktadır.

Duyguları yönetme: Bireylerin kişisel gelişimlerine yön verebilmek amacıyla duygularını düzenleyebilme yetilerini kapsamaktadır. Modele göre ancak ilk üç aşamayı etkili bir şekilde tamamlayan kişiler duygularla başa çıkma ve duyguları kontrol etme becerilerinde başarılı olabilmekte ve duyguların günlük hayata akışını bilinçli bir şekilde kontrol edebilmektedir (51).

Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

Goleman'a göre duygusal zeka, bireylerin akademik, iş ve özel hayatlarındaki başarılarının bir performans belirleyicisidir. Bu çerçevede duygusal zeka kavramını öz farkındalık, öz düzenleme, empati, sosyal beceri gibi kavramlarla açıklamaktadır. Bu bilgiye ek olarak, yaratıcılık, empati, iç motivasyon, azim, kişilerarası ilişkiler gibi özellikler Goleman'ın duygusal zeka modelinde duygusal zekayı, IQ'dan ayıran önemli kriterler olarak vurgulanmaktadır. Goleman duygusal zekanın öz bilinç, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş temel özellikten oluştuğunu dile getirmektedir. Sırasıyla bu özelliklerin içeriklerine değinmek gerekirse (52):

Öz bilinç: Kişinin benliği ve hisleri hakkında farkındalık sahibi olma durumunu kapsamaktadır. Öz bilinci yüksek olan kişiler kendilerine ve duygularına yönelik mantığa dayalı gerçekçi değerlendirmeler yapabilmektedir.

Öz düzenleme: Kişinin yaşamında maruz kaldığı problemleri, günlük hayat akışını aksatmayacak şekilde kontrol edebilmesi, yönlendirebilmesi, istek ve dürtülerini gerekli durumlarda erteleyebilmesi becerilerini ele almaktadır.

Motivasyon: Kişilerin yaşadıkları zorluklara, sıkıntılara rağmen sağlıklı ruh halini koruyarak hedefleri doğrultusunda hareket edebilme, sebat edebilme yetilerini içermektedir.

Empati: Bireylerin işlevsel kişiler arası ilişkiler kurmasını ve sürdürmesine yardımcı olan empati, başkalarının bakış açılarını anlayabilme becerilerini kapsamaktadır.

Sosyal beceriler: Kişilerarası iletişimde duyguları yetkin bir şekilde yönetmek, sağlıklı iletişim kurmak ve gerektiğinde liderlik nitelikleri sergilemek, iş birliği yapmak, problemleri yapıcı bir şekilde çözmek, grup çalışmaları yürütebilmek gibi yetkinliklere sahip olmak sosyal beceriler kavramının ayrılmaz parçalarıdır (53).

Reuven Bar-On Duygusal Zeka Modeli

Bar-On modeline göre, genel zekanın yapısı, bilişsel zeka ve duygusal zekanın bileşimi sonucunda oluşmaktadır. Model, duygusal zekayı ve sosyal zekayı sosyal-duygusal zekanın bileşenleri olarak tanıır ve sosyal-duygusal zekayı, kendi kendine raporlama yoluyla değerlendirilen, birbirine bağlı sosyal ve duygusal yetenekler, yeterlilikler ve akıllı davranışı etkileyen güçlendiricilerden oluşan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlar (54). Bar-On'un teorik çerçevesine göre, sosyal-duygusal zekanın yapısı, daha geniş bir duygusal ve sosyal yetkinlik ve beceri alanı içinde yer almaktadır. Bu yapı, bireyin kendi duygusal durumlarını doğru bir şekilde anlama, açıklama, olumsuz duygusal deneyimlerle başa çıkma gibi becerileri kapsamaktadır. Modelde sosyal ve duygusal becerilerini etkili bir şekilde kullanan bireylerin kendilerinin ve çevresindeki kişilerin duygu ve düşüncelerine yönelik

farkındalıklarının daha yüksek olduğunu vurgulanmaktadır. Bar-On duygusal zekayı beş bölümde incelemiştir. Sırasıyla bunlar:

İçsel dünya alanı: Bireylerin kendi benliklerini tanıma ve yönetebilme durumudur. Benlik, öz farkındalık, girişkenlik, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme gibi becerileri kapsamaktadır.

Dış dünya alanı: Bireylerin diğer insanlara iletişim kurabilme ve sürdürebilme becerilerini ele almaktadır. Empati, sosyal sorumluluk, kişiler arası ilişkiler gibi alt becerilere Bar-On modelinde dış dünya alanında değinilmektedir.

Adaptasyon alanı: Kişinin çevresinin talep ve beklentilerine uygun olarak cevap verebilmesi, karşılaştıkları problemleri esnek ve pragmatik çözüm yolları bulabilme yeterliliğidir. Gerçeklik, esneklik ve problem çözme becerisi gibi alt becerileri içermektedir.

Stresle başa çıkma alanı: Kişilerin maruz kaldıkları stresli yaşam olaylarını etkili bir şekilde kontrol edebilme ve stresi doğru şekilde yönlendirebilme durumudur. Stresi tolere etme ve dürtü kontrolü alt becerilerinden oluşmaktadır.

Genel ruhsal durum alanı: Sağlıklı duygu durumun bir göstergesi olarak bireylerin kendilerinin ve başkalarının varlık değerlerini olduğu gibi koşulsuz kabul edebilmeleri, bu bağlamda yaşamlarından zevk alabilmeleri durumlarını içermektedir. Mutluluk ve iyimserlik olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır (55).

Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeli

Ağırlıklı olarak liderlik ve duygusal zeka ilişkisi üzerine odaklanan Cooper ve Sawaf modellerinde duygusal zekanın dört alt boyutu olduğunu vurgulamışlardır. Bu boyutları “Dört Köşe Taşı Modeli” başlığı altında ele almışlardır. Sırasıyla bu köşe taşları:

Duyguları Öğrenmek: Duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim ve pratik sezgi gibi alt becerileri içeren duyguları öğrenmek basamağı insan ilişkilerinde güven bağının kurulmasında önemlidir. Bu basamakta duygular

bilginin kaynağı olarak ele alınmakta ve duygulara değer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Duygusal Zindelik: Öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenileme alt boyutlardan oluşan duygusal zindeliğin odak noktası, kişinin hatalara karşı yapıcı bir bakış açısı benimsemesini sağlayan çeşitli yaklaşımları ve teknikleri belirlemeye dayanır.

Duygusal Derinlik: Özgün potansiyel ve amaç, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki ve adanmışlık gibi alt öğeleri bulunmaktadır. Duygusal derinlik konusu, kişinin iş ve özel hayatını potansiyel amaçlarıyla uyumlu hale getirmesidir. Duygusal derinlik boyutunun kazanılması, duygusal zekayı geliştirmek ve güçlendirmek için gerekli bir koşuldur.

Duygusal Simya: Sezgisel akış, düşüncesele zaman değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmak olmak üzere dört alt boyuttan oluşan duygusal simyanın birincil odak noktası, zorluklar ve stres faktörleriyle bir arada yaşama yeteneğini geliştirme ve bu sorunlara yaratıcı çözümler bulma durumunu kapsamaktadır (56).

2.2.2. Duygusal Zeka Yetileri

Duygusal zeka yetisi, kişinin kendi duygularının farkına varması, anlamlandırması ve kontrol edebilmesi, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi ve işlevsel bir şekilde iletişim kurup sürdürebilmesi, stresle başa çıkabilmesi ve karar verme süreçlerinde duygusal faktörleri değerlendirmeye alabilmesi gibi becerileri ele almaktadır (57). Bu anlamda alanyazın çalışmaları incelendiğinde duygusal zeka yetileri duyguları tanıma ve ifade etme, duygularını anlama, duyguları yönetme, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş alt alanda ele alınmaktadır. Sırasıyla bu yetiler:

Duyguları Tanıma ve İfade Etme

Duygusal zekanın temeli olarak ele alınmaktadır. Kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıyabilme becerisidir. Bu beceri, yüz ifadeleri, beden dili, ses tonu, sözler ve diğer ipuçları aracılığıyla duyguları anlama yeteneğini

içermektedir. Bu anlamda bu beceri kişilerarası ilişkilerde önemli bir rol oynamaktadır.

Duygularını Anlama

Duyguları tanıma ve ifade etmeye göre daha gelişmiş bir beceri olan duyguları anlama farklı duygusal durumları tanıyabilme, bu duyguların nedenlerinin, anlamının farkına varabilme ve bu duyguların günlük hayatımızla ilişkisini kavrayabilme yetilerini içermektedir.

Duyguları Yönetme

Duyguları yönetme ve düzenleme yetisidir. Bu beceri, stresli durumlarla başa çıkabilme, olumsuz duyguları azaltma veya yönetme, kendini sakinleştirebilme ve olumlu duyguları artırma yeteneklerini içermektedir. Duyguları yönetme becerisini etkili olarak kullanan bireylerin yaşadıkları zorluklarla mücadele etme süreci daha sağlıklı bir zeminde gerçekleşmektedir.

Empati

Bireyin diğer insanların duygularını anlama, paylaşma ve başkalarına karşı duyarlı olma yetilerini kapsamaktadır. Empati becerileri gelişmiş olan bireyler farklılıklara karşı hoşgörülüdürler ve çevresindeki bireyleri aktif bir şekilde dinleyebilmektedirler.

Sosyal Beceriler

Bireyler arası iletişimde etkin olabilme, toplumsal beklentilere uygun iletişim kurup sürdürebilme yetisidir. Bu beceri, iyi iletişim, işbirliği, liderlik, ilişkilerde işlevsel sorun yönetimi ve diğerleriyle ilişki kurma yeteneği gibi becerileri içermektedir (58).

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zekanın Gelişimi

Okul öncesi yaş ve gelişim dönemi itibariyle çocukların kişilik ve sosyal gelişimlerinde en hızlı gelişim ve değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde

yetişkinlik hayatında nasıl bir birey olacağını belirleyen öncüllerden biri olan duygusal zeka gelişiminde de önemli adımlar atılmaktadır. Duygusal zekanın, duyguları tanıma, anlama, ifade etme, düzenleme ve kontrol etme yeteneği gibi birçok beceriyi kapsadığı düşünüldüğünde erken dönemde bu becerilerin kazanılmasının uzun vadede çocukların akademik başarılarında, sosyal ilişkilerinde ve kişisel gelişimlerinde önemli kazanımları olacaktır (59). Çocukların duygusal zeka gelişimi doğumdan itibaren başlamakta sonrasında kademeli olarak ilerlemeye devam etmektedir. Bu bağlamda bebekler yüz ifadelerini ayırt etme yetenekleriyle dünyaya gelmektedirler. Mutluluk, üzüntü, kızgınlık gibi temel yüz ifadelerini kavrama becerilerinin temeli bebeklik döneminden itibaren atılmaktadır. Bebeklerin bilinçli olarak gerçekleştirdiği ilk sosyal gülümsemesi ise 6-8.haftalar arasında başlamaktadır. 6-7 aylık bebekler annelerinin yüz ifadelerinden duygu durumlarını fark edebilmektedirler. Tüm gelişim alanlarındaki artarak devam eden ilerlemelere bağlı olarak okul öncesi dönemde çocukların sosyalleşme ve duygusal zekalarını kullanma yetilerinde önemli değişimler gözlenmektedir. 3,5-4 yaşından itibaren arkadaşlık ilişkilerinde daha fazla etkileşime dayalı oyunlar oynanmaya başlanmaktadır. Ancak gelişimsel olarak benmerkezci düşünce yapısına sahip oldukları için çevrelerindeki nesneleri ve olayları kendi perspektiflerinden değerlendirme söz konusudur. Artan bu etkileşim kurma ve sosyal becerilerini geliştirmeye paralel olarak çocukların duygusal ifadeleri okuma, duyguları tanıma ve ifade etme becerileri gibi duygusal zeka yetileri de gelişmeye başlamaktadır. 4 yaşındaki bir çocuk nasıl hissettiğini ve bu hislerinin nedenleri hakkında sohbet edebilmektedir. Basit düzeyde olan bu duygusal farkındalıkların gelişimi 5 yaşından sonra daha kompleks halini almaktadır. 3-6 yaş dönemi çocukların çevrelerindeki insanlarla ilişki kurma, özgüven kazanma, kaygı, korku ve öfkeyi kontrol etme gibi temel duygusal becerileri kazanmada önemli gelişimlerin yaşandığı bir süreç olmaktadır. 2-6 yaş dönemi duygularının yoğun yaşandığı ve duygusal düzenlemenin gelişime ihtiyaç duyduğu bir dönemdir (60). Bu bağlamda yaklaşık 6 yaşından itibaren çocukların empati becerilerinde ve duygu kontrollerinde olumlu gelişmeler yaşanmaya başlamaktadır. Bu doğrultuda alanyazında 6 yaşına kadar çocukların düşen birine sarılmak, ağlayan arkadaşına bir eşyasını vermek gibi duygusal empatiyi, 6 yaşından sonra ise duygu ve düşünce yapısını anlamaya yönelik zihinsel empatiyi öğrenmeye başladıklarına dair bir çalışmaya ulaşabilmek mümkündür (61).

2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zekayı Etkileyen Faktörler

Duygusal zeka, birçok farklı faktörün birleşimi sonucu şekillenebilmektedir. Bu faktörler, genel hatlarıyla genetik özellikler, çevresel etmenler ve kişisel deneyimlerle ilgilidir. Aşağıda, duygusal zekayı etkileyen ana faktörlerin açıklaması yer almaktadır:

Genetik Özellikler

Duygusal zeka, kişinin sahip olduğu genetik özellikler tarafından da etkilenmektedir. Bazı araştırmalar, duygusal zekanın %30 ile %40 arasındaki bir oranının genetik faktörlere bağlı şekillendiğini öne sürmektedir (58).

Cinsiyet

Konu hakkında alanyazında birçok çalışma gerçekleştirilmiş olmakla birlikte çalışmalar ağırlıklı olarak kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek duygusal zekaya sahip olduğunu vurgulanmaktadır (62, 63). Bar-On ve Parker'ın araştırmasına göre ise, kız çocukları duygularını yorumlama becerilerinde erkek çocukları ise acı ve korku başat duyguları kontrol edebilme becerilerinde daha iyi performans sergilemektedir (64).

Yaş

Çocukların duyguları anlama, ifade etme ve yönetme becerileri ile yaş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda yaşa bağlı edinilen tecrübe ve bilgi birikimine bağlı olarak çocukların duygusal zekası da olumlu yönde gelişmektedir.

Kültür

İçinde yaşanılan kültür de çocukların duygusal zekalarını şekillendirmede önemli bir etken olabilmektedir. Bu bağlamda yaşanılan çevrede duygu ve düşünceleri verilen önem, duyguları ifade etme ile ilgili toplumsal normlar, inançlar, konuşulan dilde duyguları betimlemede kullanılan kelimelerin çeşitliği gibi unsurlar çocukların duygusal zekalarına yön verebilmektedir (65).

Aile ve Sosyal Çevre

Çocukların yetiştiği çevre, duygusal zeka üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir. Bu sebeple çocukların aileleri, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer yakın çevrelerinin sunduğu uyaranların niteliği çocukların duygusal zekalarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu noktada ailelerin olaylar karşısında verdiği tepkiler, stres yönetiminde başvurduğu duygular, benimsemiş oldukları ebeveynlik tutumları, kurmuş oldukları sosyal ilişkiler gibi pek çok unsur çocukların duygusal zekası üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır (29).

2.2.5. Duygusal Zeka ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönemde duygusal zeka kavramı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalara değinilecektir.

Şen ve Özbey tarafından 2017 yılında yayınlanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zeka Düzeyleri ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Örneklem grubunu, Zonguldak Ereğli’de anaokullarına devam eden 298 çocuğun oluşturduğu araştırmada veri toplama araçları olarak Genel Bilgi Formu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ve Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka puanları daha yüksek olan çocukların akranlarıyla daha olumlu ilişkilere sahip olduğu bulunmuştur (66).

Perry ve Dollar (2021), erken çocukluk döneminde duygusal düzenleme stratejilerini değerlendirmek için Erken Duygusal Düzenleme Davranış Ölçeğini (EERBQ) geliştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, 2-6 yaş arası çocukların duygusal düzenleme becerilerinin sosyal-duygusal işlevsellikle güçlü bir ilişki içinde olduğu ve bu ölçeğin erken çocukluk dönemindeki duygusal zorlukların erken tanımlanması için önemli bir araç olduğu bulunmuştur (67).

Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka ve sosyal becerileri ile annelerinin sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 2021 yılında

yayınlanan çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bartın şehir merkezindeki yedi farklı okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 5-6 yaş arası 284 çocuk (142 kız ve 142 erkek) ve annelerinden oluşan araştırmada veriler Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği (OSBED) Öğretmen Formu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal zeka Ölçeği (S-ÇDZÖ) ve Yetişkin Sosyal Beceri Envanteri (SOBE) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekası ve sosyal becerileri ile annelerinin sosyal becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (68).

Üstün yetenekli çocukların duygusal zekalarını incelemek amacıyla yurt dışında yürütülen bir çalışmanın örneklem grubunu Wechsler zeka testinden 130 ve üzeri puan alan ortalama yaşı 11.45 olan 4 ila 8. sınıfa giden 169 çocuk ve normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmuştur. Bar-On Duygusal zeka Ölçeği kullanılarak verilerin toplandığı araştırmanın bulguları, üstün yetenekli çocukların eğitim ortamlarından bağımsız olarak iyi gelişmiş duygusal zekaya sahip olma ihtimalinin normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (69).

Dereli (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen-çocuk ilişkilerinin 4-5 yaş grubu çocukların duygusal anlama ve düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği, Duygu Düzenleme Kontrol Listesi ve Wally Duygu Anlama Testi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, güçlü öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların duygusal zeka gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve bu ilişkilerin çocukların duygusal anlama ve düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (70).

2016 yılında McCrimmon ve arkadaşları tarafından yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda psikolojik sağlamlık ile duygusal zeka (EI) arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yürütülen araştırmanın çalışma grubu 8-12 yaş arasında otizm tanısı almış 20 çocuk ve tipik gelişim gösteren 20 çocuk olmak üzere 40 çocuktan oluşmaktadır. Otizm Tanı Görüşmesi- Gözden Geçirilmiş, Wechsler Kısaltılmış Zeka Ölçeği, BarOn Duygusal Zeka Testi, Çocuklar ve Ergenler için Psikolojik Sağlamlık Ölçekleri kullanılarak verilerin elde edildiği araştırmanın sonucunda otizm tanılı çocukların, psikolojik sağlamlık ve duygusal zeka ölçümlerinin

tipik gelişim gösteren çocuklardan önemli ölçüde farklı olmadığı bulunmuştur. Bu kapsamda çalışmada otizm tanılı çocukların duygusal zeka becerilerini geliştirmeye odaklanan müdahalelerin faydalı olabileceği vurgulanmıştır (71).

Akran ve Kocaman tarafından 2019 yılında yayınlanan “Görselleştirmeye Dayalı Etkinliklerin Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi” başlıklı çalışmanın örneklem grubunu Bitlis’in Tatvan ilçesine bağlı anaokuluna devam eden 20 deney grubu, 16 kontrol grubu olmak üzere toplamda 36 çocuk oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak verilerin elde edildiği araştırmanın sonucunda görselleştirmeye dayalı etkinlikler uygulanan deney grubunun duygusal zekalarının daha olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (72).

Genel olarak yurt içinde ve yurt dışında okul öncesi dönem çocuklarında duygusal zeka ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çocukların duygusal farkındalıkları, empati yetenekleri ve sosyal ilişkilerini geliştirmeye odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmalar, çocukların duygusal zekalarını geliştirmek için etkili yöntemleri belirlemeyi, bu becerilerin gelişimine etki eden faktörleri incelemeyi ve erken müdahale programlarının etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmaların sonuçları genel olarak, duygusal zeka becerilerinin erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığını ve yaş ilerledikçe bu becerilerin daha karmaşık hale geldiğini göstermektedir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara duygusal destek sağlamaları, çocukların duygusal zeka gelişiminde büyük bir etkiye sahiptir. Olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimleri ve duygusal olarak sıcak bir sınıf ortamı, çocukların duygusal zekalarını geliştirmelerinde kritik rol oynamaktadır. Duygusal zeka becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programları, çocukların bu becerileri geliştirmelerinde etkili olmuş, çocukların duygusal farkındalıklarını ve empati yeteneklerini artırmış ve sosyal ilişkilerini güçlendirmiştir. Güçlü duygusal zeka becerilerine sahip çocuklar, daha yüksek sosyal uyum, daha az davranış problemi ve daha iyi genel psikolojik sağlık göstermektedir. (63-69).

2.3. Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik Sağlamlık Kavramı

Psikolojik sağlamlık, diğer adlarıyla psikolojik yılmazlık ya da psikolojik dayanıklılık bireylerin yaşamlarına şekil verme sürecinde önemli rol oynaması nedeniyle birçok bilimsel disiplinlerin kapsamlı olarak incelediği önemli çalışma alanlarından biridir. Bu bağlamda kişilik gelişiminin yaşamın ilk altı yılında tamamlandığı düşünüldüğünde erken çocukluk döneminde de psikolojik sağlamlık konusu incelemeye değer önemli bir konu olarak ön plana çıkmaktadır. Latince “resiliens (esneklik)” kelimesinden türemiş olan psikolojik sağlamlık kavramı kelime anlamı olarak maddelerin esnek biçime sahip olmasına bağlı olarak kolayca eski haline dönebilme durumunu ifade etmektedir (73). Daha geniş anlamıyla psikolojik sağlamlık kavramının tanımı incelendiğinde ise bireylerin yaşamlarında karşıladıkları zorlu ve stres veren olumsuz durum ve koşullara rağmen baş edebilme, değişikliklere, zorluklara ve travmatik deneyimlere karşı uyum sağlayabilme, yaşanan sıkıntılara rağmen hayata karşı olan umudunu ve motivasyonunu sürdürebilme becerilerini kapsadığı görülmektedir (74). Psikolojik dayanıklılık kavramı American Psychological Association (APA) tarafından kişilerin sorunlu koşullar, travma, felaketler, tehditler veya aile ve ilişki sorunlarını içerebilen yoğun stres kaynaklarıyla karşı karşıya kaldığı durumlara uyum sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır (75). Daha basit bir ifadeyle, kişilerin zorlu yaşam olayları deneyimlerinden sonra kendilerini toparlayabilme becerilerini ele almaktadır. Bu bağlamda psikolojik sağlamlık kavramı durağan bir süreci kapsamaktan ziyade esneklik ve uyum becerilerinin ön planda olduğu dinamik süreçleri ele almaktadır. Bu noktada genel geçer olarak kabul edilmiş bir psikolojik sağlamlık tanımı olmamakla birlikte, konu hakkında gerçekleştirilen literatür çalışmaları incelendiğinde, bir veya birden fazla risk faktörünün bireylerin yaşamlarında yer alması, ve oluşan bu risk faktörlerine rağmen bireylerin toplumsal normlara uygun sağlıklı bir kimlik yapısı geliştirebilmesi hususları bireyleri psikolojik olarak dayanıklı tanılama sürecinde önemli öğeler olarak yerlerini almaktadır (76).

2.3.1. Psikolojik Sağlık Risk Faktörleri

Psikolojik sağlık konusunda risk faktörleri bireylerin yaşamlarında olumsuz deneyimler yaşamasına neden olan istenmeyen durumlar olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda bahsi geçen bu risk faktörleri bireysel, ailesel ve çevresel etkenlerden ya da bu etkenlerin etkileşiminden kaynaklanabilmektedir (73). Bireylerin psikolojik olarak sağlam nitelendirilmesi sürecinde önce risk faktörlerine maruz kalmaları daha sonra maruz kalınan bu risk faktörlerine koruyucu unsurları kullanarak uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu sebeple olası risk faktörlerini belirleyebilmek adına Tablo 2.2’de psikolojik sağlık risk faktörleri bireysel, ailesel ve çevresel etmenler başlıkları altında incelenerek sunulmuştur (73, 77).

Tablo 1.2. Psikolojik sağlık risk faktörleri.

Bireysel Risk Faktörleri	Ailesel Risk Faktörleri	Çevresel Risk Faktörleri
Prematüre doğum/Düşük doğum ağırlığı	Ebeveynlerin kronik hastalığı	Yaşanılan çevrenin niteliği
Kronik hastalıklar	Ebeveynlerin sahip olduğu psikolojik sorunlar	Ekonomik sorunlar/Yoksulluk
Zor mizaç yapısı	Boşanma	Savaş veya afet gibi toplumsal travmalar
Cinsiyet	Ebeveyn ölümü	Çevredeki bireyler tarafından maruz kalınan ihmal ve istismar
Güvensiz bağlanma	Aile içi şiddet/Şiddetli geçimsizlik	Akran zorbalığı
Akademik başarısızlık	İşsizlik/Ekonomik sıkıntılar	Olumsuz okul deneyimi
Algılanan özgüven eksikliği	Yetkin olmayan ebeveyn tutum ve davranışları	Sosyal destek eksikliği
Gelişim alanlarında yaşanan gerilikler	Aile tarafından çocuğun ihmal ve istismar edilmesi	Evsizlik/Göç
Yüksek kaygı düzeyi	Ebeveynlerin yaşının küçük olması	Toplumun gelişmişlik seviyesi
Ruh sağlığı sorunları	Ebeveynlerin madde kullanımı veya diğer kötü alışkanlıkları	Kültürel baskı
Düşük IQ/Genetik yatkınlık		Toplumsal şiddet/Toplumsal adaletsizlik
Erken yaşta ebeveyn olma		Terör eylemleri
İhmal veya istismara maruz kalma		
Madde kullanımı		

2.3.2. Psikolojik Sağlamlık Koruyucu Faktörler

Psikolojik sağlamlık risk faktörlerinden sonra ele alınması gereken bir diğer konu bireylerin sosyal ve duygusal olarak güçlü kalabilmesini sağlayan bir mekanizma olarak koruyucu faktörlerdir. Bu kapsamda bireylerin yaşamlarından yer alan koruyucu unsurları incelemek bireyin sağlıklı adaptasyonunu ve yetkinliklerini artıran koşulları belirleyebilmek açısından yol gösterici olacaktır (78). Tablo 2.3'te psikolojik sağlamlıkta koruyucu faktörlere yer verilmektedir (73, 77).

Tablo 2.3. Psikolojik sağlamlık koruyucu faktörler.

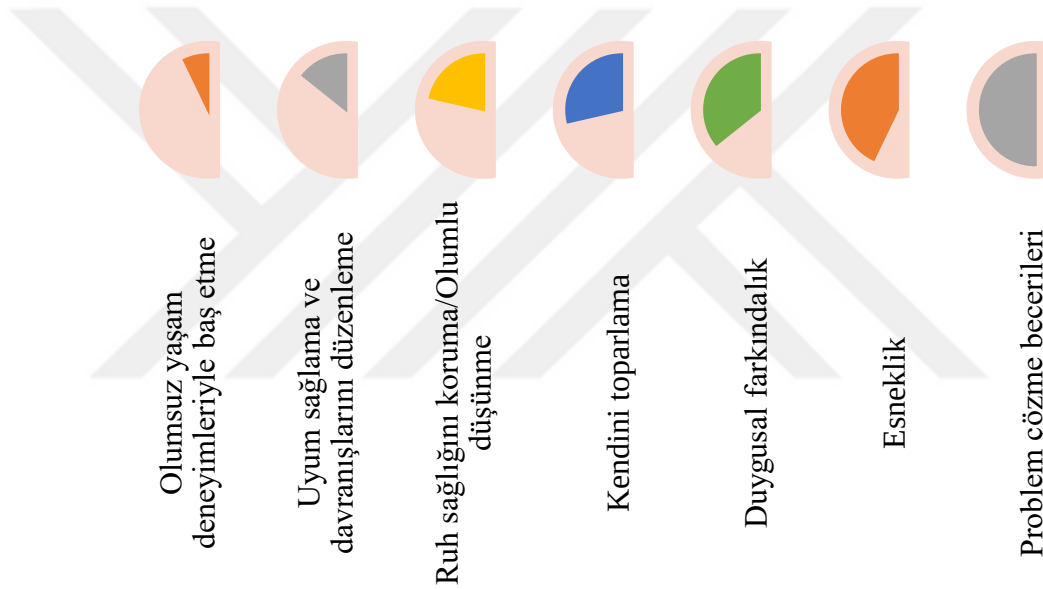
Bireysel Koruyucu Faktörler	Ailesel Koruyucu Faktörler	Çevresel Koruyucu Faktörler
Zeka ve Duygusal zeka	Nitelikli ebeveyn-çocuk ilişkisi	Yaşanılan çevrenin niteliği
Cinsiyet	Tutarlı ve sağlıklı ebeveynlik tutumları	Dini ve/veya manevi inançlar
Mizaç yapısı	Eşler arasındaki uyum ve ilişki	Akran desteği
Sosyal olarak ilişki kurabilme ve sürdürebilme becerisi	Ailenin olumlu tecrübeler edinmeye yönelik fırsatlar sunması	Olumlu okul deneyimi
İşlevsel problem çözme ve karar verme becerilerine sahip olma	Ailenin çocuğun fiziksel ve duygusal güvenliğini sağlayacak ortamlar sunması	Toplumsal gelişmişlik seviyesi
Akademik başarı/Yetenekler/ Olumlu sosyal beceriler (empati, yardım etme vb.)	Çocuğun bireyselliğine uygun gerçekçi beklentiler oluşturma	Olumlu devlet politikaları/sosyal hizmetler
Özgüven/ Pozitif düşünce yapısı/Affedici olma	İyi sosyoekonomik düzeye sahip olma	Sosyal destek
Güvenli bağlanma		Pozitif normlar ve kültürel değerler
Fiziksel ve ruhsal sağlık		Toplumsal güvenlik
Hayata dair umut ve beklentilere sahip olma		
Sağlıklı yaşam tarzı (düzenli egzersiz, beslenme vb.)		
Değişikliklere kolay uyum sağlayabilme/Esnek olma		

Tablo 2.3'te görüldüğü üzere koruyucu faktörler psikolojik sağlamlığın korunmasında, çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmelerinde, zorluklarla başa

çıkımlarında ve ileride karşılaşılabilecekleri zorluklarla daha iyi baş edebilmelerinde yardımcı birer destek kaynakları olarak ön plana çıkmaktadır (78).

2.3.3. Psikolojik Sağlamlığın Bileşenleri

Genel olarak evrensel bir tanımın olmayışı psikolojik sağlamlık kavramı ile ilgili pek çok farklı tanımlamaları da beraberinde getirmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda psikolojik sağlamlığın tam olarak nasıl geliştiği ve hangi faktörlerin daha önemli olduğu konusunda tam bir fikir birliği olmamakla birlikte konu hakkında yürütülen çalışmalardan yola çıkıldığında çalışmaların Şekil 2.2’de yer alan kavramlar yönünde ortak noktada bulunduğu görülmektedir (79, 80).



Şekil 2.2. Psikolojik sağlamlık kavramının bileşenleri.

Bu bağlamda bireylerin yaşadıkları zorlayıcı veya travmatik yaşam deneyimleriyle baş edebilmesi, duygularını tanıyıp, anlayarak gerektiği durumlarda kendini düzenleyebilmesi, hayata karşı yaşama umudu ve amacı taşıması, değişen durumlara uyum sağlama becerisi ile esnek olabilmesi ya da stres veren durumlar karşısında ruh sağlığını yönetilebilir düzeyde yaşaması, kendini toparlayabilmesi gibi faktörlerin birleşimi psikolojik sağlamlık kavramının bileşenlerinin oluşturulmasına kaynaklık etmektedir (79).

2.3.4. Psikolojik Sağlamlık Teori ve Modelleri

Psikolojik sağlamlık, psikolojik sağlamlık kavramının farklı yönlerini açıklamaya yönelik bir dizi kuramsal temele dayanmaktadır. Bu bağlamda aşağıda araştırmalarda değinilen psikolojik sağlamlık ile ilişkili bazı teori ve modellere yönelik açıklamalar Tablo 2.4'te bulunmaktadır.

Tablo 2.4. Bazı psikolojik sağlamlık teori ve modelleri.

Ele Alınan Yaklaşım	Psikolojik Sağlamlığın Tanımı
Aaron Antonovsky Salutogenez Modeli	Salutogenesis, bir bireyin veya topluluğun ruh sağlığını nasıl koruduğunu ve geliştirdiğini inceleyen bir yaklaşımı ele almaktadır. Bu bağlamda Salutogenez, sağlığın olumlu yönlerini vurgulayan bir model sunarken "patogenez" ise olası hastalıkların nedenlerini ve mekanizmalarını anlamaya odaklanmaktadır. Bu anlamda, salutogenez modelinin temsilcisi olan Aaron Antonovsky, "Sense of Coherence" (SOC) adlı bir kavram geliştirmiştir. Bu kavram doğrultusunda insanlar sağlıklarını sürdürebilmek ve geliştirebilmek için bir anlam, yönlendirilmişlik ve birlik hissi olmak üzere üç temel bileşene ihtiyaç duymaktadır. Bu üç temel bileşenin güçlendirilmesiyle kişilerin genel sağlık durumunu iyileştirebileceğine inanılmaktadır (81).
Norman Garmezy Dayanıklılık (Resilience) Modeli	Garmezy, çocukluk dönemindeki olumsuz koşullara rağmen bazı çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebildiğini gözlemleyerek bu alandaki çalışmalarını sürdüren psikolojik sağlamlık kavramında öncü isimlerden biridir. Garmezy'nin dayanıklılık modeli Risk Faktörleri ve Dayanıklılık (çocukların yaşamlarında ciddi risklere maruz kalmış olmalarına rağmen, bazılarının sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi), Koruyucu Faktörler ve Destek Sistemleri (güçlü sosyal destek sistemleri, pozitif rol modelleri, eğitim fırsatları vb.), Bireyin İçsel Direnci (karakter özellikleri, zeka, uyum yeteneği vb.) ve Uyumsal Davranışlar ve Stratejiler (çeşitli stratejiler kullanarak stresle başa çıkma) olmak üzere dört temel prensibe dayanmaktadır (82).
Ekolojik Yaklaşım	Brofenbrenner tarafından geliştirilen Ekolojik Yaklaşım, bireyin çevresel bağlamlarını mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem yapılarını kullanarak farklı bağlamlarda incelemektedir. Bu bağlamda bireylerin psikolojik sağlamlıkları bu çeşitli çevresel düzeylerle etkileşim içindedir (Örneğin, güçlü aile destek sistemlerinin veya olumlu bir okul ortamının, bireyin psikolojik sağlamlığını olumlu yönde etkilemesi gibi). Bu noktada ekolojik yaklaşım çerçevesinde bireyler maruz kalınan uyaranların niteliğine göre psikolojik sağlamlıklarını şekillendirmektedirler (83).

2.3.5. Okul Öncesi Dönemde Psikolojik Sağlamlık ve Gelişimi

Erken çocukluk döneminde artan merak ve öğrenme ihtiyacına bağlı olarak çocuklar birçok yeni keşif ve deneyimler içeren uyaranlara maruz kalmaktadır. Ancak fiziksel ve sosyal çevrede karşılaşılan bu uyaranların niteliği her zaman olumlu olmayabilmektedir. Çocukların yaşamlarını olumsuz yönde etkileme riski bulunan bu uyaranlar karşısında psikolojik sağlamlık kavramı önemli bir rol oynamaktadır (84). Bu nedenle çocukların erken çocukluk döneminde ve uzun vadede yetişkinlik yaşantılarında karşılaştıkları stres ve zorlayıcı yaşam koşulları ile başa çıkabilmeleri için psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeleri gerekmektedir. Bu noktada doğru sunulan bir eğitimle okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılacak psikolojik sağlamlık becerilerine dair kazanımlar aşağıda verilmiştir (85, 86):

- Günlük hayatında maruz kaldığı stres verici yaşam olayları karşısında dayanıklı olabilir.
- Yaşamlarında karşılaştıkları yeni ve alışılmadık durumlar karşısında esnek davranabilir.
- Yaşı ve gelişimsel özellikleri doğrultusunda kendi hayatına yönelik hedefler belirleyebilir. Bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli sorumlulukları alabilir.
- Gerektiği durumlarda hazlarını erteleyebilir.
- Özerklik ve bağımsızlık duyguları yaşamlarında daha aktif kullanabilir. Bu bağlamda yeni deneyimlere karşı zevk ve merak duyguları geliştirebilir.
- Hayal kırıklıklarının ve üzüntülerinin üstesinden gelebilir.
- Yaratıcı düşünebilir, farklı açılardan problemlere yaklaşabilir ve yeni fikirler üretebilir.
- Çevresindeki bireylerle iletişim kurup, sürdürebilir, kendi benliklerine karşı olumlu bakış açısı geliştirebilir.
- Kendilerinin ve başkalarının duygu, düşünce ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olabilir.

Bu noktada Şahan Aktan ve Önder de okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlıklarını incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında öz düzenleme, yardım arama yeteneği, hazzın ertelenmesi, atılganlık, kendine güvenme,

sosyal yetenek, duygu düzenleme, arkadaşlık ilişkileri, sosyal problem çözme becerileri, mutlu ve iyimser olabilme becerilerinin çocukların psikolojik sağlamlıklarını açıklamada kullanılan önemli alt başlıklar olduğunu dile getirmişlerdir (87). Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocukların psikolojik sağlamlıklarını destekleme sürecinde ebeveynlerle kurulan güvenli bağ, olumlu rol modeller ve sunulan sosyal destekler önemli birer kaynaktırlar. Masten da bu noktada çocukların olumlu bireysel özelliklerinin, destekleyici ailevi ve toplumsal bağların çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirdiğini vurgulamaktadır (79).

2.3.6. Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yoldaş ve Demircioğlu'nun 2018 yılında yayınlanan "Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Psikososyal Risk Faktörleri ve Koruyucu Unsurlar" başlıklı makalesinde çocukluk ve ergenlik döneminde psikososyal risk faktörleri ve koruyucu unsurların önemi incelenmektedir. Makalede, psikososyal risk faktörlerinin, çocukların ve ergenlerin psikolojik sağlığına zarar verebilecek etkenler olduğu ve bu faktörlerin bireylerde davranış problemleri, özgüven eksikliği, depresyon, anksiyete gibi sorunlara yol açabileceği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, makalede psikososyal risk faktörleri kadar koruyucu unsurların da önemi üzerinde durulmuştur. Çocukların hayatında var olan pozitif deneyimler, aile desteği, sosyal bağlar ve sosyal destek sistemleri gibi koruyucu unsurların, çocukların psikolojik sağlığını korumakta ve risk faktörlerinin etkisini azaltmada önemli bir rol oynayabileceği belirtilmektedir (73).

Olumsuz çocukluk yaşam deneyimlerinin yetişkinlik döneminde yaşanan depresyonla bağlantılarını incelemek amacıyla Poole ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen bir çalışmanın örneklem grubunu birinci basamak kliniklerinden alınan 4006 yetişkin katılımcı oluşturmuştur. Araştırmada veriler çocukluk sıkıntılarını Olumsuz Çocukluk Deneyimleri Anketini kullanarak, depresyon semptomlarının varlığını ve şiddetini Hasta Sağlığı Anketi-9'u kullanarak ve psikolojik dayanıklılığı Connor Davidson Dayanıklılık Ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın regresyon analizinden elde edilen bulgular hem olumsuz çocukluk yaşam deneyimlerinin hem de esnekliğin, çeşitli demografik değişkenleri kontrol ettikten sonra bile bağımsız olarak depresyon semptomlarını öngördüğünü

göstermiştir. Çalışma kapsamında ayrıca psikolojik dayanıklılığın olumsuz çocukluk yaşam deneyimleri ve depresyon arasındaki ilişkiyi azalttığını ortaya koyulmuştur (88).

Özbey'in Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (PERIK)" nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yürütmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın örneklem grubunu Ankara'da devlet ve özel anaokullarına giden 36-72 aylık 342 çocuk oluşturmaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi, ölçeğin 6 faktörlü yapısını doğrulamış ve uyum indeksleri iyi ve mükemmel bir uyum göstermiştir. Bu bağlamda bu çalışma ile ölçeğin Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu sonucuna varılmıştır (89).

Bouillet ve arkadaşları tarafından okul öncesi öğretmenlerinin dayanıklılıkları ile öğrencilerinin dayanıklılıklarını geliştirme sürecinde algıladıkları hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yürütülen çalışmanın örneklem grubunu Hırvatistan, Zagreb Üniversitesi Öğretmen Eğitimi Fakültesinde lisansüstü eğitim programına kaydolun 191 kadın okul öncesi öğretmeni oluşturmıştır. Veri toplama araçları olarak "Yetişkinler İçin Dayanıklılık Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Dayanıklılığını Geliştirmeye Hazırlık Anketi" kullanılan araştırmanın sonucunda kendilerini psikolojik olarak daha sağlam olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarını geliştirme konusunda da kendilerini daha yetkin gördükleri bulunmuştur (90).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Öner ve Özbey tarafından yürütülen çalışmanın örneklemine Muş ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden 60-66 aylık 350 çocuk katılmıştır. "Bilgi Formu, Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi ve Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeklerinin veri toplama araçları olarak kullanıldığı çalışmanın sonucunda okul öncesi çocuklarda sosyal bilgi işleme becerileri ile psikolojik dayanıklılık seviyeleri arasında önemli bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çalışma kapsamında ayrıca cinsiyetin sosyal bilgi işleme

becerileri ve psikolojik dayanıklılık üzerinde bir etkisi olduğu; bu bağlamda kızların her iki alanda da daha yüksek puanlar gösterdiği bulunmuştur (91).

Aile rutinlerinin düşük gelirli okul öncesi çocuklarının dayanıklılığı üzerindeki etkisi incelemek amacıyla Ferretti ve Bub tarafından Erken Başlangıç Araştırma ve Değerlendirme Projesinin (Head Start Research and Evaluation Project) 1996-2011 yılına ait doğumdan üç yaşı kapsayan verileri kullanılmıştır. Kullanılan verilerle seçilen örneklem grubundaki çocukların 14, 24 ve 36. aylardaki aile rutinlerinin öz düzenleme ve bilişsel yeteneklerinin gelişiminde bir rol oynayıp oynamadığını incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda aile içi rutinlerin çocuklarda 36 aylıkken öz düzenlemeyi teşvik etme sürecinde kritik öneme sahip olduğu, erken dönemde uygulanan rutinlerin çocukların sonraki yaşlarında bilişsel yetenekleri için önemli bir öncül olduğu görülmüştür (92).

Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik dayanıklılığı ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişkinin yanı sıra yaş ve cinsiyet değişkenlerinin psikolojik dayanıklılıklarında ve akran zorbalık davranışlarında önemli bir fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın örneklem grubunu Ankara ili, Yenimahalle ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60 ay ve üzeri 366 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama için “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” ve “Zorba ve Kurban Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık seviyeleri ile akran zorbalık davranışları arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, yaş ve cinsiyete dayalı psikolojik dayanıklılık ve akran zorbalık davranışlarında da önemli farklılıklar araştırma kapsamında tespit edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçların büyük yaş grupları ve kız çocuklarının lehine olduğu görülmüştür (93).

Genel olarak yurt içinde ve yurt dışında okul öncesi dönem çocuklarında psikolojik sağlamlık üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çocukların stresle başa çıkma becerileri, duygusal dayanıklılıkları ve zorlu yaşam olaylarına karşı uyum yetenekleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların amacı, çocukların psikolojik sağlamlıklarını etkileyen faktörleri belirlemek, bu becerileri geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmek ve bu stratejilerin

etkinliğini değerlendirmektedir. Araştırmaların sonuçları genel olarak, psikolojik sağlamlık becerilerinin yaşla birlikte geliştiğini ve bu becerilerin gelişiminde çevresel ve bireysel faktörlerin önemli rol oynadığını göstermektedir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin duygusal destek ve rehberlik sağlamaları, çocukların psikolojik sağlamlıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimleri, çocukların stresle başa çıkma becerilerini güçlendirmekte ve duygusal dayanıklılıklarını artırmaktadır. Ayrıca, duygusal olarak sıcak ve destekleyici bir sınıf ortamı, çocukların psikolojik sağlamlıklarını geliştirmelerinde kritik bir rol oynamaktadır. Psikolojik sağlamlık becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programları, çocukların bu becerileri geliştirmelerinde etkili olmuş, çocukların stresle başa çıkma becerilerini ve duygusal dayanıklılıklarını artırmış ve zorlu yaşam olaylarına karşı uyum yeteneklerini güçlendirmiştir. Güçlü psikolojik sağlamlık becerilerine sahip çocuklar, genellikle daha yüksek sosyal uyum, daha az davranış problemi ve daha iyi genel psikolojik sağlık göstermektedir (73-93).

2.4. Davranış Problemleri

2.4.1. Davranış Problemleri Tanım ve Sınıflama

Erken çocukluk döneminde görülen davranış problemleri, çocukların gelişimlerini ve günlük yaşam becerilerini olumsuz etkileyen, uygunsuz ve istenmeyen tutum ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (94). Bu problemler, kişilik yapısı, olumsuz yaşam deneyimleri, çevresel faktörler ve aile dinamikleri gibi çeşitli faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır. Zamanında müdahale edilmediğinde, bu durumdan etkilenen çocuklar başta olmak üzere, çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer yakın çevreleri üzerinde de olumsuz etkiler oluşabilmektedir. Bu sebeple, okul öncesi dönemde davranış problemlerine erken müdahale kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönemdeki davranış problemleri, farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Sınıflandırmalar, bu problemlerin türünü ve şiddetini anlamak için oldukça kullanışlı bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır (95).

Davranış problemleri ile ilgili en bilinen sınıflandırma, içe yönelim (içselleştirilmiş) ve dışa yönelim (dışsallaştırılmış) davranış problemleri üzerinedir. İçe yönelim davranış problemleri, sosyal geri çekilme, başa çıkılması zor korkular,

kaygı bozukluğu ve depresyon gibi stres ve sıkıntıları içermektedir. Dışa yönelim davranış problemleri ise kuralları ihlal eden, agresif davranışlar, öfke nöbetleri, hiperaktivite, saldırganlık, yalan söyleme ve hırsızlık gibi yıkıcı davranışları kapsamaktadır (96).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM-5 tanı kılavuzu, çocukluk çağı psikiyatrik bozukluklarını aşağıdaki kategorilerde sınıflandırmaktadır (75):

- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)
- Distrüktif Duygudurum Deregülasyon Bozukluğu
- Bağlanma Bozukluğu
- Tik Bozukluğu
- Dil ve İletişim Bozuklukları
- Opozisyonel Karşı Gelme Bozukluğu (OKGB)
- Çocukluk Çağı Şizofrenisi
- Özgül Öğrenme Bozuklukları
- Zeka Geriliği

DSM-5 tanı kriterlerine benzer şekilde, ICD-11 de (Uluslararası Hastalıklar Sınıflandırması), çocuklarda görülen davranışsal ve duygusal bozuklukları "zihinsel ve davranışsal bozukluklar" başlığı altında sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırma, çocuklarda yaygın olarak görülen hiperaktivite bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, dissosiyatif bozukluklar, tiksinti bozuklukları, obsesif-kompulsif bozukluklar, depresif bozukluklar, anksiyete bozuklukları ve travma sonrası stres bozukluklarını içermektedir (97).

Yörükoğlu da çocuklardaki davranış problemlerini dört kategoriye ayırmıştır: Bu kategoriler hırsızlık, öfke nöbetleri, karşı gelme ve saldırganlık gibi *davranış bozuklukları*; yoğun kaygı, korku, obsesif tutum ve davranışlar, uyku bozuklukları, tik ve kekemelik gibi *duygusal bozukluklar*; enurezis (alt ıslatma), enkoprezis (dışkı kaçırmama), tırnak yeme ve parmak emme gibi *alışkanlık bozuklukları* ve travma sonrası stres bozukluğu, bipolar bozukluk ve şizofreni gibi *ağır ruhsal bozukluklar* olarak dört ana başlıkta ele alınmaktadır (98).

Sonuç olarak, erken çocukluk dönemindeki davranış problemlerinin sınıflandırılması, araştırmacılar arasında farklılık göstermekle birlikte, bu sınıflandırmaların ortak amacı çocukların davranış problemlerini anlamak, etiyolojisini ve risk faktörlerini belirlemek ve uygun müdahale stratejileri geliştirmektir (94). Bu sınıflandırmalar değerlendirilirken, her çocuğun benzersiz olduğu dikkate alınmalıdır. Her çocuğun gelişim hızı ve kişilik yapısı farklıdır. Bu nedenle, çocukların davranış problemlerini değerlendirmek için tek bir sınıflama yaklaşımının yeterli olmayacağı unutulmamalıdır.

2.4.2. Okul Öncesinde Görülen Davranış Problemlerine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Okul öncesi dönemde görülen davranış problemleri dünden bugüne pek çok farklı disiplinlerden araştırmacıların konusu olmuştur. Erken çocukluk döneminde görülen davranış problemlerini kuramsal çerçevede inceleme davranış problemlerinin altında yatan nedenlerin anlaşılmasında ve müdahalelerin geliştirilmesinde oldukça faydalı olacaktır. Bu bağlamda davranış problemlerini anlamaya yönelik kuramsal yaklaşımların temelinde genellikle bilişsel, psikodinamik, davranışçı, sosyal öğrenme, biyolojik, çevresel, sosyokültürel ve ekolojik teorilerin yer aldığı görülmektedir. Aşağıda bu kuramların okul öncesi dönemde davranış problemlerine ilişkin açıklamalarına yer verilmiştir.

Bilişsel kuram çocukların bir birey olarak dünyayı algılama, anlama ve problem çözme becerilerini incelemektedir. Bu kapsamda çocukların geliştirmiş olduğu yanlış düşünce, duygu ve inançların etkileşiminin davranış problemlerine neden olduğunu savunmaktadır (99). Bilişsel kurama göre erken dönemde çocukların bilişsel gelişimleri çok hızlı bir şekilde ilerler ve bu gelişim süreci çocukların davranış örüntülerini de geliştirme sürecinde aktif rol oynar. Bu bağlamda bilişsel kuram çerçevesinde çocukların zihinsel işlemlerindeki olası bozukların davranış problemlerine neden olabileceğini vurgulanmaktadır. Çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasına bağlı olarak kendisinden gerçekleştirmesi beklenen görevlere odaklanamaması ya da problem çözme becerilerindeki gelişimsel yetersizliklere bağlı olarak sorunlarla baş etme, davranışlarını uygun çözüm yolları arasında yönlendirme ve uygun sosyal etkileşimleri kurup-sürdürme sürecinde yaşadıkları zorluklar bilişsel

kuramın çocuklarda görülen davranış problemleriyle ilgili bazı açıklamalarından biridir (100). Bilişsel kuramın öncülerinden Piaget' göre, yaşadıkları çevreyi anlamlandırma ve öğrenme sürecinde çocukların bilişsel gelişimi yaşa bağlı olarak belirli aşamalardan geçer. Kurama göre okul öncesi dönem çocukları 3-6 yaş aralığını kapsayan işlem öncesi dönemdedir. Bu dönemde çocukların problem çözme ve karar verme becerileri gelişim aşamasındadır. Bu doğrultuda uygun olmayan bilgiler ve yanlış öğrenmeler karşısında davranışlarını her zaman doğru yönlendiremeyip davranış problemleri sergileyebilmektedirler. Bu dönemin en belirgin bir diğer özelliği ise benmerkezcilik (egosantrizm)tir. İşlem öncesi dönemde baskın olarak görülen benmerkezcilik davranışında çocuklar çevresindeki durum ve olayları sadece kendi bakış açısına göre algılayabilir ve kendini karşısındaki insanların yerine koyma, duygularını anlama becerilerinde güçlük çekebilir. Bu durum, bilişsel gelişim kuramında okul öncesi dönemde davranış problemlerinin sıklıkla görülmesinin nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (101).

Sosyokültürel öğrenme kuramının öncüsü Vygotsky'e göre bireylerin davranışlarının değerlendirilme sürecinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel bağlam önemli birer öncül olmaktadır. Kurama göre bireylerin maruz kaldıkları dil, yazı, sayılar, semboller vb. psikolojik araçların ve bilgisayar, telefon, takvim vb. teknik araçların niteliği davranış geliştirme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Bu bilgilerden hareketle çocukların uzun vadede duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını şekillendirmede Vygotsky tarafından yakınsak gelişim alanı olarak nitelendirilen, daha tecrübeli kişiler tarafından sunulan destek ve çevre büyük bir rol oynamaktadır (102). Bu kapsamda çocukların çevrelerine uyum sağlama sürecinde yaşadıkları zorluklar ve çatışmalar davranış problemlerine neden olabilmektedir. Kurama göre çocukların öğrenme ve edindikleri bilgileri aktarmada en önemli araç olan dilin edinimi, dil becerilerine bağlı olarak gelişen iletişim becerilerinin güçlendirilmesi ve çocukların ihtiyaç duydukları gelişim alanlarının daha tecrübeli kişilerin yardımıyla desteklenmesi olası davranış problemlerinin çözümünde kritik bir rol oynamaktadır (103).

Biyolojik kurama göre ise çocukların sahip oldukları davranış problemleri nörolojik ve genetik faktörlerden kaynaklanmaktadır. Beynin yapısal özellikleri,

nörotransmitterler ve hormonal düzeylerde karşılaşılan problemler çocukların davranış sorunları geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bu kapsamda dikkat eksikliği ve hiperaktifite, anksiyete bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğuna bağlı davranış problemleri beyin işlevlerindeki değişikliklere ve genetik faktörlere bağlı olarak gelişen davranış problemleri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkılarak biyolojik yaklaşımda çocukların davranış problemlerinin önemli bir kısmının ameliyat veya ilaçlarla tedavi edilebileceği ya da seyrinin azaltılabileceği ön görülmektedir (104).

Okul öncesi dönemde görülen davranış problemleri ile ilgili bir diğer kuramsal yaklaşım ise davranışçı kuramdır. Kurama göre çocukların davranışları çevresel faktörlerden edindiği etkileşimlerden öğrendikleri ile şekillenmektedir. Davranışçı kuram duygu ve düşüncelerden ziyade sadece gözlemlenebilir davranış örüntülerine odaklanması nedeniyle diğer kuramlardan ayrılmaktadır. Bu bağlamda sadece ölçülebilir özellikleri olan davranışlar bu kuramın kapsamını oluşturmaktadır (105). Davranışçı kuramın öncülerinden Pavlov bireylerin klasik koşullanma yoluyla; Skinner ise edimsel koşullanma yoluyla öğrendiklerini vurgulamaktadır. Pavlov gerçekleştirdiği hayvan deneyleri sonucunda insan davranışlarının uyarılarla belirlendiğini ve öğrenme yoluyla değiştirilebileceğini öne sürmüştür. Skinner'a göre ise öğrenmenin temelinde ödül ve cezadan kaçınma önemli birer etken olmaktadır. Bu bağlamda çocuklar davranışlarını sonuçlarına göre şekillendirmeyi öğrenmektedirler. Bu sebeple davranışçı kuram kapsamında istenmeyen davranışların tekrarlanmaması için cezalandırılması, istenilen davranışların artırılması için ödüllendirmesi davranış şekillendirme sürecinde elzem öneme sahiptir (106).

Psikososyal gelişim kuramının öncülerinden Erikson'a göre ise bireylerin kişilik gelişimi sosyal, kültürel ve psikolojik süreçlerin etkileşimine bağlı olarak şekillenmektedir. Kuram bireylerin doğumlarından ölümlerine kadar geçen süreçte karşılaştıkları kriz ve dönüm noktalarını sekiz evrede ele almış ve bu evreleri tamamlama sürecinde karşılaştıkları sorunların uzun vadede kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini öne sürmüştür. Okul öncesi dönem, Erikson'un üçüncü evresi olan "Girişimciliğe karşı Suçluluk" evresine denk gelmektedir. Bu evrede çocuklar bağımsızlıklarını kazanma göstergesi olarak kendi kararlarını vermeye

çalışırlar (107). Sergilenen bu özerklik girişimleri yetişkinler tarafından aşırı kontrole baskılanır ya da aşağılanırsa çocuklarda utanç ve şüphe duyguları gelişebilmekte ve yaşadıkları bu olumsuz deneyimlere bağlı olarak uzun vadede içe kapanma, çekingenlik, agresif davranma, sorumluluklardan kaçınma, yetersizlik hissi vb. ego patolojileri görülerek istenmeyen davranış örüntüleri görülebilmektedir. Bu nedenle psikososyal gelişim kuramı olası davranış problemlerini çözümlemede birey ve çevresini ele alan bütüncül müdahale yöntemlerine odaklanmaktadır (108).

Psikanalitik kuramda ise kişilik bilinçdışı süreçlerden ve geçmiş deneyimlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu sebeple erken çocukluk döneminde maruz kalınan deneyimlerin niteliği uzun vadede bireylerin yetişkin yaşamına bilinçdışı olarak yönlendirmeye devam etmektedir. Kuramın öncülerinden Freud'a göre olumsuz yaşam deneyimleri ve travmalar bireylerde davranış problemlerine neden olabilmektedir (109). Bu bilgilere ek olarak ego, süperegö ve id konuları da bireylerin kişiliklerini etkileme sürecinde aktif role sahip olması nedeni ile psikanalitik kuram çerçevesinden ele alınan diğer kavramlardır. Bu kapsamda bireylerin benliklerinde önemli bir role sahip olan id, ego ve süperegö arasında yaşanan uyumsuzluklar ve çatışmalar çocuklarda davranış problemlerine neden olabilmektedir. Bu nedenle davranış problemlerini çözümlemede psikanalitik kuramın odak noktasında bilinçdışı süreçlerin açığa çıkarılarak kişinin durum ve olaylar hakkındaki farkındalığını artırmaya yönelik terapi yöntemleri uygulanmaktadır (110).

Bağlanma kuramında ise bireylerin davranış şekillendirme sürecinde bebeklik döneminde birincil bakım verenleri kurdukları iletişim ve etkileşimin niteliği önemli bir rol oynamaktadır. Kuramın öncülerinden Bowlby'e göre bireyler bebeklik döneminde onlara bakım veren yetişkinlerle fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik güvenli bir bağ kuramazsa sağlıklı davranış örüntüleri geliştirme sürecinde sorunlar yaşayabilmektedir (111). Bağlanma stilleri ve bireylerin yaşamlarına etkisini üzerine gerçekleştirilmiş çalışmalarda da bakım verenleriyle güvensiz bağlanma gerçekleştiren bebeklerin yetişkinlik döneminde depresyon, kaygı bozukluğu, güvensizlik, düşük benlik saygısı, agorafobi ve geri çekilme gibi duygusal problemler yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunun bulunması bağlanma

stilinin çocukların olası davranış problemlerini yordamada kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir (112, 113).

Sosyal öğrenme kuramında davranış edinimi sürecinde gözlem, taklit ve model alma kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre çocuklar çevrelerinde yetkin olarak nitelendirdikleri modellerin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını gözlemleyip içselleştirerek davranışlarını şekillendirirler. Bu davranış edinimi süreci doğrudan öğrenme (davranışların gözlemlenerek birey tarafından uygulanması) veya dolaylı öğrenme (başka birinin davranışının sonuçlarını gözlemleyerek kişinin kendi davranışlarına yön vermesi) yoluyla gerçekleşmektedir. Bu kapsamda model alınan davranışlar olumlu ya da olumsuz davranış kalıplarını içerebilmektedir. Taklit edilen davranışın pekiştirilme durumu ise davranışın bırakılması ya da devam ettirilmesi sürecinde önemli bir unsur olmaktadır. Dolayısıyla, sosyal öğrenme kuramına göre okul öncesi dönemde karşılaşılan davranış problemlerinin söndürülmesinde pekiştireçler önemli bir rol oynamaktadır (114).

Ekolojik kuram ise çocuklarda görülen davranış problemlerinin çocuğun çevresiyle kurmuş olduğu etkileşim örüntülerden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu bağlamda bio-psiko-sosyal bir varlık olması nedeniyle bireylerin çevresini etkileme ve çevresinden etkilenme durumu ekolojik kuram kapsamında öne çıkan bir bilgidir. Mikro sistem, mezo sistem, ekzo sistem, makro sistem ve krono sistem olmak üzere iç içe geçmiş beş katmandan oluşan bu kuramda iç ve dış kuvvetlerin etkileşimini içeren çevresel sistemler çocukların davranışlarını açıklamada önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda mikro sistemin içerisinde yer alan aileden krono sistemi kapsayan zaman faktörüne kadar birçok unsur ve bu unsurların etkileşimlerinin niteliği çocukların davranışlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkileme gücüne sahiptir (115).

Son olarak okul öncesi dönemde görülen davranış problemlerini açıklamada kullanılan bir diğer teori hümanistik yaklaşımdır. İnsanı bütüncül bir varlık olarak ele alan ve insan davranışlarının nedenlerini kişinin iç dünyasındaki ihtiyaçlar, motivasyonlar, değerler, hedefler ve yaşam amaçları gibi unsurlara bağlayan hümanistik yaklaşıma göre davranış problemleri kişisel ihtiyaçlarının karşılanmamasından kaynaklanan bir uyumsuzluk sonucu meydana gelmektedir (116). Bu noktada Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde bireylerin temel ihtiyaçlarından

başlayarak daha yüksek düzeydeki ihtiyaçlara doğru beş kademedен (fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, değer ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme) oluşan teoride her bir ihtiyaç düzeyinin sırasıyla karşılanması gerekmektedir. Bir düzeydeki ihtiyaç karşılanmadan diğerine geçilemez ve bireyler bu ihtiyaçlarını karşılamadıkları sürece sağlıklı bir benlik algısına sahip olamayabilirler (117). Bu bilgilere ek olarak hümanistik kuram çocukluktan itibaren insanların özgür bir iradeye sahip olduğunu ve seçim hakkına sahip olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda çocukların öznel deneyimlerine saygı duyulmadığında, koşulsuz sevgi ve kabul görmediklerinde yaşadıkları çatışmalara bağlı olarak ciddi davranış problemleri gösterme eğiliminde olabilmektedir (116).

2.4.3. Okul Öncesinde Görülen Davranış Problemlerinin Nedenleri

Erken çocukluk döneminde görülen davranış problemleri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar genel hatlarıyla aşağıdaki faktörler üzerine yoğunlaşmaktadır. Sırasıyla bu faktörler:

Biyolojik Faktörler

Genetik yatkınlık, beyin yapısı ve işlevlerindeki anomaliler, nörolojik problemler veya fiziksel rahatsızlıklar gibi etkenler, çocuklardaki davranış problemlerinin biyolojik nedenleri arasında yer alabilmektedir. Konuyla ilgili yapılan bir araştırma, uyum ve davranış sorunları yaşayan bireylerin genetik olarak kaygı ve strese eğilimli olduklarında zorlayıcı yaşam olaylarından daha fazla etkilenebileceklerini dile getirmektedir (118). Ayrıca, kişilik gelişimini önemli ölçüde şekillendiren mizaç ve zeka gibi unsurların %30 ile %60 arasında değişen oranlarda genetik faktörlerden etkilendiği bulgusu, çocukların davranış problemlerinde biyolojik etkenlerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (119).

Çevresel Faktörler

Çocuğun içinde bulunduğu çevresel faktörler de davranış problemlerinin ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda çocuğun maruz kaldığı uyaranların niteliğine bağlı olarak, davranış şekillendirme süreci de değişebilmektedir. Ekolojik sistemler kuramına göre, çekirdek aileden geniş kültürel etkilere kadar

bireylerin yaşamlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen her uyaran, davranış kontrolünde önemli bir rol oynamaktadır (115). Özellikle çocukların büyüdüğü çevre, aile ortamı, yaşanan stresli olaylar ve travmalar, evdeki ve okuldaki şiddet gibi çevresel faktörler davranış problemlerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada, aile içi şiddet, ebeveyn ayrılığı, aile içi iletişim eksiklikleri, aşırı koruyucu, baskıcı veya tutarsız ebeveyn tutumları, işsizlik, yoksulluk, aile üyeleri arasındaki anlaşmazlıklar, kayıplar, doğal afetler, ciddi hastalık veya ölüm, olumsuz öğretmen tutumları, zorlayıcı arkadaş ilişkileri, istismar ve ihmale maruz kalma gibi zorlu ve travmatik yaşam koşulları, çocuklarda davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (120, 121).

2.4.4. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi

Davranış sorunlarının değerlendirilme sürecinde aşağıdaki kriterlerin temel alınması gerekmektedir.

Çocukların Gelişim Dönemi

Okul öncesi dönemde çocuklarda, yaşa bağlı olarak belirli davranış kalıpları görülebilmektedir. Bu bağlamda, çocukların farklı gelişim aşamalarına özgü davranış kalıplarını bilmek, bu davranışların hangi düzeyde ciddiyetle ele alınması gerektiğini değerlendirmeye yardımcı olmaktadır.

Cinsiyet

Cinsiyet faktörü ve cinsiyete özgü toplumsal normlar ile beklentiler, çocuklarda görülen davranış problemlerinin önemli belirleyicileri arasında yer alabilmektedir. Bu bağlamda pek çok kültürdeki toplumsal normlar, erkek çocuklarda saldırganlık ve hareketliliği genellikle kabul edilebilir ve hatta teşvik edilen davranışlar olarak görebilirken, aynı davranış kalıpları kız çocuklarında istenmeyen ve sorunlu davranışlar olarak değerlendirilebilmektedir. Bu sebeple, bir bireyin davranışını değerlendirirken, hem aile hem de bireylerin içerisinde bulunduğu toplumun benimsemiş olduğu cinsel rol beklentileri ile cinsiyete özgü gelişim özelliklerinin dikkate alınması önem taşımaktadır (94).

Davranışın Yoğunluğu

Davranışın yoğunluğu, istenmeyen davranışların günlük yaşam üzerindeki etkisini değerlendiren bir kriterdir. Bu bağlamda, gelişimsel dönemden bağımsız olarak ortaya çıkan aşırı davranışlar (obsesyonlar, yoğun korku, kaygı vb.), sorunlu davranışları değerlendirirken önemli bir ölçüt olarak kullanılmaktadır.

Davranışın Sıklığı ve Sürekliliği

Çocukların tutum ve davranışlarını gözlemlemek, yeterli bilgi toplamak davranış problemlerini gözleme sürecinde en az altı ay sürmektedir. Eğer problem davranışlar bu altı aylık sürenin ötesine geçerse, bir uzmandan yardım alınması gerekmektedir.

Bireysel Farklılıklar

Büyümenin en temel ilkelerinden biri olan bireysel farklılıklar, davranışsal sorunları ayırt etmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, mizaç unsuru, çocukların duygusal ve davranışsal tepkilerini yönlendirmede dikkate alınması gereken bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır.

Davranış Problemine Eşlik Eden Diğer Belirtiler

Çocuklarda gözlemlenen problem davranışların yanında, bu davranışları takip eden farklı belirtilerin olup olmadığının da incelenmesi gerekmektedir. (122).

Kültür

Okul öncesi dönemde, çocuklar içindeki bulundukları çevrelerinden büyük ölçüde etkilenmektedirler. Çevrelerindeki kültürel değerler, normlar ve beklentiler, onların davranışlarını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu noktada kültürler arasında ebeveynlik tarzları farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, bazı kültürlerde otoriter ebeveynlik tarzı daha yaygınken, diğerlerinde demokratik veya destekleyici ebeveynlik tarzı ön planda olabilmektedir. Bu farklı ebeveynlik tarzları, çocukların davranış problemleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabilmektedir. Bazı kültürlerde duygusal ifade ve paylaşım yaygınken, diğer kültürlerde duyguların

bastırılması ve içe atılması daha sık gözlemlenmektedir. Dolayısıyla, kültürel faktörler, çocukların problem davranışlarla başa çıkma süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir (123).

2.4.5. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleri ve Başa Çıkma

Erken çocukluk döneminde davranış problemleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu dönemde en sık karşılaşılan uyum ve davranış problemlerinin saldırganlık, hiperaktivite, ayrılık kaygısı, parmak emme, tırnak yeme, beslenme sorunları, dil ve konuşma bozuklukları olduğu belirlenmiştir (124-126). Bu nedenle, okul öncesi dönemde gözlemlenen problem davranışların hangi noktalarda gelişimsel olarak beklenen bir davranış olduğunu ve hangi noktalarda problem davranış belirtisi olabileceğini belirlemek açısından bu davranışları ve gelişim sürecini ayrıntılı olarak incelemek oldukça faydalı olacaktır. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde ele alınan uyum ve davranış problemleri aşağıda sıralanmaktadır.

Ayrılık Kaygısı Bozukluğu

Okul öncesi dönemde ayrılık kaygısı bozukluğu, çocukların ailesinden, evinden veya güvenli bağ kurduğu nesnelerden ayrılmaya karşı geliştirdiği yoğun kaygı ve korku durumlarını kapsamaktadır. DSM-5'e göre, ayrılık kaygısı bozukluğu tanısının konulabilmesi için Tablo 2.5.'teki kriterlerin karşılanması gerekmektedir (75):

Tablo 2.5. DSM-5'e göre ayrılık kaygısı bozukluğu tanı kriterleri.

• Kişinin evinden veya bağ kurduğu nesnelerden ayrılma ya da ayrılma düşüncesi durumunda baş edilemeyen rahatsızlık hissetmesi • Bağlandığı kişi veya nesneleri kaybedeceği ya da zarar göreceği yönünde mantıksız düşünceler geliştirmesi ve bu düşüncelere bağlı olarak yoğun stres ve korku yaşaması • Yoğun ayrılık kaygısı nedeniyle yeni ortamlara girmeyi veya alışılmadık durumları deneyimlemeyi reddetmesi. • Bağlandığı kişi veya nesneler olmadığı zaman yoğun korku ve üzüntü yaşaması, normal hayata dönmekte zorlanması. • Ayrılık kaygısına bağlı olarak uyku problemleri, kabuslar ve sık sık görülen fiziksel rahatsızlıklar (örneğin, ateş, baş ağrısı, mide bulantısı) geliştirmesi.
--

Bu korku ve kaygıların dört haftadan uzun sürmesi ve çocukların toplumsal alanlardaki işlevselliklerini kaybetmeleri, dikkat edilmesi gereken diğer önemli noktalar (75). Okul öncesi dönemde genellikle okula başlama süreciyle birlikte ortaya çıkan ve başlangıçta okula uyum sürecinde normal olarak kabul edilen ayrılık kaygısının ilerleyen dönemlerdeki seyrinin ve şiddetinin yetişkinler tarafından yakından izlenmesi gerekmektedir.

Ayrılık kaygısına neden olabilecek durumların tespit edilip ortadan kaldırılması, ebeveynlerin çocuklarıyla güvenli bağlar kurmaya yönelik davranışlar sergilemesi son derece önemlidir. Ebeveynlerin tutarlı ve duyarlı bir şekilde çocuklarına yanıt vermesi, çocukların güven duygusunu pekiştirmekte ve ayrılık anlarında daha rahat hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, çocukların ayrılık durumlarına kademeli olarak alıştırılması, bu kaygının azaltılmasında önemli bir rol oynayabilmektedir. Güvenli ayrılma ritüellerinin oluşturulması da çocukların ayrılık anlarında kendilerini güvende hissetmelerini sağlayabilmektedir. Bu ritüeller, çocuğun güvenli bir şekilde ayrılmasını desteklemekte ve kaygısını azaltabilmektedir. Bağımsızlık teşviki de ayrılık kaygısı bozukluğunun yönetiminde kritik bir faktör olarak belirtilmektedir. Çocukların bağımsızlıklarını teşvik eden aktiviteler, onların özgüvenlerini artırmakta ve ayrılık anlarında daha bağımsız olmalarını sağlamaktadır. Eğer çocuğun ayrılık kaygısı, yapılan tüm müdahalelere rağmen azalmıyorsa, bir çocuk psikoloğu veya terapistten yardım almak, çocuğun kaygıyla başa çıkma becerilerini geliştirmesine ve aileye rehberlik sağlanmasına yönelik destek almak gerekmektedir (127).

Kekemelik

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), kekemeliği, kişinin ne söylemek istediğini bildiği halde istemsizce ses tekrarları ve uzatmaları ile konuşma ritminde bozulmalar yaşaması olarak tanımlamaktadır (128). DSM-5 tanı kriterlerine göre ise kekemelik, ses uzatmaları, duraklama, tekrarlama, dolambaçlı konuşma ve kırık sözcük kullanımı gibi bozuklukları içeren, bireyin kişisel ve sosyal yaşamında kısıtlamalara yol açabilen, yaşına ve dil gelişim seviyesine uygun olmayan ve zamanla düzelmeyen konuşma akıcılığı ve zamanlama örüntüsü bozuklukları olarak değerlendirilmektedir

(75). Kekemeliğin kesin nedeni bilinmemekle birlikte, yapılan bazı araştırmalar Tablo 2.6'daki etkenlerin kekemeliği tetikleyebileceğini göstermektedir (129).

Tablo 2.6. Kekemeliği tetikleyen faktörler.

Kişinin kontrol altına almakta zorlandığı çeşitli korkuları
Bireyde aşırı stres ve baskı hissi uyandıran yaşam olayları (grup önünde konuşma, akran zorbalığı, gerçekçi olmayan hedef, beklentiler vb.)
Aile içi anlaşmazlıklar, boşanma veya ebeveyn ayrılığı gibi çatışmalar
Ebeveynlerin sert ve cezalandırıcı disiplin yaklaşımları
Dil kısalığı
Merkezi sinir sisteminden kaynaklanan bozukluklar
Ailede kekemeliğe yönelik genetik yatkınlığın bulunması
Doğal afetler, ölüm, istismar gibi travmatik olaylar

Nitekim, kekemeliğin gelişim nedenleri üzerine yapılan araştırmalarda kekeme çocukların ayrılık kaygısı yaratan deneyimlerinde, belirli durum ve olaylara karşı geliştirdikleri korkularda ve psikososyal stres faktörlerine maruz kaldıklarında daha fazla kekelediklerini vurgulaması Tablo 2.6'da belirtilen stres etkenlerini doğrulayan sonuçlar sunmaktadır (130, 131). Ayrıca, kekeme bireylerin konuşma sırasında yaşadığı zorluklar nedeniyle hızlı göz kırpma, kaş kaldırma, dudak ve çene titremesi, burun kanatlarının sık açılıp kapanması, göz kırpma, baş hareketleri ve kolların aşırı hareketliliği gibi ikincil davranışlar olarak adlandırılan tepkiler verdiği gözlenebilmektedir (131). Genel olarak, 2-7 yaş aralığındaki çocuklarda ortaya çıkan kekemelik, genellikle geçici bir durumdur. Bu konuda yapılan bir araştırma, dil gelişim sürecindeki hızlı ilerlemelerin kekemelik davranışına yol açabileceğini, ancak vakaların %75'inin iki yıl içinde kendiliğinden düzeldiğini vurgulamaktadır (132).

Kekemeliğin yönetimi ve tedavisinde erken müdahale kritik bir rol oynamaktadır. Erken yaşta başlayan konuşma terapisi, çocukların akıcı konuşma becerilerini geliştirmekte ve kekemeliği azaltmaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların konuşmalarını sabırla dinlemeleri ve konuşmalarına müdahale etmemeleri önem arz etmektedir. Çocukların konuşma sırasında yaşadıkları stresi azaltmak amacıyla rahat bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır. Ayrıca, konuşma hızının yavaşlatılması ve basit cümlelerin kullanılması, çocukların kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmaktadır. Bilimsel literatür, oyun terapisi ve müzik terapisi gibi

alternatif terapilerin de kekemelik yönetiminde faydalı olabileceğini göstermektedir. Bu terapiler, çocukların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayabilmekte ve iletişim becerilerini geliştirebilmektedir. Bu bilgilere ek olarak profesyonel destek, kekemeliğin yönetiminde büyük önem taşımaktadır; konuşma terapistleri, çocuklara özel tedavi planları oluşturarak onların akıcı konuşma becerilerini geliştirmekte ve kekemeliği azaltmaktadır. Sonuç olarak, erken müdahale, sabırlı ve destekleyici bir iletişim ortamı, yavaş konuşma hızı, alternatif terapiler ve profesyonel destek, okul öncesi dönemde kekemelik yönetiminde etkili stratejiler olarak öne çıkmaktadır (133).

Tik Bozuklukları

İstemli çalışan kasların kontrol edilememesine bağlı ortaya çıkan düzensiz kasılmalar ve bu kasılmalara bağlı olarak tekrarlayan ses ve hareketler tik bozukluğu olarak tanımlanabilmektedir. Erken çocukluk döneminden itibaren görülebilen bu rahatsızlık, belirli özelliklere göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalardan ilki, tiklerin şekline dayanmaktadır. Tikler, *motor tikler* ve *vokal tikler* olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Motor tikler, genellikle yüzde ve boyunda görülen istemsiz hareketler olup göz kırpma, seğirme, boynu çevirme, dudakların kenara çekilmesi, yüz ekşitme ve burun çekme gibi belirtilerle ortaya çıkmaktadır. Vokal tikler ise öksürme, homurdanma, boğaz temizleme ve tuhaf sesler çıkarma gibi sesli tepkilerden oluşmaktadır (134). Tiklerin sınıflandırılmasında ikinci kriter, istemsiz hareketlerin gerçekleştiği anatomik bölgedir ve bu, tikleri *tekil* veya *çoklu* olarak kategorize etmeye olanak tanımaktadır. Örneğin, bir bireyin tik davranışı sırasında yalnızca göz kırpması tekil tik olarak değerlendirilirken, göz kırpma ile boyun çevirme hareketi ise çoklu tik olarak kabul edilmektedir. Tiklerin sınıflandırılmasındaki üçüncü ölçüt, süreleridir. Bu bağlamda, tiklerin kısa süreli olması durumunda *akut tik*, uzun süreli ve kalıcı olması durumunda ise *kronik tik* olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda Geçici tik bozukluğu genellikle bir yıldan kısa süren, tekil veya çoklu motor ve/veya vokal tiklerden oluşmaktadır (135). Tiklerin kesin olarak ortaya çıkış nedeni bilinmemekle birlikte bireyde stres ve baskı yaratan yaşam olayları, taklitle bağlı gelişen olumsuz alışkanlıklar ve çevresel etkenler davranışın tetiklenmesine neden olabilmektedir. Tiklerin toplumda görülme sıklığı %1-2 arasında değişmektedir ve erkek çocuklarında, kız çocuklarına oranla iki kat daha fazla rastlanmaktadır. Tiklerin

başlangıç yaşı genellikle 3-8 yaşları arasında değişmekte olup, bu durum 9-12 yaşları arasında en yoğun dönemine ulaşabilmektedir (136). Konuyla ilgili literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, tik bozukluklarının seyrinin genellikle olumlu biçimde ilerlediği ve vakaların %80'inin seyrinin ergenlik dönemiyle birlikte azaldığı görülmektedir (137).

Bu noktada bilimsel literatür, tik bozukluklarının yönetiminde çeşitli stratejilerin etkili olduğunu vurgulamaktadır. İlk olarak, erken teşhis ve müdahale, tik bozukluklarının yönetiminde önemli bir rol oynamaktadır. Erken yaşta başlayan tedavi, tiklerin şiddetini azaltmakta ve çocukların yaşam kalitesini artırmaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, tikleri görmezden gelmeleri ve çocuklara bu konuda baskı yapmamaları gerekmektedir; çünkü tiklere dikkat çekmek veya baskı uygulamak, tiklerin artmasına neden olabilmektedir. Çocuklara rahat ve stressiz bir ortam sağlamak, tiklerin azalmasında etkili olmaktadır. Bilimsel çalışmalar, bilişsel davranışçı terapinin (BDT) tik bozukluklarının yönetiminde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. BDT, çocukların tikleriyle başa çıkma becerilerini geliştirmekte ve tiklerin sıklığını azaltmaktadır. Ayrıca, gevşeme teknikleri ve stres yönetimi stratejileri, çocukların tiklerle başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Profesyonel destek, tik bozukluklarının yönetiminde kritik öneme sahiptir; çocuk nörologları ve psikologlar, tik bozukluklarının tedavisinde özelleşmiş stratejiler geliştirmekte ve uygulamaktadır. Sonuç olarak, erken teşhis ve müdahale, tiklere dikkat çekmeme, stressiz bir ortam sağlama, bilişsel davranışçı terapi, gevşeme teknikleri ve profesyonel destek, okul öncesi dönemde tik bozukluklarının yönetiminde etkili yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır (138).

Saldırganlık

Nesiller boyunca devam eden ve canlıların temel yaşam içgüdülerinden biri olan saldırganlık bir diğer adıyla agresyon, bireylerin birbirlerine kasıtlı olarak zarar vermeyi amaçladıkları bilinçli psikolojik ve fiziksel eylemleri kapsamaktadır (139). Okul öncesi dönemde, çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinin gerektirdiği becerileri henüz tam olarak kazanamamış olduklarından, duygularını ve düşüncelerini her zaman uygun tutum ve davranışlarla ifade edemeyebilmektedirler. Bu tür durumlarda, çocukların yaşadıkları sorunlar karşısında öfkelerini itme, vurma, ısırma veya

nesneleri fırlatma gibi yıkıcı eylemlerle göstermesi saldırganlık olarak adlandırılmaktadır (140). Temel olarak engellenme duygusuna bağlı olarak gelişen saldırganlık, 2-4 yaş aralığında, davranışın süresi ve şiddeti aşırı boyutlara ulaşmadıkça, gelişimsel olarak normal kabul edilebilecek bir davranış biçimi olarak görülmektedir. Ancak çocukların yaşa bağlı olarak dil, iletişim ve sosyal becerilerindeki yetkinliklerinin artmasıyla birlikte, saldırganlık davranışlarının azalması beklenmektedir. Eğer bu saldırgan davranışlarda olumlu bir değişiklik olmazsa veya artarak devam ederse, bir davranış probleminden söz edilebilmektedir. Erken çocukluk döneminde, gelişimsel normların dışında gözlemlenen saldırganlık davranışına zamanında ve uygun şekilde müdahale edilmediği takdirde, bu davranış ergenlik döneminde kontrolsüz hale gelerek bireyde ve çevresinde ciddi zararlara yol açabilmektedir. Bu durum, düşük akademik performans, akran ilişkilerinde sorunlara, psikosomatik şikayetlere ve karşı gelme bozukluklarına yol açabilmektedir.

Saldırganlık davranışının söndürülmesi sürecinde erken müdahale ve ebeveyn eğitimi kritik bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve uygun tepkiler vermeleri gerekmektedir. Pozitif ebeveynlik yaklaşımları, çocukların saldırgan davranışlarını azaltmakta ve olumlu davranışları teşvik etmektedir. Okul öncesi dönemde duygusal düzenleme becerilerinin geliştirilmesi de saldırganlıkla başa çıkmada önemli bir etkidir. Çocuklara duygularını tanımları ve uygun şekilde ifade etmeleri öğretilmelidir. Sosyal beceri eğitimleri, çocukların empati kurma, problem çözme ve çatışma yönetimi becerilerini geliştirmekte, bu da saldırgan davranışların azalmasına katkı sağlamaktadır. Bilimsel araştırmalar, oyun terapisi ve grup terapisi gibi müdahalelerin de saldırganlık yönetiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu terapiler, çocukların duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmekte ve saldırgan davranışları azaltabilmektedir. Çocukların enerjileri doğru yönde kullanabilmelerini teşvik etmeye yönelik ilgi alanları doğrultusunda bir spor, sanat faaliyetlerine yönlendirilmeleri de saldırganlığın yıkıcı boyutlarını azaltmada etki bir yöntem olabilmektedir. Kontrol altına alınamayan durumlarda ise profesyonel destek, saldırganlık sorunlarının çözümünde büyük önem taşımaktadır (141).

Kıskançlık- Kardeş Kıskançlığı

Kıskançlık, bireylerin aile içi ilişkilerde, romantik bağlarda, arkadaşlık ilişkilerinde ve rekabete dayalı okul veya iş ortamlarında karşılaştığı bir duygudur. Bu duygu, kişinin sevdiği veya sahiplenmiş olduğu bir kişiyi ya da nesneyi kaybetme veya eskisi kadar değer görmeme korkusuna bağlı olarak geliştirdiği karmaşık duygusal tepkilerden oluşmaktadır (142). Okul öncesi dönemdeki kıskançlık genellikle çocukların sahip olduklarını düşündükleri nesneler, durumlar ve aile üyeleriyle ilgilidir. Bu çerçevede, kardeş kıskançlığı erken çocukluk döneminde yaygın olarak görülen bir davranış sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Dönemin ego merkezli düşünce yapısından kaynaklanan bu kıskançlık, fiziksel veya sözel saldırganlık ya da rekabet şeklinde kendini gösterebilmekte ve 3-8 yaş aralığında sıkça rastlanabilmektedir. Ancak, bilişsel gelişim ilerledikçe bu davranışların zamanla azalması beklenmektedir. Kıskançlık davranışının şiddeti, kardeşler arasındaki yaş farkına göre değişmektedir. Araştırmalar, yaş farkı ne kadar az ise kıskançlık davranışının da o kadar yoğun olduğunu göstermektedir. Kardeş kıskançlığı durumunda, kıskançlık yaşayan çocukların verdikleri tepkiler ise genellikle aşağıdaki şekillerde kendini gösterebilmektedir (143):

- Yaş ve gelişim dönemine uygun olmayan bebeksi davranışlar sergilemeye başlama
- Tuvalet eğitimi tamamlanmış olmasına rağmen sık sık altını ıslatma veya kaka yapma
- Ebeveynlerinden normalde istemedikleri taleplerde bulunma (emzik veya bez isteme, yemeğinin yedirilmesini veya ayakta sallanarak uyutulmayı talep etme gibi)
- Artan sinirlilik, gerginlik ve huzursuzluk hali sergileme, öfkelerini uygunsuz yollarla ifade etme
- İçer dönük tutum ve davranış örüntülerinin artması
- Okul reddi
- Uyku düzeninde yaşanan bozulmalar ve uykuya geçiş sürecinde ebeveyne duyulan ihtiyacın fark edilir düzeyde artması
- Yeme bozuklukları sergileme

- Kıskançlık davranışına bağlı olarak parmak emme, tırnak yeme, kekeleme gibi davranış sorunları gösterme
- Fiziksel bir sorunu olmamasına rağmen ebeveynlerinin ilgisini çekmek amacıyla çeşitli rahatsızlıklardan şikayet etme (ağrılarının olduğunu veya hasta olduğunu belirtme gibi)
- Ebeveynlerinin sevgisini ifade etmesinden tatmin olmama, kardeşini kasıtlı olarak görmezden gelme, kardeşiyle ilgili problemleri büyütme, zaman zaman yalan söyleme, kardeşine karşı hoşgörüsüzlük veya saldırganlık sergileme (ısırma, vurma, itme, çimdikleme gibi)
- Anne ve babalarının kardeşiyle ilgilenmelerine sıklıkla sözel veya davranışsal yollarla müdahale etmeye çalışma
- Kendisine verilen görev ve sorumlulukları sık sık reddetme veya erteleme gibi davranışlarla kıskançlıklarını aktif ya da pasif biçimde ifade etme (144).

Bu çerçevede, erken çocukluk döneminde kıskançlık davranışlarının sağlıklı bir şekilde yönetilmemesi, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde bu davranışların patolojik bir boyut kazanmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle, sürecin gidişatında anne ve babaların kardeşler arasındaki ilişkilerde sergiledikleri tutum ve davranışlar son derece önemlidir.

Kardeş kıskançlığıyla mücadele sürecinde öncelikle, ebeveynlerin her çocuğun duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve bu ihtiyaçlara duyarlı bir şekilde yanıt vermeleri gerekmektedir. Ebeveynler, her çocuğa eşit derecede ilgi ve sevgi göstermelidir. Kardeşler arasında olumlu ilişkiler teşvik edilmeli, ortak etkinlikler ve oyunlar aracılığıyla kardeşlerin birbirleriyle zaman geçirmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca, çocukların birbirlerine karşı empati geliştirmeleri ve duygularını anlamaları önemlidir. Ebeveynler, çocukların kıskançlık duygularını ifade etmelerine olanak tanımalı ve bu duyguların doğal olduğunu kabul etmelidir. Olumlu disiplin yöntemleri kullanılarak, çocukların problem çözme ve çatışma yönetimi becerileri geliştirilmelidir. Bu noktada bilimsel araştırmalar, ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesinin, kardeş kıskançlığını azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ebeveynlerin, her çocukla birebir zaman geçirmesi ve özel anlar yaratması, çocukların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaktadır. Profesyonel destek de kardeş kıskançlığının yönetiminde büyük önem

taşımaktadır. Bu bağlamda çocuk psikologları ve aile terapistleri, ailelere yönelik danışmanlık ve rehberlik sağlayarak, kıskançlık duygularının sağlıklı bir şekilde yönetilmesine yardımcı olabilmektedir (143).

Tırnak Yeme

Bir veya daha fazla parmağı ağza sokmayı veya tırnağı dişlerle ısırma içeren tırnak yeme davranışı, 3-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönemde sıkça rastlanmaktadır (145). Bu alışkanlık, erkek çocuklarına kıyasla kız çocuklarında daha yaygın görülmekte olup, bireylerin dışa vurmakta zorlandıkları içsel çatışmaların ve saldırganlık duygularının bir ifadesi olarak ortaya çıkabilmektedir. Çocukların bu davranışı fark edip zevk alması ile tekrarlayan bir eyleme dönüşme potansiyeli bulunmaktadır. Model alma, stresle başa çıkma, duygusal çatışmalar, güven sorunları, düşük benlik algısı ve aile içi anlaşmazlıklar gibi yaşam olayları tırnak yeme davranışının riskini artırabilmektedir (146). Tırnak yeme alışkanlığı, psikolojik risklerin yanı sıra davranışın sıklığı ve yoğunluğuna bağlı olarak çeşitli fiziksel zararlar da doğurabilmektedir. Parmaklarda ve tırnaklarda doku hasarı, tırnak düşmesi, ağız yaraları, diş problemleri, çene eklemi bozuklukları ve tırnak yutulmasına bağlı mide enfeksiyonları gibi sorunlar, bu alışkanlığın hem fiziksel hem de sosyal yaşam üzerinde önemli etkileri olabilmektedir (147).

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve bu ihtiyaçlara duyarlı bir şekilde yanıt vermeleri tırnak yeme davranışının söndürülme sürecinde elzem bir noktadır. Çocukların tırnak yeme davranışını tetikleyen faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Stres ve kaygıyı azaltmak amacıyla çocuklara rahatlatıcı aktiviteler sunulmalı ve stres yönetimi becerileri öğretilmelidir. Ebeveynlerin, çocukların tırnak yeme davranışını eleştiriden kaçınarak nazikçe yönlendirmesi ve alternatif başa çıkma yöntemleri sunması gerekmektedir. Ayrıca, çocuklara el hijyeninin önemi anlatılmalı ve tırnak yeme alışkanlığının sağlık açısından olumsuz sonuçları hakkında bilgi verilmelidir. Pozitif pekiştirme yöntemleri kullanılarak, çocukların olumlu davranışları ödüllendirilmelidir. Bilimsel araştırmalar, oyun terapisi ve bilişsel davranışçı terapinin (BDT) tırnak yeme davranışının yönetiminde etkili olabileceğini göstermektedir. Bu

terapiler, çocukların stresle başa çıkma ve kendini yatıştırma becerilerini geliştirmekte yardımcı olmaktadır (146, 148).

Parmak Emme

Bebeklik döneminde, emme ihtiyaçlarını gidermek ve çevrelerini tanımak için kullandıkları doğal reflekslerden biri olan parmak emme, bebeklerin hem fizyolojik hem de psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Parmak emme, bebeklerin kendilerini güvende hissetmelerine de yardımcı olabilmektedir. Bu davranış, 3-4 yaşına kadar gelişimsel olarak normal kabul edilmektedir. Ancak, 4 yaşından sonra parmak emme davranışının sıklığı ve süresi azalmıyorsa veya bazı durumlarda artıyorsa, bu davranış problemli bir hale dönüşme riskini taşıyabilmektedir (149). Davranışın gelişiminde birçok faktör bulunmasına rağmen, yapılan araştırmalar genel olarak erken çocukluk döneminde emme ihtiyacının yeterince karşılanmamasının, duygusal bozuklukların ve emme davranışından alınan hazzın bu davranışı tetiklediğini vurgulamaktadır (149, 150). Ek olarak, bebeklerin biberon veya yalancı meme kullanımı nedeniyle emme dürtüsünü yeterince tatmin edememeleri, diş çıkarma dönemleri, kaygılı kişilik özellikleri, rahatlık ve güven eksikliği, sevgi yetersizliği, kardeş kıskançlığı, aile içi çatışmalar, ölüm, boşanma, kazalar, hastalıklar ve istismar gibi travmatik olaylar, parmak emme alışkanlığının gelişimini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (151, 152). Stresten kaçınma, ilgi çekme, rahatlama veya güven hissi arayışıyla yapılan bu davranışın uzun süre devam etmesi, çocuklarda ağız, diş, çene ve parmak yapılarının bozulmasına, bireysel ve sosyal yaşamlarının olumsuz etkilenmesine yol açabilecek çeşitli fiziksel ve psikolojik risklere neden olabilmektedir (149).

Öncelikle, parmak emme davranışının altında yatan nedenlerin belirlenmesi önemlidir. Stres, kaygı, sıkıntı veya can sıkıntısı gibi faktörler parmak emmeye yol açabilmektedir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve bu ihtiyaçlara duyarlı bir şekilde yanıt vermeleri gerekmektedir. Çocuklara rahatlatıcı ve stres azaltıcı aktiviteler sunmak, parmak emme davranışını azaltmada etkili olabilmektedir. Alternatif rahatlama yöntemleri sunarak, çocukların parmak emmeyi bırakmaları teşvik edilmelidir. Örneğin, yumuşak oyuncaklar, battaniyeler veya sakinleştirici oyunlar, çocukların rahatlamalarını

sağlayabilmektedir. Ayrıca, parmak emme davranışını eleştiriden kaçınarak nazikçe yönlendirmek önemlidir; olumsuz tepkiler vermek yerine pozitif pekiştirme yöntemleri kullanarak, çocukların olumlu davranışları ödüllendirilmelidir. Davranışın kontrol altına alınması aşamasında ihtiyaca göre alınan profesyonel destekler de oldukça etkili sonuçlar verebilmektedir (149, 153).

Mastürbasyon

Latince kökenli "manus" (el) ve "stupratio" (kirlilik) kelimelerinden türetilen mastürbasyon, bireylerin cinsel birleşme olmadan, cinsel organlarını el ya da farklı nesnelerle uyararak haz almaları eylemidir (154). Okul öncesi dönemde, çocukların fiziksel özelliklerini tanıma ve keşfetme sürecinde tesadüfen ortaya çıkan cinsel organlarıyla oynama davranışı, bebeklerin 6-7. aylarında görülebilmektedir. Bu davranışın sonucunda hissedilen haz duygusu, mastürbasyon davranışının yaklaşık 1 yaşında başlamasına neden olabilmektedir. 3-5 yaş arasındaki okul öncesi dönemde ise, kız çocuklarında erkek çocuklara göre daha sık rastlanmaktadır (155). Mastürbasyon davranışı, sürtünme, cinsel organlara elle dokunma, terleme, hızlı nefes alma ve çevreyle iletişimi kesme gibi belirtilerle kendini göstermektedir. Bu davranışın engellenmesi, çocuklarda devam etme isteğine karşı öfke ve inatçılık gibi tepkilere yol açabilmektedir (156). Bu durum karşısında birçok ebeveyn, endişelenerek çocuklarının sapkın davranışlar sergilediklerini düşünebilmektedir. Bu noktada, çocukluk döneminde görülen mastürbasyon davranışının yetişkinlerde olduğu gibi cinsel düşünceler ve haz odaklı olmadığını anlamak önemlidir. Çocuklar, mastürbasyon davranışını genellikle sadece rahatlama amacıyla gerçekleştirmektedirler. Bu davranışın problem olarak değerlendirilmesi sürecinde, dikkate alınması gereken bazı önemli faktörler bulunmaktadır. Davranışın sık sık tekrarlanması, genital organlarda deformasyona yol açması, bireyin günlük yaşamını ve rutinlerini olumsuz yönde etkilemesi, davranışın sonucunda yoğun suçluluk duygusu yaşanması ve sosyal ortamlardan geri çekilme isteği değerlendirilmesi gereken önemli noktalardır (157).

Bu sebeple öncelikle, ebeveynlerin ve eğitimcilerin bu davranışı doğal bir gelişim süreci olarak anlamaları ve çocuklara karşı anlayışlı ve duyarlı olmaları önemlidir. Ebeveynler, çocukların bu davranışı gizli veya utanç verici bir şey olarak

görmemelerini sağlamalıdır. Bununla birlikte, çocuklara uygun yer ve zaman kavramının öğretilmesi gerekmektedir. Mastürbasyonun özel bir eylem olduğu ve mahremiyet gerektirdiği çocuklara açıklanmalıdır. Ebeveynlerin, çocuklarının duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını anlamaları ve bu ihtiyaçlara duyarlı bir şekilde yanıt vermeleri de önemlidir. Stres ve sıkıntı gibi duygusal durumlar, çocukların mastürbasyon davranışını artırabilmektedir. Bu nedenle, çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılamak, onlara rahatlatıcı ve stres azaltıcı aktiviteler sunmak önemlidir. Çocukların bedenlerini ve cinsel gelişimlerini keşfetmelerine yönelik açık ve dürüst bir iletişim sağlanmalıdır. Çocukların bedenleri hakkında merak ettikleri sorulara doğru ve yaşlarına uygun yanıtlar verilmelidir. Bu, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini ve bedenleriyle ilgili sağlıklı bir anlayış geliştirmelerini sağlayacaktır. Ebeveynler, çocuklarının cinsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olmalı ve gerektiğinde çocuk psikologları veya danışmanlardan destek almalıdır. Profesyonel destek de ebeveynlerin bu durumu yönetmede daha etkili olmalarına yardımcı olabilmektedir (158).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite

Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu (DEHB), dikkat süresinin kısa olması, aşırı hareketlilik, dürtüsel davranışlar ve genel olarak sınırlı davranış kontrolü ile belirginleşen bir davranış problemidir. Bu belirtiler okul öncesi dönemde gözlemlense de DEHB tanısı genellikle ilkökul çağında konulmaktadır (159). Ancak, belirtilerin tanı konulmadan önce en az 6 ay boyunca yetişkinler tarafından gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, psikiyatrik bozuklukların tanı kriterlerini belirleyen ve yaygın olarak kullanılan DSM-5'e göre DEHB tanı kriterleri Tablo 2.7'de özetlenmiştir. (75).

Tablo 2.7. DSM-5'e göre DEHB tanı kriterleri.

Dikkat Eksikliği
• Dikkatini uzun süre koruyamama veya dikkat gerektiren işleri tamamlamada zorlanma • Ayrıntılara dikkat etmekte zorlanma • Görevleri veya ödevleri isteksizce yapma • Söylenenleri dinlemekte veya talimatları izlemekte güçlük çekme • Eşyalarını sık sık kaybetme veya dağınık olma • Kolayca dikkatinin dağılması, başka şeylere yönelme veya konuşulanlara odaklanamama
Hiperaktivite
• Sürekli kıpırdanma veya aşırı hareketli olma • Huzursuzluk veya yerinde duramama • Sessiz ve sakin olunması gereken aktivitelerde zorluk yaşama • Sürekli olarak konuşma isteği • Sanki bir motor tarafından yönlendiriliyormuş gibi sürekli hareket etme
Dürtüsellik (Impulsivite)
• Soruları ve grup içindeki konuşmaları sık sık yanıtlamak • Sıra beklemekte zorlanmak • Sürekli olarak başkalarının sözünü kesmek ve izin almadan hareket etmek

DSM-5'e göre, yukarıda belirtilen tanı kriterlerinin 12 yaşından önce ortaya çıkması, belirtilerin en az iki farklı ortamda (örneğin, okulda, evde veya sosyal etkinliklerde) gözlemlenmesi ve bu belirtilerin sosyal, akademik veya mesleki işlevsellik üzerinde klinik olarak belirgin bir etkiye sahip olması gerekmektedir (75). Bu bağlamda, okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye neden olan birçok faktör mevcuttur. Genetik yatkınlık, beyin kimyasındaki dengesizlikler, prenatal ve çevresel faktörler ile çocuğun aile yapısı ve sosyal çevresi gibi etkenler, bu sorunların ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır. DEHB, kız çocuklarına oranla erkek çocuklarında üç kat daha sık görülmektedir ve genellikle öğrenme güçlükleri, karşı gelme bozuklukları, davranım sorunları ve anksiyete bozuklukları gibi diğer uyum ve davranış problemleri ile birlikte ortaya çıkabilmektedir (160, 161).

Öncelikle, erken teşhis ve müdahale, DEHB'nin yönetiminde kritik bir rol oynamaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler, DEHB belirtilerini erken dönemde tanımak

ve uygun profesyonel yardım almak konusunda bilinçli olmalıdır. Erken müdahale, çocukların gelişim süreçlerini desteklemekte ve bozukluğun olumsuz etkilerini azaltmaktadır. DEHB'nin yönetiminde yapılandırılmış bir günlük rutin oluşturmak önemlidir. Çocukların günlük aktivitelerini belirli bir düzen içinde gerçekleştirmeleri, dikkat sürelerini artırmakta ve hiperaktif davranışları azaltmaktadır. Günlük rutinler, çocukların beklentilerini ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olmakta, bu da onların davranışlarını düzenlemelerine katkı sağlamaktadır. Pozitif pekiştirme yöntemleri, DEHB'li çocukların olumlu davranışlarını teşvik etmek için etkili bir stratejidir. Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların olumlu davranışlarını ödüllendirerek, istenmeyen davranışların azalmasını sağlayabilirler. Bu yöntem, çocukların motivasyonlarını artırmakta ve olumlu davranışları pekiştirmektedir. Bilişsel davranışçı terapi (BDT) ve oyun terapisi de DEHB'nin yönetiminde etkili yöntemlerdir. Bu bağlamda BDT, çocukların dikkat ve davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olan stratejiler öğretmektedir. Oyun terapisi ise çocukların duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmekte ve DEHB belirtilerini azaltmada yardımcı olmaktadır. Sağlıklı bir yaşam tarzı, DEHB belirtilerini yönetmede ayrıca önemli bir faktördür. Düzenli fiziksel aktivite, dengeli beslenme ve yeterli uyku, çocukların dikkat ve davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Fiziksel aktivite, çocukların enerjilerini atmalarına ve dikkatlerini toplamalarına yardımcı olmaktadır. Son olarak, profesyonel destek, DEHB'nin yönetiminde büyük önem taşımaktadır. Çocuk psikologları, psikiyatristler ve diğer uzmanlar, çocuklara ve ailelerine yönelik bireysel müdahale planları oluşturarak, DEHB belirtilerinin yönetilmesine yardımcı olmaktadır. İlaç tedavisi de bazı durumlarda gerekli olabilmektedir; bu nedenle, çocukların tedavi süreci profesyonel bir ekip tarafından izlenmelidir. (162, 163).

Altını Islatma (Enürezis)

Yunanca "enourein" (idrar yapmak) kelimesinden türeyen enürezis, idrar kontrolünün sağlanması gereken yaşlarda, organik bir bozukluk olmaksızın devam eden alt ıslatma davranışdır. (164). DSM-5 tanı kriterlerine göre ise enürezis:

- İstemli ya da istemsiz olarak düzenli olarak yatağa ya da giysilere idrar kaçırmak

- İdrar kaçırma davranışının haftada en az iki kez ya da ardışık üç ay boyunca tekrar etmesi, klinik olarak belirgin bir sıkıntıya ya da sosyal, akademik alanlarda işlevsellikte bozulmaya neden olması
- Kişinin kronolojik yaşının en az beş olması
- Enurezis davranışının alınan bir maddenin fizyolojik sonucu olarak meydana gelmemiş olması şeklinde tanımlanmaktadır (75).

Kişilerin doğumundan bu yana mesane kontrolünü sağlayamaması *primer (birincil) enürezis*, idrar kontrolünü kazandıktan 6 ay ile 1 yıl süren alt ıslatmama durumu sonrasında tekrar kaçakların başlaması ise *sekonder (ikincil) enürezis* olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda alt ıslatma davranışın gerçekleştiği zaman dilimine göre değerlendirildiğinde, gece uyku halinde gerçekleşen kaçaklar *nokturnal enurezis*, gündüz aktifken gerçekleşen kaçaklar *diurnal enürezis*, kaçakların gece ve gündüz görülmesi ise *karma enurezis* olarak nitelendirilmektedir (165). Konu hakkında gerçekleştirilen çalışmalarda çocuklardaki alt ıslatmaların %80'ninin nokturnal enurezis, %5'nin ise diurnal enurezis olduğu görülmüş olup, bu oranın okul döneminde azalmakta birlikte uygun önlemlerin alınmadığı takdirde ergenliğe kadar devam ettiği bulunmuştur (166). Okul çağı çocuklarında %8-10 arasında görülebilen enurezis, yaşla birlikte azalarak ergenlik döneminde %1-2 oranlarına düşmektedir (167). Okul öncesi dönem çocuklarında idrar kontrolü kazanma yaşları incelendiğinde gündüz kontrolünün yaklaşık 2 yaş ve takip eden süreçte, gece kontrolünün ise 3,5-5 yaşları aralığında kazanıldığı görülmektedir. Bu nedenle herhangi bir organik nedenden bağımsız olarak çocukların 5 yaşından sonra en az üç ay boyunca devam edecek şekilde haftada en az iki kez altlarını ıslatmaları dikkate alınması gereken bir konu olmalıdır (168, 169). Kız çocuklarına kıyasla erkek çocuklarında enurezise daha fazla rastlanmaktadır (170). Bu bilgilerin yanı sıra, enurezisin sosyoekonomik düzeyi düşük toplumlarda ve kalabalık ailelerde, sosyal ve psikolojik travma geçiren çocuklarda daha sık görüldüğü ile ilgili araştırmalara da ilgili alanyazın çerçevesinde ulaşabilmek mümkündür (171, 172). Konu hakkında yürütülen 15 yıllık boylamsal bir çalışmada ise enurezis problemi 10 yaşından sonra devam eden çocukların, 5 yaşından önce tuvalet kontrolünü kazanan çocuklara kıyasla daha fazla uyum ve davranış problemi gösterdiğine, ergenlik dönemini kapsayan 13-15 yaş aralığında ise daha yüksek oranda

davranış bozukluklarına ve kaygılı-içe yönelim ruh hallerine sahip olduklarına vurgu yapılmaktadır (173).

Enürezisin altında yatan nedenlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu durum genellikle genetik yatkınlık, gelişimsel gecikmeler veya mesane kontrolü sorunları gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının bu durumunu utanılacak bir şey olarak görmemeleri ve onlara destekleyici bir şekilde yaklaşmaları gerekmektedir. Çocuklara mesane kontrolü kazandırmak amacıyla çeşitli davranışsal stratejiler de kullanılabilir. Sıvı alımının akşam saatlerinde kısıtlanması, yatmadan önce tualete gitme alışkanlığının kazandırılması ve pozitif pekiştirme yöntemleri enürezisin yönetiminde etkili olabilmektedir. Çocukların tuvalet alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla, ebeveynlerin ve eğitimcilerin tutarlı ve destekleyici bir yaklaşım sergilemeleri önemlidir. Bilimsel çalışmalar, gece alt ıslatma alarmı gibi davranışsal müdahalelerin enürezisin yönetiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu tür alarmlar, çocukların uykuda mesane doluluğunu fark etmelerine yardımcı olmakta ve zamanla mesane kontrolünü kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, mesane eğitimi programları da çocukların mesane kapasitesini artırmak ve kontrol becerilerini geliştirmek için kullanılabilir (174, 175). Ebeveynlerin, çocuklarının özgüvenlerini desteklemeleri ve gece alt ıslatma durumunun normal bir gelişim süreci olduğunu vurgulamaları önemlidir. Çocukların bu durumu utanılacak bir şey olarak görmemeleri, duygusal açıdan daha az etkilenmelerine yardımcı olmaktadır. Ailelerin, çocuklarına bu süreçte sabır ve anlayışla yaklaşmaları gerekmektedir. Profesyonel destek de enürezisin yönetiminde büyük önem taşımaktadır. Çocuk doktorları, ürologlar ve çocuk psikologları, enürezis durumunu değerlendirmek ve uygun tedavi planları oluşturmak için ailelere rehberlik etmektedir. İlaç tedavisi, bazı durumlarda gerekli olabilmektedir; bu nedenle alt ıslatma davranışının ileri boyutlarında çocukların tedavi süreci profesyonel bir ekip tarafından izlenmelidir (176).

Dışkı Kaçırma (Enkoprezis)

Herhangi bir organik nedene bağlı olmaksızın 3-4 yaş aralığından sonra çocuklarının dışkılarını kaçırma durumlarına enkoprezis denilmektedir. 4 yaşından sonra en az üç aylık zaman dilimi içerisinde ayda bir veya daha fazla dışkı kaçağı

olması enkoprezis davranışının dikkate alınması gereken bir durum olduğunu göstermektedir. Alt ıslatmada olduğu gibi kişilerin doğumundan bu yana dışkı kontrolünü sağlayamaması *primer (birincil) enkoprezis*, dışkı kontrolünü kazandıktan 6 ay ile 1 yıl süren kaçırmama durumu sonrasında tekrar kaçakların başlaması ise *sekonder (ikincil) enkoprezis* olarak tanımlanmaktadır (177). Enkoprezisin cinsiyete ve yaşlara göre dağılımı incelendiğinde, erkek çocuklarında kız çocuklarına kıyasla üç kat daha fazla görüldüğü, 4 yaşındaki çocukların %2,8'inde, 6 yaşındaki çocukların %1,9'unda, 10 yaşındaki çocukların ise %1,6'sında görüldüğünü vurgulayan alanyazın çalışmasına ulaşılabilmektedir (178). Bireylerde alt ıslatmaya oranla daha az görülen dışkı kaçırmama durumu fizyolojik (organik) ve psikolojik nedenlere bağlı olarak gelişebilmektedir. Bu bağlamda kabızlık, bağırsak sonundaki istemli kasların denetiminde bozukluklar, mide-bağırsak enfeksiyonları, kalın bağırsakta yer alan darlıklar ve ağırlı dışkılamaya neden olan çatlaklar ve yaralar enkoprezisi tetikleyen fizyolojik nedenler arasında yer alırken; çocuğun gelişimini ve hazır bulunuşluk seviyesine dikkate almayan, baskıya, katı kurallara ya da ilgisizliğe dayanan tuvalete eğitimleri, kastrasyon korkusu, tuvaletini yapma ile ilgili çocuğun geliştirdiği diğer endişeler, kronik stres, zor mizaç yapısı, aile içinde yaşanan iletişim sorunları, çatışmalar, depresyon, bireyin ve ailesinin geçirdiği travmatik yaşam deneyimleri gibi etkenler ise enkoprezise neden olan psikolojik nedenler arasında yer almaktadır (179). Enkoprezisin türüne göre gerçekleştirilen değerlendirmelerde ise primer enkoprezisin ağırlıklı olarak gelişimsel gerilikler ve enürezis ile; sekonder enürezisin de bireyin yaşadığı psikiyatrik sorunlar ve davranım bozuklukları ile bağlantılı olabileceği dile getirilmektedir (180). Enkoprezis tanısı alan bireylerin özellikleri ile ilgili yürütülen diğer çalışmalarda ise enkoprezisli bireylerin, enkoprezis tanısı olmayan çocuklara kıyasla daha fazla uyum ve davranış problemleri sorunlarına, içe kapanıklığa, saldırgan ve yıkıcı davranışlara sahip olabileceği, akademik başarılarının ve okula devam etme oranlarının ise daha düşük olabileceği vurgulanmaktadır (181-183). Bunların yanı sıra, enkoprezis tanısı alan bireylerin bebeklikten itibaren zor mizaç özelliklerine sahip olabileceği, normal gelişim gösteren çocuklara nazaran daha fazla uyku, iştah, obsesyon problemlerine ve mastürbasyon oranlarına sahip olabileceği de ilgili alanyazın çerçevesinde vurgulanan diğer bilgiler arasındadır (184, 185).

Tüm bu bilgiler sonucunda enkoprezisi tetikleyen durum ve olayların giderilmesine yönelik bireylere gerekli davranışsal, eğitsel veya fizyolojik destek almaları konusunda tedavi imkânlarının sunulması gerekmektedir. Bu noktada enkoprezis beraberliğinde başka psikiyatrik bozukluklar varsa olası komorbid bozuklukların da enkoprezisle birlikte tedavi edilmesi davranışı kalıcı olarak söndürülme sürecinde oldukça faydalı olacaktır. Müdahale sürecinde kişilerin dışkılama zaman dilimleri gözlenmeli, duruma göre öğünlerden sonra tualete gidilerek olası kaçakların önüne geçilmelidir. Bu noktada tuvaletlerin korkulan, iğrenilen bir yer olmaktan çıkarılarak kişilerin ilgi alanları ve gelişim özellikleri doğrultusunda daha ilgi çekici hale getirilmesi gerekmektedir. Bununla beraber çocuğa kendi tuvalet alışkanlıklarına yönelik günlük tutması için sorumluluk vermek de süreci hem takip etmesi hem de benimsemesi açısından motivasyonunu artıracaktır. Süreçte ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını, aile içi iletişimlerini incelemeleri ve tuvalet eğitimi kazandırma sürecinde olumlu disiplin yöntemlerini tercih etmeleri de oldukça önemli bir konudur. Bireylerin beslenme düzenlerinin olası kabızlık durumlarını önlemeye yönelik sağlıklı içeriklerle düzenlenmesi de enkoprezisi önleme aşamasında etkili olacaktır. Gerek görülen durumlarda ise ilaçlar ya da lavmanlar da bireylerin yaşamış oldukları sorunlar giderilebilmektedir (186).

İzinsiz Alma Davranışı- Çalmak

Tanım olarak kendisine ait olmayan bir nesneyi kullanma, nesneden menfaat sağlama durumlarını kapsayan çalma davranışı okul öncesi dönemde görülen egosantrik ve dürtüsel düşünme şekline bağlı olarak başka bir bireye ait bir şeyi izin istemeden alma, sahiplenme durumu olarak görülebilmektedir. Buradaki izinsiz alma davranışı yetişkinlerin düşündüğü kasti hırsızlık anlamından ziyade yaş ve gelişim dönemi olarak çocukların mülkiyet kavramını kazanamamalarına bağlı olarak gelişen salt istediğini elde etme ve hazza ulaşma konusundaki dürtüsellikleri içermektedir (145). Çocukların bu davranışları planlayıp tasarlayarak eyleme dökmesi ve bu durumu alışkanlık edinmesi durumu ise davranışın problem olarak ele alınmasında kritik bir nokta olmaktadır (176). Bu noktada kişileri çalma davranışına iten risk faktörlerini bilmek davranışı hırsızlık olarak etiketlemeden ya da endişeye kapılmadan

önce olayı tetikleyen nedenleri anlayarak süreci çok yönlü değerlendirmek açısından oldukça faydalı olacaktır.

İzinsiz alma davranışına yönelik tutum ve farkındalık oluşturma'nın kökenleri erken çocukluk dönemine dayanmaktadır. Bu sebeple ebeveynlerin bu dönemde çocuklara aidiyet kavramını öğretmesi gerekmektedir. Aidiyet kavramının öğretilmesi sürecinde çocuğa özel alan sağlanması, sadece kendisine ait olan eşyaların takibi ve sorumluluğunda görevler verilmesi, doğru rol model olmak adına çocuğa ait olan eşyaların izinsiz alınmaması konuları son derece önem teşkil etmektedir. Bu bilgilere ek olarak, çocukların mahrumiyet duygusu yaşayıp başkalarına ait olan şeyleri elde etme isteğinin önüne geçmek amacıyla ihtiyaçlarının zamanında karşılanması gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme süreçlerinde tutarlı davranışlar sergilemesi, ilgisiz, pasif ya da katı kurallara dayalı otoriter tutum ve davranışlardan kaçınarak çocukların yanlış davranışlarına karşı daha hoşgörülü ve esnek olması ise olumsuz davranışların söndürülmesi sürecinde faydalı olacaktır. Çocukların izinsiz alma davranışının görüldüğü durumlar kesinlikle görmezden gelinmemeli, yargılamayan bir ses tonu ile davranışın nedeni, eşyası alınan kişilerin duyguları ve davranışın telafisi hakkında konuşularak işbirliği ile doğru yolun uygulanması konusunda rehberlik sağlanmalıdır (187).

Yalan Söyleme

Yapılmaması gerektiği düşünülen bir hatayı ya da herkes tarafından bilinilmesini istenmeyen bir durumu saklamak ya da insanların algılarını yanlış yöne yönlendirmek amacıyla gerçek dışı tutum, davranış ve ifadelerle doğruları saptırmaya yönelik sözlü veya sözsüz eylemler yalan olarak nitelendirilebilmektedir (188). Erken çocukluk döneminde yalan söyleme kavramı ise çocukların içinde bulundukları bilişsel ve ahlaki gelişime bağlı olarak cezadan kaçınma ve hazza ulaşmaya yönelik başvuru ve sistematik olmayan basit eylem ve ifadeleri kapsamakta olup yaklaşık 3 yaşlarından itibaren görülmeye başlanmaktadır (145). Bu noktada çocukların doğal ortamlarında söyledikleri yalanları incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar yaşla birlikte çocukların yalan söyleme sıklıklarının arttığını, erken dönemde yalan söyleme davranışının ise genel anlamda sorumluluklardan kaçınma, kontrol elde etme, diğer bireyleri suçlama veya bir kazanç elde etme konuları üzerinde görüldüğünü

vurgulamaktadır (189, 190). Çocukların ve yetişkinlerin yalan söyleme davranışlarındaki farkı incelemek amacıyla yürütülen bir başka çalışmada ise 10 yaş altı çocukların yalan söyleme davranışlarında dil gelişimindeki kazanımların, ilerleyen dönemlerde ise inanç ve niyetin yalan davranışını yönlendirmede etkili olduğu bulunmuştur (191, 192). Çocukların hayal ve gerçeği ayırabilme yetileri yaklaşık 6 yaşından itibaren gelişmeye başlamaktadır. Bir diğer değişle gerçeğe bağlı kalmak zamanla gerçekleşen bir olgu olmaktadır (193).

Bu noktada yalanı türüne göre değerlendirmekten ziyade yalanın ortaya çıkardığı “sonuçlara, yalanın önemine ve söylenilmesindeki niyete” göre değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalara da erişebilmek mümkündür. Bu noktadan hareketle erken çocukluk döneminde başvuru alan yalanlar mantıksal düşünme becerilerindeki gelişim ihtiyacına bağlı olarak gerçekleştiği için patolojik olarak düşünülmemesi gerekmektedir. Ancak ilerleyen zamanlara rağmen çocuklar yalanı kasti olarak karşısındaki bireyleri aldatmak amacıyla sıkça kullanıyor ve bu durumu alışkanlık haline getirmeye başlıyorsa davranışa dikkat edilmesi gerekmektedir (194). Yalan davranışını tetikleyen psikolojik nedenler incelendiği zaman ise bireylerin sevgi ve ilgi ihtiyacı, çocuklar arasında yapılan kıyas, suçluluk duygusu, kıskançlık, olumsuz rol modeller, bireylerin hataları karşısında sık sık eleştirilmesi ve sert cezalara ve kurallara maruz kalması gibi durum ve durumların etkileşiminin etkili olabileceği vurgulanmaktadır (145).

Yalan söyleme davranışının kontrolü sürecinde doğruyu söyleme, dürüstlük ve güvenilirlik gibi değerler konusunda ebeveynlerin doğru rol model olması oldukça önemli bir konudur. Ebeveynlerin sorunları çözmek için yalan dışında alternatif stratejiler öğretmesi, yalanın insanlar arasındaki güven ilişkisini zedelededeki rolü üzerine sohbetler gerçekleştirmesi de etkili diğer yöntemler arasındadır. Çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlayarak empati kurmak, sert ve baskıcı ebeveynlik tutumlarından uzak durarak yaşadıkları sorunları daha sağlıklı yollarla ifade etmesine yardımcı olmak da yalan söyleme davranışı söndürme sürecinde oldukça etkili olabilmektedir (195).

2.4.6. Davranış Problemleri ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönemde görülen davranış problemleriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalara değinilecektir.

İyi ve Çoban tarafından ebeveynlerin duygu sosyalleşme stratejileri ile çocukların davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın araştırma grubu Ankara'da anaokullarına devam eden 36-72 aylık 240 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların Duygulara Tepkileri Ölçeği ve Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirmesi-30 (SYDD-30) ölçeği ile verilerin elde edildiği çalışmanın sonucunda annelerin çocuklarının duygularına verdikleri ceza tepkilerinin çocuklarının anksiyete-içedönüklük içe yönelim davranış problemlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı bulunmuştur. Annelerin ihmal davranışlarının çocuklarının öfke ve saldırganlık dışa yönelim davranış problemlerini artırdığı, babaların ödül ve büyütme tepkilerinin ise çocuklarının öfke ve saldırganlık davranışlarının azalttığı bulunması çalışma kapsamında elde edilen diğer bulgular arasındadır (196).

Hanson ve arkadaşları tarafından erken dönemde maruz kalınan yaşam stresinin amigdala ve hipokampus üzerindeki etkisi ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülen çalışmanın örneklem grubunu fiziksel istismar, erken ihmal veya düşük sosyoekonomik durum gibi stres faktörlerine maruz kalmış çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmuştur. MRI takipleri, çocuklar ve onların ebeveynleri ile yapılan görüşmeye dayalı kümülatif yaşam stresi ölçümleri ve davranış problemlerine yönelik ölçekle verilerin toplandığı araştırmanın sonuçları erken yaşam stresi yaşayan çocukların kontrol grubuna kıyasla daha küçük amigdala ve hipokampal hacimlere sahip olduğunu göstermiştir. Spesifik olarak, fiziksel istismar veya düşük sosyoekonomik statü yaşayan çocuklar daha küçük hipokampal hacimlere sahipken, üç erken yaşam stres türünün de daha küçük amigdala hacimleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Daha fazla kümülatif strese maruz kalmanın ve daha küçük amigdala ve hipokampal hacimlerin çocuklarda davranış problemleriyle

anlamli yönde bir ilişkinin bulunması da çalışma doğrultusunda ulaşılan bir diğer bulgu olmuştur (197).

Çin'in Shaanxi eyaletinde COVID-19 salgınının çocukların davranışsal ve duygusal bozuklukları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülen çalışmaya 168 kız ve 142 erkek olmak üzere 3-18 yaş arası 320 ocuk ve ergen katılmıştır. Salgın nedeniyle ruhsal bozuklukların teşhisi için yaygın olarak kullanılan bir kılavuz olan DSM-5 kriterlerini içeren evrimii anket ebeveynler tarafından çocukları adına doldurularak verilerin elde edildiği araştırmanın sonucunda 3-6 yaş arasındaki çocukların, aile üyelerinin enfeksiyona yakalanabileceğine dair korku ve kaygı belirtileri gösterme olasılığının daha büyük çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada 6 ila 18 yaş arası çocukların ise dikkatsiz ve takıntılı düşünme gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm yaş grubu çocuklarında salgın süreci etkilerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamli düzeyde kaygılı bağlanma, dikkatsizlik ve sinirlilik davranış problemlerinin görülmesi ise araştırma kapsamında edinilen bir diğer bulgu olmuştur (198).

Okul ncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmanın örneklem grubu Aydın ilinde seçilen beş anaokulunda eğitimine devam eden 4-6 yaş grubu 351 ocuk (167 kız ve 184 erkek) ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi leği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış leği-Problem Davranış leği Bölümü ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak verilerin elde edildiği araştırma sonucunda örneklem grubundaki çocukların dışsallaştırma, içselleştirme, antisosyal ve benmerkezci davranış sorunları ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamli pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları ise, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılığı eğiliminin çocukların sorunlu davranışlarını anlamli bir düzeyde öngördüğünü göstermiştir (199).

Okul ncesi dönem çocuklarında empati ve sosyal becerilerin aracılık rolüne odaklanarak ebeveyn tutumları ile çocukların saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla Parsak ve Kuzucu tarafından 2020 yılında yayınlanan çalışmanın örneklem grubunu İzmir'de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden

210 çocuk oluşturmıştır. Çocuk Yetiştirme Anketi, Duygu Ayarlama Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Ladd Profilet Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılarak elde edilen verilerin sonucunda okul öncesi dönemi çocuklarının empati ve sosyal becerilerinin, ebeveyn tutumları ile saldırganlıkları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur (200).

Masten ve arkadaşları (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışma, psikolojik sağlamlığın okul öncesi çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmıştır. 3-5 yaş arası çocukları kapsayan bu çalışmada, çocukların duygusal ve davranışsal tepkilerini ölçmek için çeşitli anketler ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, psikolojik sağlamlığın çocukların stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiği ve bu becerilerin sosyal, duygusal ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ebeveyn ve öğretmen desteğinin, çocukların psikolojik sağlamlığını artırmada kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır (201).

Düşük gelirli ailelerde ebeveynlik stresi, gözlemlenen ebeveyn duyarlılığı ile çocuğun bilişsel gelişimi, sosyal gelişimi ve davranış sorunları arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla Ward ve Lee tarafından 2020 yılında yayınlanan araştırmanın örneklem grubunu düşük gelirli ailelerden oluşan geniş bir örnekten veri toplayan bir araştırma projesi olan Güçlü Aileler Oluşturma Projesine dahil olan 1173 ebeveyn oluşturmıştır. Araştırma sonuçları ebeveynlik stresinin daha düşük seviyede ebeveyn duyarlılığı ile ilişkili olduğunu ve bunun da çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir (202).

Herrmann (2021) tarafından yapılan bir diğer çalışma, Christchurch depremi sonrasında erken çocukluk eğitiminde psikolojik sağlamlığı destekleme stratejilerini incelemiştir. Bu araştırma, deprem sonrasında okul öncesi eğitim alan çocukları kapsamakta olup, veriler gözlem, öğretmen-çocuk etkileşim değerlendirmeleri ve çocukların oyun davranışlarının analizi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların güvenli ve destekleyici ilişkiler kurduklarında psikolojik sağlamlıklarının geliştiği bulunmuştur. Öğretmenlerin çocuklarla kurduğu pozitif ve destekleyici ilişkilerin çocukların travmatik olaylarla başa çıkmalarında ve duygusal düzenleme becerilerini geliştirmelerinde önemli olduğunun tespit edilmesi ise araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu olmuştur (203).

Brooks ve Goldstein (2003) ise, erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlık ve duygusal düzenleme becerilerini incelemişlerdir. 4-6 yaş arası çocukları kapsayan bu çalışmada, çocukların duygusal ve sosyal becerilerini ölçmek için anketler ve öğretmen değerlendirmeleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, duygusal düzenleme becerilerinin, çocukların davranış problemleri, stresle başa çıkmaları, sosyal etkileşimleri ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (204).

Ungar ve Liebenberg (2011) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışma, kültürel ve çevresel faktörlerin çocukların psikolojik sağlamlığı ve davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Farklı kültürel ve sosyoekonomik arka planlardan gelen 5-7 yaş arası çocukları kapsayan bu çalışmada, çocukların duygusal ve davranışsal tepkilerini ölçmek için anketler ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ebeveyn desteği, topluluk ilişkileri ve kültürel normların, çocukların stresle başa çıkma, davranışlarını kontrol etme ve duygusal düzenleme becerileri üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur (205).

Genel olarak yurt içinde ve yurt dışında okul öncesi dönem çocuklarında davranış problemleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çocukların olumsuz davranışlarını tanımlamayı, bu davranışların nedenlerini ve sonuçlarını anlamayı ve uygun müdahale stratejilerini geliştirmeyi amaçlamadığı gözlenmiştir. Bu alandaki araştırmalar, davranış problemlerini değerlendirmek için çeşitli veri toplama araçları kullanmaktadır. En yaygın kullanılan araçlar arasında öğretmen ve ebeveyn raporları, gözlem formları, yapılandırılmış görüşmeler ve psikometrik ölçekler yer almaktadır. Örneğin, "Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği" (Conners Teacher Rating Scale), "Çocuk Davranış Kontrol Listesi" (Child Behavior Checklist) ve "Achenbach Çocuk Davranış Anketi" (Achenbach Child Behavior Questionnaire) gibi araçlar sıkça kullanılmaktadır. Araştırmaların sonuçları genel olarak, davranış problemlerinin gelişiminde genetik, çevresel ve bireysel faktörlerin önemli rol oynadığını göstermektedir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumları, çocukların davranışlarının şekillenmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Özellikle, tutarsız disiplin yöntemleri, düşük duygusal destek ve yetersiz ebeveyn-çocuk iletişimi, davranış problemlerinin ortaya çıkmasını ve şiddetlenmesini

tetikleyebilmektedir. Ayrıca, düşük sosyoekonomik durum, aile içi çatışmalar ve travmatik yaşantılar da çocuklarda davranış problemlerinin gelişimine katkıda bulunabilmektedir. Davranış problemlerini azaltmaya yönelik müdahale programları, çocukların bu problemlerle başa çıkmalarını kolaylaştırmakta ve olumlu davranışları pekiştirmektedir. Bu programlar genellikle pozitif davranış desteği, sosyal beceri eğitimi ve ebeveyn eğitimi içermektedir. Araştırmalar, bu tür müdahalelerin çocukların davranış problemlerini azaltmada ve genel uyumlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, erken yaşta başlatılan müdahale programları, uzun vadede daha olumlu sonuçlar sağlamaktadır (196-205).



3. GEREÇ ve YÖNTEMLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, duygusal zekaları ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada tanımlanan bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığına ve bağımlı değişkenler arasında bir korelasyon olup olmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında, nicel araştırma yöntemlerinden mevcut koşulları ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan tarama modeli kullanılmıştır. Ek olarak, iki veya daha fazla değişken arasındaki bağlantıyı ve bunların ilişkilerinin yoğunluğunu aydınlatmadaki etkinliği ile tanınan ilişkisel model de kullanılmıştır (206). Bu nedenle, araştırma bağlamında değerlendirilen bağımlı değişkenler, değişkenler arasında kayda değer bir korelasyon olup olmadığını tespit etmek amacıyla çalışmanın bağımsız değişkenleriyle ilişkili olarak incelenmiştir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki dolaylı ilişkiyi değerlendirmek için ise parametrelerin tahmin yöntemlerinden Maksimum Olabilirlik yöntemi kullanılarak yapısal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

3.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırma evreni istenilen çeşitlilikte farklı aile yapısı barındırdığı ve istenilen örneklem büyüklüğüne daha kolay erişilebilme şansı olduğu için İstanbul İlinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini belirlemek amacıyla okul öncesi dönem çocuklarının gelişimini olumsuz yönde etkileyen faktörler incelenmiş, bu bağlamda olumsuz sosyoekonomik şartların çocukların bilişsel ve sosyal becerileri üzerinde uzun vadeli olumsuz etkileri olduğu bulunmuştur (207). Bu bilgiden hareketle araştırmanın evrenini tespit etmek için 2021 yılında İstanbul Büyükşehir Belediyesi ve İstanbul Planlama Ajansı iş birliğinde yürütülen İstanbul'da Yoksulluk Profilleri

Raporu kullanılmıştır. Raporda gelişimsel risk unsurlarının en önemli göstergelerinden biri olan “yoksulluk” kriteri temel alınmıştır. İnceleme sonucunda İstanbul ili Sultangazi ilçesinin gelir düzeyi düşük ilçeler arasında olduğu görülmüştür. Bu kapsamda İstanbul Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bağımsız anaokullarına ve ilkokulların anasınıflarına kayıtlı 4812 çocuk ve onların öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubu büyüklüğünün, Israel’in (1992) örneklem büyüklüğü hesaplama tablosuna göre %5 yanılma payı ile 370 olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, İstanbul Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı anaokullarına kayıtlı 370 çocuk ve çocuklar hakkında bilgi almak amacıyla onların öğretmenleri araştırmanın örneklemine oluşturmuştur.

Örneklem grubunun evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla çalışmanın evreninde bulunan tüm bağımsız anaokullarından ve ana sınıflarından veri toplamak için basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, İstanbul İli Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı tüm bağımsız anaokullarıyla ve ilkokulların ana sınıflarıyla iletişim kurulmuştur. Gerçekleştirilen iletişimler sonucunda çalışma izini veren 3’ü ilkokula bağlı ana sınıfı ve 15 bağımsız anaokulu olmak üzere toplam 18 okulda eğitimine devam eden 3-6 yaş arasındaki 413 çocuk ve onların öğretmenleri çalışmaya katılmıştır. Elde edilen verilerin 6’sı eksik veya hatalı bilgiler içerdiği için çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında 407 çocuk (225 erkek ve 182 kız) ve çocuklar hakkında bilgi almak amacıyla onların öğretmenleri (47 öğretmen) çalışmanın örneklemine oluşturmuştur.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Çocuk ve Öğretmenlere İlişkin Demografik Dağılımlar

Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılara ilişkin demografik dağılımlar aşağıda Tablo 3.1 ve Tablo 3.2’de sunulmuştur. Bu bağlamda Tablo 3.1.’de araştırmaya katılan çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik dağılımlara yer verilmektedir.

Tablo 3.1. Çocukların ve ailelerin özelliklerine ilişkin demografik dağılımlar.

Değişken	Grup	n	%
Çocuğun yaşı	4	29	7.13
	5	143	35.14
	6	235	57.74
Çocuğun cinsiyeti	Erkek	225	55.28
	Kız	182	44.72
Çocuğun sınıf içindeki uyumunun öğretmen tarafından değerlendirilmesi	Kötü	52	12.70
	Orta	102	25.1
	İyi	65	16.0
	Çok iyi	188	46.2
Ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeyinin (çocuğun özbakım, beslenme, duygusal ihtiyaçları vb.) öğretmen tarafından değerlendirilmesi	Kötü	41	10.07
	Orta	71	17.44
	İyi	86	21.13
	Çok İyi	209	51.35
Anne öğrenim durumu	İlkokul	175	43.0
	Ortaokul	86	21.13
	Lise	103	25.31
	Ön lisans ve üstü	43	10.57
Baba öğrenim durumu	İlkokul	117	28.75
	Ortaokul	103	25.31
	Lise	129	31.7
	Ön lisans ve üstü	58	14.25
Baba çalışma durumu	İşçi	157	38.6
	Serbest meslek	143	35.1
	Kamu görevlisi	23	5.7
	Diğer	84	20.6
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	320	78.62
	Çalışıyor	87	21.38

Tablo 3.2.'de ise öğretmenlere ilişkin demografik dağılımlara yer verilmektedir.

Tablo 3.2. Öğretmenlere ilişkin demografik dağılımlar.

Değişken	Grup	n	%
Öğretmenin mesleki deneyimi	0-1 yıl	7	14.89
	2-5 yıl	25	53.19
	6-10 yıl	10	21.27
	11 yıl ve üstü	5	10.63
Öğretmenin sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik uygulama sıklığı	Nadiren	6	12.76
	Ara sıra	21	44.68
	Sıklıkla	20	42.55
Öğretmenin sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik uygulama sıklığı	Nadiren	4	8.51
	Ara sıra	18	38.29
	Sıklıkla	21	44.68
	Her zaman	4	8.51
Öğretmenin sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik uygulama sıklığı	Nadiren	2	4.25
	Ara sıra	4	8.51
	Sıklıkla	19	40.42
	Her zaman	22	46.8
Öğretmenin sınıfta psikolojik sağlamlığı güçlendirmeye yönelik etkinlik uygulama sıklığı	Nadiren	5	10.63
	Ara sıra	20	42.55
	Sıklıkla	16	34.04
	Her zaman	6	12.76

Araştırma sonucunda Tablo 3.1.'de yer alan çocuk ve ailelerin demografik özelliklere ilişkin dağılımlar incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ebeveynlerin %51.35'inin (n:209) çocuğuyla ilgilenme düzeyinin (çocuğun özbakım, beslenme, duygusal ihtiyaçları vb.) çok iyi olduğu yönünde değerlendirildiği görülmektedir. Bu bilgilere ek olarak formu doldurulan çocukların %57.74'ünün (n:235) 6 yaş grubuna dahil olduğu, %55.28'inin (n:225) erkek olduğu, %43'ünün (n:175) annesinin ilkökul eğitim düzeyine sahip olduğu, %31.7'sinin (n:129) babasının lise eğitim düzeyine sahip olduğu, %38.6'sının (n:157) babasının işçi olduğu ve %78.62'sinin (n:320) annesinin çalışmadığı görülmektedir.

Tablo 3.2.'de yer alan öğretmenlerin demografik özelliklere ilişkin dağılımlar incelendiğinde ise katılımcıların %53.19'unun (n:21) mesleki deneyiminin 2-5 yıl aralığında olan öğretmenlerden oluştuğu, %44.68'inin (n:21) sınıfında ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinliklere yer verdiği, %44.68'inin (n:21) sınıfında sıklıkla duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinliklere yer verdiği, %46.8'inin (n:22) sınıfında her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinliklere yer verdiği, %42.55'inin (n:20) sınıfında ara sıra çocukların

psikolojik sağamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinliklere yer verdiği gör÷lmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Gönüllölük esası ile öğretmenlerle birebir görüşmeler doğrultusunda elde edilecek veri toplama araçlarında öğretmen ve çocukla ilgili demografik bilgileri elde etmek için “Bilgi Formu”, çocukların davranış problemlerini değerlendirmek için “Conners’ Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu”, çocukların duygusal zekalarını değerlendirmek için Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği, çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve çocukların psikolojik sağamlıklarını belirlemek için ise “Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağamlık Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgiler aşağıdadır:

3.3.1. Bilgi Formu

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcılara uygulanmıştır. Bu form öğretmenlerin öğrenim durumu, mesleki deneyimi, araştırmaya katılan çocukların yaşı, cinsiyeti, sınıf içerisindeki uyumu, katılımcı çocukların ebeveynlerinin çalışma durumu, çocuklarıyla ilgilenme düzeyi gibi belirleyici soruları içermektedir.

3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Orijinali Shields ve Cicchetti tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları 2007 yılında Batum ve Yağmurlu tarafından yapılmıştır. Okul öncesi ve okul dönemindeki çocukların duygu düzenleme becerilerini ve karşılaştıkları durumlar karşısında verdikleri duygusal tepkileri değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçekte toplamda 24 madde bulunmaktadır. 1-Hiçbir Zaman, 4-Her Zaman olacak şekilde 4’lü likert tipi derecelendirmeden oluşan ölçeğin Değerşkenlik/Olumsuzluk (D/O) ve Duygu Düzenleme (D/D) alt boyutları bulunmaktadır. Bu bağlamda ölçeğin Değerşkenlik/Olumsuzluk alt boyutu çocukların

duygu düzenleme becerilerinde maruz kaldıkları zorlukları ve duygu düzenleme güçlüklerine yönelik 16 madde içermektedir. Duygu Düzenleme alt boyutu çocukların duygu durumlarını ve duygusal tepkilerini durum ve koşullara uygun ayarlayabilme becerilerini içeren 8 maddeden oluşmaktadır (208, 209). Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlikleri, Cronbach's alpha (α) ve McDonald's omega (ω) katsayıları ile değerlendirilmiştir. Bu araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları için Cronbach's alpha (α) değeri Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu için .88, Duygu Düzenleme alt boyutu için .79 bulunmuştur. McDonald's omega (ω) katsayıları ise Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu için .88, Duygu Düzenleme alt boyutu için .78 bulunmuştur.

3.3.3. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği (SCDZDÖ)

Orjinali Sullivan tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması 2005 yılında Ulutaş ve Ömeroğlu tarafından yapılmıştır. 3-10 yaş grubundaki çocuklara bireysel olarak uygulanan bu ölçeğin geliştirilme amacı çocukların duyguları tanıma, anlamlandırma ve yönetme gibi temel duygusal zeka becerilerinin değerlendirilmesidir. “Hiç (1 puan)”, “nadiren (2 puan)”, “bazen (3 puan)”, “sık sık (4 puan)”, “her zaman (5 puan)” olmak üzere 5’li derecelendirme likert tipinden oluşan ölçekte toplamda 11 madde bulunmaktadır. Ölçek çocukların yakın iletişim halinde oldukları öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda her bir çocuk için ayrı olacak şekilde doldurulmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar formu doldurulan çocuğun duygusal zeka becerilerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. (210, 211). Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlikleri, Cronbach's alpha (α) ve McDonald's omega (ω) katsayıları ile değerlendirilmiştir. Bu araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach's alpha (α) değeri .97 ve McDonald's omega (ω) katsayısı .97 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)

Mayr ve Ulich tarafından 2009 yılında 3-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluş ve pozitif gelişim gibi psikolojik sağlamlık durumlarını

değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin uyarlaması Özbey tarafından 2019 yılında yapılmıştır. Ölçek İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma olmak üzere 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği her bir alt ölçeğinde 6 madde olacak şekilde toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipi derecelendirme olan ölçeğin puanlaması Her zaman (5), Genellikle (4), Kısmen (3), Nadiren (2), Asla (1) şeklindedir. Ölçeğin Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutundaki 5 ve 6 numaralı maddeleri ile Görev Yönelimi alt boyutundaki 6 numaralı maddesi ters puanlanmakta olup her bir alt ölçekten en düşük puan 1 en yüksek puan 30’dur. Ölçek sınıf öğretmenlerinin çocukları hakkındaki gözlemlerine dayanarak doldurulmaktadır. Ölçeğin *İletişim Kurma/Sosyal Performans* alt boyutunda çocukların akranlarıyla kurduğu iletişimin niteliğine yönelik kriterler; *Öz Kontrol-Düşüncelilik* alt boyutunda kuralları takip edebilme, sıra bekleme gibi özyönetim modeline uygun düşünce ve davranışla ilgili kriterler; *Atılganlık* alt boyutunda çocuğun kendi haklarını uygun bir şekilde savunabilme ile ilgili kriterler; *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* alt boyutunda duygu düzenleme becerileri ile ilgili kriterler; *Görev Yönelimi* alt boyutunda bir işe başlayabilme, başladığı işi sürdürebilme ve görev ve sorumlulukları bağımsız yürütebilme becerileri ile ilgili kriterler; *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutunda ise çocukların yeni şeyler öğrenme sürecindeki motivasyonları ile ilgili kriterler bulunmaktadır (89, 212). Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlikleri, Cronbach's alpha (α) ve McDonald's omega (ω) katsayıları ile değerlendirilmiştir. Bu araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyutları için Cronbach's alpha (α) değeri İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutunda .96, Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutunda .94, Atılganlık alt boyutunda .90, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutunda .86, Görev Yönelimi alt boyutunda .80, Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunda .95 olarak bulunmuştur. McDonald's omega (ω) katsayıları ise İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutunda .96, Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutunda .94, Atılganlık alt boyutunda .90, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutunda .85, Görev Yönelimi alt boyutunda .92, Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunda .95 olarak hesaplanmıştır.

3.3.5. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Form (CÖDÖ-YKF)

Orijinali Conners tarafından 1997 yılında geliştirilmiş ölçeğin Öğretmen Derecelendirme Yenilenmiş Kısa Formunun Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Kaner, Büyüköztürk ve İşeri tarafından yapılmıştır. 3-17 yaş grubu arasındaki çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan bu ölçeğin Karşı Gelme (KG), Bilişsel Problemler-Dikkatsizlik (BP-D), Hiperaktivite (H) ve DEHB riski altında olan çocukları değerlendirmek amacıyla DEHB İndeks Hiperaktif ve DEHB İndeks Dikkatsizlik olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını 0- Hiçbir Zaman, 3- Çok sık olacak şekilde 4'lü likert tipi derecelendirmeye toplamda 28 maddeden oluşan kriterlerle değerlendirdiği ölçekten elde edilen yüksek puanlar, bireylerin ilgili alt ölçekte sahip olabileceği davranış problemleri riskine işaret etmektedir. Bu araştırma kapsamında ise içerdiği maddelerin kapsayıcılığı nedeniyle ölçeğin sadece Karşı Gelme, Hiperaktif ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik olmak üzere üç alt boyutu kullanılmıştır (213, 214). Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlikleri, Cronbach's alpha (α) ve McDonald's omega (ω) katsayıları ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmada Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu alt boyutları için Cronbach's alpha(α) değeri Karşı Gelme alt boyutu için .90, Hiperaktivite alt boyutu için .94, DEHB İndeks Dikkatsizlik alt boyutu için .95 olarak bulunmuştur. McDonald's omega (ω) katsayıları ise Karşı Gelme alt boyutunda .90, Hiperaktivite alt boyutunda .94, DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutunda .95 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, duygusal zekaları ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın veri toplama süreci aşağıdaki süreçler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvuru yapılarak çalışmanın yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan Etik Kurul izni alınmıştır (Ek-1).

İstanbul ilinin Sultangazi ilçesinde bulunan ve ulaşılması hedeflenen bağımsız anaokullarında ve ilkokula bağlı ana sınıflarında planlanan çalışmanın yapılabilmesi için T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik ile ilgili web sitesinden araştırma uygulama izni ön başvurusu yapılmıştır. Çalışmanın amacı, uygulanma şekli, araştırmada kullanılacak ölçeklerle ilgili belgeler kuruma çalışma izni alınabilmesi için sunularak İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli izin alınmıştır (Ek-2).

Araştırma için ihtiyaç duyulan izin belgeleri alındıktan, veri toplama süreci planlandıktan sonra ilgili kurumlara gidilerek yüz yüze görüşülmüştür. Görüşme sırasında formda bulunan bilgilendirme yazısına ek olarak araştırmanın amacı ve veri toplama süreci hakkında sözel bir bilgilendirme yapılarak kurum idarecilerinden ve öğretmenlerden onay alınmıştır. Onay veren kurumlarda veri toplama araçları hedeflenen örneklem grubu sayısı doğrultusunda çoğaltılmış ve örneklem grubuna dahil öğretmenlerden verilen ölçekteki maddeleri öğrencilerini değerlendirerek doldurulması istenmiştir.

Formlar doldurulduktan sonra ulaşılabilmesi ve gerekli olan durumlarda iletişim kurulabilmesi için iletişim bilgileri yer alan bilgi notu ile ilgili kişilere bırakılmış ve haftalık ziyaretlerle formu tamamlayan kurumlardan veri toplama araçları alınmıştır. 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılının başlangıcı itibariyle toplanmaya başlanan çalışma yaklaşık üç ay sonra içinde tamamlanmış, sonrasında verilerin istatistik süreci ile ilgili işlemler başlatılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Dağılımın normalliğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov testleri ve normal dağılımın diğer varsayımları olan basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 2,0$ arasında olmasında değerlerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (235). Bağımsız iki grup karşılaştırmasında normal dağılım sergileyen verilerde t-testi (Independent sample t testi) kullanılmıştır. İlişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında normal dağılım sergileyen verilerde tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkın kaynağının belirlenmesi için post hoc testlerinden Bonferroni Testi kullanılmıştır. Varyansın homojenliğini belirlemek için Levene istatistiğine bakılmış varyansların homojen olduğu bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkiye pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır. Araştırmanın aracılık analizleri ise IBM SPSS AMOS uygulaması kullanılarak gerçekleştirilmiştir (215). Değişkenler arasındaki dolaylı ilişkiyi değerlendirmek için, parametrelerin tahmin yöntemlerinden Maksimum Olabilirlik yöntemi kullanılarak yapısal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık, Bootstrap Yeniden Örnekleme Yöntemi (5000 yeniden örnekleme) ile test edilmiştir. Toplam, doğrudan ve dolaylı etkilerin incelendiği analizlerde aracılık etkisi dolaylı etki bulgularına göre değerlendirilmiştir. %95 güven aralığında incelenen dolaylı etkinin alt ve üst değerlerinin sıfırı içermemesi anlamlı etkiyi yani aracılık etkisinin olduğunu göstermiştir (216).

Tablo 3.3.'de ise araştırmada normal dağılıma uygunluğun incelenmesine ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmada normal dağılıma uygunluğun incelenmesine ilişkin bulgular.

Ölçekler		Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	sd	p		
CÖDÖ-YKF	Karşı Gelme	0.18	407	0.01	0.79	-0.41
	Hiperaktivite	0.14	407	0.01	0.57	-0.85
	DEHB İndeks-Dikkatsizlik	0.14	407	0.01	0.43	-1.10
SCDZDÖ	Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği	0.09	407	0.01	-0.43	-0.88
PERİK	İletişim Kurma/Sosyal Performans	0.13	407	0.01	-0.60	-0.65
	Öz Kontrol-Düşüncelilik	0.13	407	0.01	-0.55	-0.93
	Atılganlık	0.10	407	0.01	-0.74	0.07
	Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	0.11	407	0.01	-0.44	-0.35
	Görev Yönelimi	0.11	407	0.01	-0.58	-0.58
	Keşfetmekten Hoşlanma	0.14	407	0.01	-0.74	-0.21
DDÖ	Değişkenlik/Olumsuzluk	0.11	407	0.01	0.31	-0.90
	Duygu Düzenleme	0.08	407	0.01	-0.01	-0.71

Araştırmanın veri toplama aşaması 413 katılımcı ile tamamlanmıştır. Sonrasında veri girişinde meydana gelmiş olabilecek hata ya da katılımcıların yanıtlamadığı madde olup olmadığını kontrol etmek amacıyla kayıp değerler olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın tüm değişkenlerinin tek yönlü uç değer analizi standart z puanları incelenerek yapılmıştır (217). Bu doğrultuda uç değerlerin incelenmesi amacıyla ölçeklerin ortalama puanları standardize edilerek Z puanına dönüştürülmüş $\pm 3,29$ aralığı dışında kalan 6 veri çalışmadan çıkarılarak 407 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Ardından kullanılan ölçeklerde yer alan ters maddelere yeniden kodlama işlemi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testlerinden elde edilen anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan verileri için basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 2,0$ arasında olmasında değerlerin normal dağılım gösterdiği değerlendirilerek analizler parametrik testler ile gerçekleştirilmiştir (218).

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki istatistik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Demografik Değişkenler Açısından Duygu Düzenleme Ölçeğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Duygu Düzenleme Ölçeği puanlarının çocukların yaşına, cinsiyetine, anne-babanın eğitim düzeyine, çalışma durumuna, çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine, sınıflarında duygusal zeka, davranış problemleri, psikolojik sağlamlık ve duygu düzenleme becerilerini desteklemek için uyguladıkları etkinlik sıklıklarına, ailelerin çocuğuyla ilgilenme düzeyine ve çocuğun sınıf içerisindeki uyumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Tablo 4.1’de çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort	Ss	F	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	0-1 yıl ¹	38	31.41	10.02	1.86	.135
	2-5 yıl ²	231	29.83	7.83		
	6-10 yıl ³	103	32.03	9.65		
	11 yıl ve üstü ⁴	35	31.76	8.96		
Duygu Düzenleme	0-1 yıl ¹	38	24.51	5.27	0.93	.426
	2-5 yıl ²	231	24.27	4.44		
	6-10 yıl ³	103	23.46	4.81		
	11 yıl ve üstü ⁴	35	24.08	2.36		

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.1’e göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme puan ortalamaları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.2’de Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2. Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Değişkenlik/ Olumsuzluk	4 yaş ¹	29	33.10	8.99	5.19	.006	3<2
	5 yaş ²	143	32.15	9.07			
	6 yaş ³	235	29.57	8.23			
Duygu Düzenleme	4 yaş ¹	29	24.34	4.03	2.69	.070	
	5 yaş ²	143	23.22	4.80			
	6 yaş ³	235	24.53	4.27			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.2’ye göre Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk puan ortalamaları çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:5.19; p <0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın 5 ve 6 yaş grubu çocuklar arasında 6 yaş grubu çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara kıyasla Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme puan ortalamaları çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir (p> 0.05).

Tablo 4.3’te Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları.

	Kız (n=182)		Erkek (n=225)		t	p	d
	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
Değişkenlik/Olumsuzluk	28.80	8.76	32.29	8.31	-4.12	< .001	0.41
Duygu Düzenleme	24.48	4.77	23.72	4.21	1.72	.085	0.17

Not. d: Cohen’s d

Tablo 4.3’e göre Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark

göstermektedir ($t(405) = -4.12, p < .001$). Erkek çocuklarının Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puan ortalamaları (Ort.= 32.29, Ss=8.31), kız çocuklarının ortalamalarından (Ort.= 28.80, Ss=8.76) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Çocuğun cinsiyetine göre Duygu Düzenleme alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4.4'te çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Değişkenlik/ Olumsuzluk	İlkokul ¹	175	31.01	8.01	2.87	.036	3<2
	Ortaokul ²	86	32.28	9.10			
	Lise ³	103	28.74	8.69			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	31.27	9.86			
Duygu Düzenleme	İlkokul ¹	175	23.19	4.83	5.37	.001	1<3
	Ortaokul ²	86	24.36	3.90			
	Lise ³	103	25.35	4.27			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	23.93	3.73			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.4'e göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:2.87; p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip anneler arasında lise eğitim düzeyine sahip annelerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:5.37; p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkokul ve lise eğitim düzeyine sahip

anneler arasında lise eğitim düzeyine sahip annelerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre ilkokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla Duygu Düzenleme puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5'te çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Değişkenlik/ Olumsuzluk	İlkokul ¹	117	30.70	8.99	3.08	.027	3<2
	Ortaokul ²	103	32.74	8.50			
	Lise ³	129	29.70	7.95			
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	29.26	9.47			
Duygu Düzenleme	İlkokul ¹	117	23.09	5.05	4.90	.002	2<3
	Ortaokul ²	103	23.65	4.30			
	Lise ³	129	25.15	4.04			
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	24.37	4.00			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.5'e göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:3.08; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip babalar arasında lise eğitim düzeyine sahip babaların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:4.90; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip babalar arasında lise eğitim düzeyine sahip babaların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim

düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla Duygu Düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6'da çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

Ölçek puanları	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Değişkenlik/ Olumsuzluk	İşçi ¹	157	31.94	8.64	2.51	.059	
	Serbest meslek ²	143	29.27	8.40			
	Kamu görevlisi ³	23	29.90	10.69			
	Diğer ⁴	84	31.16	8.45			
Duygu Düzenleme	İşçi ¹	157	23.56	4.80	2.64	.049	1<3
	Serbest meslek ²	143	24.36	4.69			
	Kamu görevlisi ³	23	26.29	2.72			
	Diğer ⁴	84	23.92	3.68			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.6'ya göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme puan ortalamaları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:2.64;p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın işçi ve kamu çalışanı babalar arasında kamu çalışanı babaların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre kamu çalışanı babaların işçi babaların çocuklarına göre Duygu Düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Değişkenlik/Olumsuzluk puan ortalamaları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.7'de çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları.

	Çalışmıyor (n=320)		Çalışıyor (n=87)		t	p	d
	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
Değişkenlik/Olumsuzluk	30.99	8.77	29.78	8.32	1.15	.250	0.14
Duygu Düzenleme	24.16	4.60	23.70	3.99	0.84	.402	0.10

Not. d: Cohen's d

Tablo 4.7'ye göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme puan ortalamaları anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.8'de çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ss	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Nadiren ¹	31	33.47	6.05	6.96	.001	3<2,1
	Ara sıra ²	186	31.95	8.65			
	Sıklıkla ³	190	29.08	8.79			
Duygu Düzenleme	Nadiren ¹	31	20.70	2.85	13.54	.001	1<2,3
	Ara sıra ²	186	23.70	4.47			2<3
	Sıklıkla ³	190	24.95	4.41			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.8'e göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk puan ortalamaları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:6.96$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında sıklıkla, nadiren ve ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme

becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme puan ortalamaları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:13.54$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren ve sıklıkla, ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu; ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında ise sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre sınıflarında ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Duygu Düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu; sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ise ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Duygu Düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9'da çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.9. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Nadiren ¹	33	32.67	7.25	2.21	.087	
	Ara sıra ²	158	31.12	8.23			
	Sıklıkla ³	185	29.70	8.99			
	Her zaman ⁴	31	32.90	9.77			
Duygu Düzenleme	Nadiren ¹	33	22.94	4.65	6.88	.001	1,2<3,4
	Ara sıra ²	158	23.06	4.74			
	Sıklıkla ³	185	24.79	4.17			
	Her zaman ⁴	31	25.87	3.35			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.9'a göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme puan ortalamaları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:6.88; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren, ara sıra ve sıklıkla, her zaman duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla ve her zaman duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla ve her zaman duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Duygu Düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk puan ortalamaları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.10'da çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Nadiren ¹	15	35.80	5.60	3.41	.018	4<1
	Ara sıra ²	26	33.35	11.72			
	Sıklıkla ³	173	30.98	8.98			
	Her zaman ⁴	193	29.76	7.93			
Duygu Düzenleme	Nadiren ¹	15	20.33	3.09	5.06	.002	1<2,3,4
	Ara sıra ²	26	25.85	3.16			
	Sıklıkla ³	173	23.97	5.01			
	Her zaman ⁴	193	24.19	4.05			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.10'a göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme puan ortalamaları sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:5.60; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren ve ara sıra, sıklıkla, her zaman sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıflarında ara sıra, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre Duygu Düzenleme puanının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk puan ortalamaları sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:3.41;p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren ve her zaman sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik

yapan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıflarında her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre Değişkenlik/Olumsuzluk puanının daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11’de çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Nadiren ¹	50	33.17	8.36	1.64	.179	
	Ara sıra ²	188	30.33	8.92			
	Sıklıkla ³	128	30.56	8.48			
	Her zaman ⁴	41	29.89	8.27			
Duygu Düzenleme	Nadiren ¹	50	23.44	3.88	0.96	.411	
	Ara sıra ²	188	23.86	5.14			
	Sıklıkla ³	128	24.50	3.92			
	Her zaman ⁴	41	24.47	3.10			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.11’e göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme puan ortalamaları sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.12’de çocukların Duygu Düzenleme ölçeği puan ortalamalarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12. Duygu Düzenleme ölçeği alt boyut puanlarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Nadiren ¹	41	38.98	7.34	24.94	.001	3,4<1,2
	Ara sıra ²	71	33.81	7.46			
	Sıklıkla ³	86	28.35	8.41			
	Her zaman ⁴	209	28.80	8.16			
Duygu Düzenleme	Nadiren ¹	41	19.98	3.70	30.88	.001	1<2,3,4
	Ara sıra ²	71	21.88	5.04			2<3
	Sıklıkla ³	86	24.71	4.50			
	Her zaman ⁴	209	25.50	3.43			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.12'ye göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk puan ortalamaları ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:24.94; p<0,05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın nadiren, ara sıra ve sıklıkla, her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının arasında sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme puan ortalamaları ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:30.88; p<0,05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın nadiren ve ara sıra, sıklıkla, her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin lehine olduğu; ara sıra ve sıklıkla çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının arasında ise sıklıkla çocuğuyla ilgilenen ailelerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Duygu Düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu; çocuklarıyla

sıklıkla ilgilenen ailelerin çocuklarının ise ara sıra ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Duygu Düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13'te çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.13. Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Nadiren ¹	52	39.31	6.94	75.10	.001	2,3,4<1
	Ara sıra ²	102	35.99	6.70			3,4<2
	Sıklıkla ³	65	28.38	7.93			
	Her zaman ⁴	188	26.26	6.74			
Duygu Düzenleme	Nadiren ¹	52	18.90	4.19	76.21	.001	1<2,3,4
	Ara sıra ²	102	21.98	3.55			2<3,4
	Sıklıkla ³	65	25.41	2.82			
	Her zaman ⁴	188	26.22	3.66			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.13'e göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk puan ortalamaları öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:75.10; p<0,05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın nadiren ve ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarının daha düşük olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ise ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme puan ortalamaları öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark

göstermektedir ($F:76.21$; $p<0,05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın nadiren ve ara sıra, sıklıkla, her zaman sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla Duygu Düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ise ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre Duygu Düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.Demografik Değişkenler Açısından Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği (SCDZDÖ) puanının çocukların yaşına, cinsiyetine, anne-babanın eğitim düzeyine, çalışma durumuna, çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine, sınıflarında duygusal zeka, davranış problemleri, psikolojik sağlık ve duygu düzenleme becerilerini desteklemek için uyguladıkları etkinlik sıklıklarına, ailelerin çocuğuyla ilgilenme düzeyine ve çocuğun sınıf içerisindeki uyumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Tablo 4.14'te Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p
SCDZDÖ	0-1 yıl ¹	38	27.89	12.45	0.84	.471
	2-5 yıl ²	231	29.14	10.57		
	6-10 yıl ³	103	27.75	12.06		
	11 yıl ve üstü ⁴	35	30.70	9.30		

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.14'e göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.15'te Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.15. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
SCDZDÖ	4 yaş ¹	29	28.24	9.91	5.01	.007	2<3
	5 yaş ²	143	26.57	12.65			
	6 yaş ³	235	30.23	9.89			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.15'e göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:5.01$; $p<0,05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın 5 ve 6 yaş grubu çocuklar arasında 6 yaş grubu çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara göre duygusal zekalarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16'da Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.16. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları.

	Kız (n=182)		Erkek (n=225)		t	p	d
	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
SCDZDÖ	29.31	10.68	28.40	11.35	0.83	.408	0.08

Not. d: Cohen's d

Tablo 4.16'ya göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.17'de Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.17. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
SCDZDÖ	İlkokul ¹	175	26.80	11.56	4.65	.003	1<3
	Ortaokul ²	86	28.66	10.20			
	Lise ³	103	31.50	10.82			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	30.98	9.47			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.17'ye göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:4.65$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkokul ve lise eğitim düzeyine sahip anneler arasında lise eğitim düzeyine sahip annelerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının duygusal zekalarının ilkokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.18'de Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.18. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p
SCDZDÖ	İlkokul ¹	117	27.68	11.34	1.47	.222
	Ortaokul ²	103	28.06	12.66		
	Lise ³	129	29.51	9.55		
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	31.02	10.14		

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.18'e göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.19'da Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.19. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
SCDZDÖ	İşçi ¹	157	25.23	10.51	9.24	.001	1<2,3,4
	Serbest meslek ²	143	30.67	11.06			
	Kamu görevlisi ³	23	31.19	9.03			
	Diğer ⁴	84	31.42	10.91			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.19'a göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:9.24$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın işçi ve serbest meslek, kamu görevlisi, diğer işlerde çalışan babalar arasında serbest meslek, kamu görevlisi, diğer işlerde çalışan babaların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre babaları işçi olan çocukların duygusal zekalarının babaları serbest meslek, kamu görevlisi ve diğer meslek çalışanı olan çocuklara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4.20’de Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.20. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları.

	Çalışmıyor (n=320)		Çalışıyor (n=87)		t	p	d
	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
SCDZDÖ	28.69	11.05	29.23	11.08	-0.41	.685	0.05

Not. d: Cohen’s d

Tablo 4.20’ye göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.21’de Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.21. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
SCDZDÖ	Nadiren ¹	31	25.07	8.93	5.02	.007	1<3
	Ara sıra ²	186	27.69	11.49			
	Sıklıkla ³	190	30.51	10.66			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.21’e göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları öğretmenlerin sınıflarında duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:5.02$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında sıklıkla ve nadiren duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine

olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin nadiren duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha yüksek oldukları söylenebilir.

Tablo 4.22’de Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.22. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
SCDZDÖ	Nadiren ¹	33	28.09	10.74	5.16	.002	2<3
	Ara sıra ²	158	26.33	11.90			
	Sıklıkla ³	185	30.95	9.92			
	Her zaman ⁴	31	29.10	11.26			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.22’ye göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:5.16; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında ara sıra ve sıklıkla duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.23’te Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta davranış problemlerini çözümleme

becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.23. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
SCDZDÖ	Nadiren ¹	15	24.80	9.95	5.26	.001	1,3,4<2
	Ara sıra ²	26	35.58	8.26			
	Sıklıkla ³	173	27.38	11.57			
	Her zaman ⁴	193	29.47	10.61			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.23'e göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:5.26; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren, sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında ara sıra davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıflarında ara sıra davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre duygusal zekalarının daha yüksek oldukları söylenebilir.

Tablo 4.24'te Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.24. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
SCDZDÖ	Nadiren ¹	50	28.83	10.42	0.50	.680	
	Ara sıra ²	188	28.14	11.82			
	Sıklıkla ³	128	29.61	10.07			
	Her zaman ⁴	41	29.50	11.16			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.24'e göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.25'te Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.25. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
SCDZDÖ	Nadiren ¹	41	17.24	8.84	39.02	< .001	1<2,3,4
	Ara sıra ²	71	23.33	12.18			2<3,4
	Sıklıkla ³	86	30.43	8.64			
	Her zaman ⁴	209	32.69	9.28			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.25'e göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:39.02$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin

lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının arasında ise sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailenin çocuklarının lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla, her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının ise ara sıra çocuklarıyla ilgilenen ailenin çocuklarına göre duygusal zekalarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.26’da Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarının öğrencinin sınıf içerisindeki uyum düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.26. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarının öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
SCDZDÖ	Nadiren ¹	52	14.55	6.42	113.17	.001	1<2,3,4
	Ara sıra ²	102	22.87	9.71			2<3,4
	Sıklıkla ³	65	33.42	5.66			
	Her zaman ⁴	188	34.53	8.57			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.26’ya göre Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları öğrencinin sınıf içerisindeki uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:113.17; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren sınıf içerisinde uyumlu davranan çocuklar arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ise ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre duygusal zekalarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3. Demografik Değişkenler Açısından Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) puanının çocukların yaşına, cinsiyetine, anne-babanın eğitim düzeyine, çalışma durumuna, çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine, sınıflarında duygusal zeka, davranış problemleri, psikolojik sağlamlık ve duygu düzenleme becerilerini desteklemek için uyguladıkları etkinlik sıklıklarına, ailelerin çocuğuyla ilgilenme düzeyine ve çocuğun sınıf içerisindeki uyumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Tablo 4.27’de çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.27. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
İletişim Kurma/Sosyal Performans	0-1 yıl ¹	38	22.73	7.62	1.75	.155	
	2-5 yıl ²	231	23.37	6.36			
	6-10 yıl ³	103	21.71	6.26			
	11 yıl ve üstü ⁴	35	22.11	6.18			
Öz Kontrol-Düşüncelilik	0-1 yıl ¹	38	22.62	6.40	1.51	.210	
	2-5 yıl ²	231	23.42	5.94			
	6-10 yıl ³	103	22.32	6.59			
	11 yıl ve üstü ⁴	35	21.49	6.52			
Atılganlık	0-1 yıl ¹	38	23.86	6.36	1.92	.126	
	2-5 yıl ²	231	23.96	5.08			
	6-10 yıl ³	103	22.59	5.07			
	11 yıl ve üstü ⁴	35	24.16	4.56			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	0-1 yıl ¹	38	17.51	5.01	7.80	.001	3<2
	2-5 yıl ²	231	18.84	3.05			
	6-10 yıl ³	103	17.07	3.06			
	11 yıl ve üstü ⁴	35	18.32	2.82			
Görev Yönelimi	0-1 yıl ¹	38	21.32	5.79	0.80	.497	
	2-5 yıl ²	231	21.66	5.22			
	6-10 yıl ³	103	20.70	5.67			
	11 yıl ve üstü ⁴	35	21.49	4.54			
Keşfetmekten Hoşlanma	0-1 yıl ¹	38	24.11	5.87	0.43	.735	
	2-5 yıl ²	231	24.11	5.32			
	6-10 yıl ³	103	23.51	5.62			
	11 yıl ve üstü ⁴	35	23.35	5.84			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.27'ye göre çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:7.80; p<0,05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın 2-5 yıllık ve 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında 2-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre 2-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öğrencilerinin Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerini daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik,

Atılganlık, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.28’de Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.28. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
İletişim Kurma/ Sosyal Performans	4 yaş ¹	29	23.83	5.41	1.21	.299	
	5 yaş ²	143	22.15	7.34			
	6 yaş ³	235	23.00	5.98			
Öz Kontrol- Düşüncelilik	4 yaş ¹	29	22.52	5.65	1.97	.141	
	5 yaş ²	143	22.11	7.21			
	6 yaş ³	235	23.40	5.58			
Atılganlık	4 yaş ¹	29	25.07	4.95	2.07	.130	
	5 yaş ²	143	22.80	5.89			
	6 yaş ³	235	23.92	4.66			
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	4 yaş ¹	29	19.59	3.34	7.80	.001	2<1,3
	5 yaş ²	143	17.41	3.14			
	6 yaş ³	235	18.52	3.36			
Görev Yönelimi	4 yaş ¹	29	22.28	4.51	1.01	.364	
	5 yaş ²	143	20.92	5.91			
	6 yaş ³	235	21.52	5.05			
Keşfetmekten Hoşlanma	4 yaş ¹	29	24.59	4.38	0.57	.565	
	5 yaş ²	143	24.12	5.99			
	6 yaş ³	29	23.66	5.30			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.28’e göre Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:7.80$; $p<0,05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın 4, 6 ve 5 yaş grubu çocuklar arasında 4 ve 6 yaş grubu çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre 4 ve 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara göre Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.29’da Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının öğrencinin çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.29. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları.

	Kız (n=182)		Erkek (n=225)		t	p	d
	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
İletişim Kurma/Sosyal Performans	23.91	6.25	21.84	6.49	3.25	.001	0.33
Öz Kontrol-Düşüncelilik	23.70	5.97	22.22	6.35	2.40	.017	0.24
Atılganlık	24.19	5.27	23.14	5.07	2.03	.043	0.20
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	18.51	3.45	17.96	3.23	1.66	.098	0.16
Görev Yönelimi	22.11	4.37	20.76	5.94	2.64	.009	0.26
Keşfetmekten Hoşlanma	24.29	5.50	23.56	5.47	1.33	.185	0.13

Not. d: Cohen’s d

Tablo 4.29’a göre Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(405) = 3.25$, $p = .001$). Farkın hangi grup lehine olduğunu bulmak için ortalama değerlere bakıldığında farkın kız çocuklarının lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre erkek çocuklarının (Ort.= 21.84, Ss=6.49) kız çocuklarına göre (Ort.= 23.91, Ss=6.25), İletişim Kurma/Sosyal Performans puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(405) = 2.40$, $p = .017$). Farkın hangi grup lehine olduğunu bulmak için ortalama değerlere bakıldığında farkın kız çocuklarının lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre erkek çocuklarının (Ort.=

22.22, $S_s=6.35$) kız çocuklarına göre (Ort.= 23.70, $S_s=5.97$), Öz Kontrol-Düşüncelilik puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(405) = 2.03, p = .043$). Farkın hangi grup lehine olduğunu bulmak için ortalama değerlere bakıldığında farkın kız çocuklarının lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre erkek çocuklarının (Ort.= 23.14, $S_s=5.07$) kız çocuklarına göre (Ort.= 24.19, $S_s=5.27$), Atılganlık puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(405) = 1.66, p = .098$).

Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(405) = 2.64, p = .009$). Farkın hangi grup lehine olduğunu bulmak için ortalama değerlere bakıldığında farkın kız çocuklarının lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre erkek çocuklarının (Ort.= 20.76, $S_s=5.94$) kız çocuklarına göre (Ort.= 22.11, $S_s=4.37$) Görev Yönelimi puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(405) = 1.33, p = .185$).

Tablo 4.30'da çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.30. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
İletişim Kurma/Sosyal Performans	İlkokul ¹	175	21.81	6.46	3.90	.009	1<3
	Ortaokul ²	86	22.38	6.33			
	Lise ³	103	24.43	6.37			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	23.46	6.26			
Öz Kontrol-Düşüncelilik	İlkokul ¹	175	22.67	6.10	2.43	.065	
	Ortaokul ²	86	21.67	6.57			
	Lise ³	103	23.97	6.29			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	23.63	5.43			
Atılgnalık	İlkokul ¹	175	22.68	5.39	6.08	< .001	1<4
	Ortaokul ²	86	23.19	4.52			
	Lise ³	103	24.77	5.24			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	25.61	4.37			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	İlkokul ¹	175	17.59	3.28	3.87	.009	1,2<3
	Ortaokul ²	86	18.60	2.78			
	Lise ³	103	18.87	3.65			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	18.34	3.50			
Görev Yönelimi	İlkokul ¹	175	20.80	6.01	3.38	.018	1<3
	Ortaokul ²	86	21.19	5.02			
	Lise ³	103	22.77	4.54			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	20.63	4.09			
Keşfetmekten Hoşlanma	İlkokul ¹	175	22.89	5.95	3.66	.013	1<3
	Ortaokul ²	86	24.36	5.05			
	Lise ³	103	24.93	5.00			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	24.54	4.87			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.30'a göre çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:3.90; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkökul ve lise eğitim düzeyine sahip anneler arasında lise eğitim düzeyine sahip annelerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkökul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans davranış becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:6.08; p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkokul ve ön lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip anneler arasında ön lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre ön lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla Atılganlık davranış becerileri gösterdiği söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3.87; p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip anneler arasında lise eğitim düzeyine sahip annelerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma davranış becerilerini gösterdiği söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3.38; p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkokul ve lise eğitim düzeyine sahip anneler arasında lise eğitim düzeyine sahip annelerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla Görev Yönelimi davranış becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3.66; p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkokul ve lise eğitim düzeyine sahip anneler arasında lise eğitim düzeyine

sahip annelerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkökul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla Keşfetmekten Hoşlanma davranış becerileri gösterdiği söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.31’de çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.31. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
İletişim Kurma/Sosyal Performans	İlkokul ¹	117	21.22	7.02	4.10	.007	1<3
	Ortaokul ²	103	22.64	6.06			
	Lise ³	129	24.03	5.94			
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	23.30	6.59			
Öz Kontrol-Düşüncelilik	İlkokul ¹	117	23.47	6.39	4.97	.002	2<3
	Ortaokul ²	103	20.95	6.48			
	Lise ³	129	23.84	5.27			
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	23.17	6.76			
Atılganlık	İlkokul ¹	117	23.56	5.89	2.49	.060	
	Ortaokul ²	103	22.80	4.85			
	Lise ³	129	23.68	4.73			
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	25.15	4.95			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	İlkokul ¹	117	18.21	3.44	1.66	.175	
	Ortaokul ²	103	17.66	3.38			
	Lise ³	129	18.40	3.15			
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	18.80	3.40			
Görev Yönelimi	İlkokul ¹	117	22.09	5.33	3.26	.021	1>2
	Ortaokul ²	103	20.19	5.46			
	Lise ³	129	21.23	5.17			
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	23.75	5.48			
Keşfetmekten Hoşlanma	İlkokul ¹	117	23.95	6.01	1.04	.375	
	Ortaokul ²	103	23.47	5.17			
	Lise ³	129	25.02	5.16			
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	23.75	5.48			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.31’e göre çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans puan

ortalamları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:4.10$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkökul ve lise eğitim düzeyine sahip babalar arasında lise eğitim düzeyine sahip babaların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ilkökul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans davranış becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:4.97$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip babalar arasında lise eğitim düzeyine sahip babaların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik davranış becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:6,40$; $p<0,05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkökul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip babalar arasında ilkökul eğitim düzeyine sahip babaların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre ilkökul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla Görev Yönelimi davranış becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma, Atılgnalık, Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.32’de çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.32. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
İletişim Kurma/Sosyal Performans	İşçi ¹	157	21.15	6.08	5.64	.001	1<2,4
	Serbest meslek ²	143	23.43	7.20			
	Kamu görevlisi ³	23	23.71	4.95			
	Diğer ⁴	84	24.26	5.59			
Öz Kontrol-Düşüncelilik	İşçi ¹	157	21.61	6.44	4.72	.003	1<2
	Serbest meslek ²	143	24.01	5.83			
	Kamu görevlisi ³	23	21.33	7.42			
	Diğer ⁴	84	23.64	5.76			
Atılganlık	İşçi ¹	157	22.24	4.98	7.44	.001	1<2,3,4
	Serbest meslek ²	143	23.89	5.88			
	Kamu görevlisi ³	23	25.62	3.01			
	Diğer ⁴	84	25.06	4.04			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	İşçi ¹	157	17.82	3.26	1.84	.139	
	Serbest meslek ²	143	18.27	3.73			
	Kamu görevlisi ³	23	19.43	1.69			
	Diğer ⁴	84	18.48	3.04			
Görev Yönelimi	İşçi ¹	157	19.86	5.99	8.13	.001	1<2,3
	Serbest meslek ²	143	22.57	4.69			
	Kamu görevlisi ³	23	23.52	2.99			
	Diğer ⁴	84	21.52	4.89			
Keşfetmekten Hoşlanma	İşçi ¹	157	22.84	5.55	3.83	.010	1<3
	Serbest meslek ²	143	24.10	5.71			
	Kamu görevlisi ³	23	25.81	4.26			
	Diğer ⁴	84	24.88	4.97			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.32’ye göre çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans puan ortalamaları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:5.64; p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın işçi ve serbest meslek, diğer meslek çalışanı babalar arasında serbest meslek ve diğer meslek çalışanı babaların lehine olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre serbest meslek ve diğer meslek çalışanı babaların

çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik puan ortalamaları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:4.72$; $p<0,05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın işçi ve serbest meslek çalışanı babalar arasında serbest meslek çalışanı babaların lehine olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre serbest meslek çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık puan ortalamaları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:7.44$; $p<0,05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın işçi ve serbest meslek, kamu çalışanı, diğer meslek çalışanı babalar arasında serbest meslek, kamu çalışanı, diğer meslek çalışanı babaların lehine olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre serbest meslek, kamu çalışanı, diğer meslek çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla Atılganlık becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi puan ortalamaları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:8.13$; $p<0,05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın işçi ve serbest meslek, kamu çalışanı babalar arasında serbest meslek ve kamu çalışanı babaların lehine olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre serbest meslek ve kamu çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla Görev Yönelimi becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3.83$; $p<0,05$). Farkın hangi grup

lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın işçi ve kamu çalışanı babalar arasında kamu çalışanı babaların lehine olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre kamu çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.33'de çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının öğrencinin anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.33. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları.

	Çalışmıyor (n=320)		Çalışıyor (n=87)		t	p	d
	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
İletişim Kurma/Sosyal Performans	22.60	6.83	23.34	4.88	-1.14	.254	0.12
Öz Kontrol/Düşüncelilik	22.91	6.25	22.80	6.15	0.15	.880	0.02
Atılganlık	23.17	5.36	25.19	4.11	-3.28	.001	0.42
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	17.97	3.42	19.07	2.90	-2.76	.006	0.35
Görev Yönelimi	21.66	5.01	20.28	6.30	1.89	.061	0.24
Keşfetmekten Hoşlanma	23.91	5.58	23.81	5.18	0.15	.881	0.02

Not. d: Cohen's d

Tablo 4.33'e göre çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık puan ortalamaları anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(405) = -3.28$, $p = .001$). Farkın hangi grup lehine olduğunu bulmak için ortalama değerlere bakıldığında farkın çalışan annelerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre annesi çalışan çocukların (Ort. = 25.19, Ss=4.11) annesi çalışmayan çocuklara göre (Ort. = 23.17, Ss=5.36) Atılganlık puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(405) = -2.76, p = .006$). Farkın hangi grup lehine olduğunu bulmak için ortalama değerlere bakıldığında farkın çalışan annelerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre annesi çalışan çocukların (Ort. = 19.07, Ss=2.90) annesi çalışmayan çocuklara göre (Ort. = 17.97, Ss=3.42) Duygusal İstikrar/Stresle Başa puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.34'te çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.34. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Nadiren ¹	31	21.67	4.99	4.42	.013	2<3
	Ara sıra ²	186	21.92	6.91			
	Sıklıkla ³	190	23.77	6.07			
Öz Kontrol-Düşüncelilik	Nadiren ¹	31	21.97	4.34	3.65	.027	2<3
	Ara sıra ²	186	22.14	6.31			
	Sıklıkla ³	190	23.77	6.30			
Atılganlık	Nadiren ¹	31	22.67	4.14	4.77	.009	2<3
	Ara sıra ²	186	22.91	5.51			
	Sıklıkla ³	190	24.45	4.87			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Nadiren ¹	31	21.10	4.04	20.67	.001	1<2,3
	Ara sıra ²	186	17.35	3.33			
	Sıklıkla ³	190	18.60	2.89			
Görev Yönelimi	Nadiren ¹	31	21.87	4.20	2.41	.091	
	Ara sıra ²	186	20.74	5.53			
	Sıklıkla ³	190	21.90	5.25			
Keşfetmekten Hoşlanma	Nadiren ¹	31	21.73	4.24	6.89	.001	1,2<3
	Ara sıra ²	186	23.23	5.73			
	Sıklıkla ³	190	24.87	5.24			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.34'e göre çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans puan ortalamaları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:4.42; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik puan ortalamaları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3.65$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık puan ortalamaları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:4.77$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Atılganlık becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:20.67$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren ve ara sıra, sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik

etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha yüksek Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:6.89$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren, ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla keşfetmekten hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi puan ortalamaları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.35'te çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.35. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Nadiren ¹	33	21.82	6.49	3.13	.026	2<3
	Ara sıra ²	158	21.78	6.89			
	Sıklıkla ³	185	23.80	6.25			
	Her zaman ⁴	31	22.42	4.39			
Öz Kontrol- Düşüncelilik	Nadiren ¹	33	21.85	6.18	1.24	.294	
	Ara sıra ²	158	22.56	5.90			
	Sıklıkla ³	185	23.49	6.40			
	Her zaman ⁴	31	22.00	6.70			
Atılgnalık	Nadiren ¹	33	21.94	4.74	6.45	.001	1,2<3
	Ara sıra ²	158	22.54	5.68			
	Sıklıkla ³	185	24.60	4.82			
	Her zaman ⁴	31	24.81	3.42			
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	Nadiren ¹	33	18.94	2.98	5.44	.001	2,4<3
	Ara sıra ²	158	17.44	4.02			
	Sıklıkla ³	185	18.78	2.81			
	Her zaman ⁴	31	17.84	1.70			
Görev Yönelimi	Nadiren ¹	33	19.21	4.00	3.33	.020	1<3
	Ara sıra ²	158	20.90	5.82			
	Sıklıkla ³	185	22.03	5.04			
	Her zaman ⁴	31	21.97	5.10			
Keşfetmekten Hoşlanma	Nadiren ¹	33	21.24	4.64	10.50	.001	1,2<3,4
	Ara sıra ²	158	22.79	5.94			
	Sıklıkla ³	185	24.72	5.06			
	Her zaman ⁴	31	27.19	3.75			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.35'e göre çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans puan ortalamaları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:3.13; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında ara sıra ve sıklıkla duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygusal

zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık puan ortalamaları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:6.45$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren, ara sıra ve sıklıkla duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygusal zeka becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Atılganlık becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:5.44$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında her zaman, ara sıra ve sıklıkla duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygusal zeka becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının her zaman ve ara sıra duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi puan ortalamaları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3.33$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu

ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren ve sıklıkla duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygusal zeka becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Görev Yönelimi becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:10.50$; $p<0,05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren, ara sıra ve sıklıkla, her zaman duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla ve her zaman duygusal zeka becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla ve her zaman duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik puan ortalamaları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.36'da çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.36. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Nadiren ¹	15	20.93	5.74	1.59	.191	
	Ara sıra ²	26	22.31	6.43			
	Sıklıkla ³	173	22.22	6.79			
	Her zaman ⁴	193	23.45	6.18			
Öz Kontrol-Düşüncelilik	Nadiren ¹	15	20.80	5.33	0.70	.551	
	Ara sıra ²	26	22.85	5.32			
	Sıklıkla ³	173	22.77	6.18			
	Her zaman ⁴	193	23.15	6.44			
Atılganlık	Nadiren ¹	15	21.33	4.98	1.92	.125	
	Ara sıra ²	26	24.42	4.01			
	Sıklıkla ³	173	23.22	5.36			
	Her zaman ⁴	193	24.02	5.12			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Nadiren ¹	15	16.08	3.48	5.09	.002	1<2,3,4
	Ara sıra ²	26	19.87	4.59			
	Sıklıkla ³	173	18.19	3.55			
	Her zaman ⁴	193	18.38	2.80			
Görev Yönelimi	Nadiren ¹	15	20.00	4.07	0.71	.549	
	Ara sıra ²	26	22.46	4.36			
	Sıklıkla ³	173	21.40	5.49			
	Her zaman ⁴	193	21.29	5.40			
Keşfetmekten Hoşlanma	Nadiren ¹	15	20.20	4.49	3.03	.029	1<2,3,4
	Ara sıra ²	26	25.42	3.55			
	Sıklıkla ³	173	23.81	5.29			
	Her zaman ⁴	193	24.03	5.84			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.36'ya göre çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:5.09; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren ve ara sıra, sıklıkla, her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında ara sıra, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren

davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3.03$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren ve ara sıra, sıklıkla, her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında ara sıra, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Görev Yönelimi puan ortalamaları sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.37’de çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.37. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Nadiren ¹	50	22.13	6.63	0.94	.421	
	Ara sıra ²	188	22.55	7.10			
	Sıklıkla ³	128	22.91	5.71			
	Her zaman ⁴	41	24.31	4.89			
Öz Kontrol-Düşüncelilik	Nadiren ¹	50	21.60	6.70	0.99	.397	
	Ara sıra ²	188	23.11	6.41			
	Sıklıkla ³	128	22.87	5.86			
	Her zaman ⁴	41	23.61	5.69			
Atılganlık	Nadiren ¹	50	23.33	4.75	2.21	.086	
	Ara sıra ²	188	23.14	5.43			
	Sıklıkla ³	128	23.92	5.14			
	Her zaman ⁴	41	25.42	4.14			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Nadiren ¹	50	18.83	2.92	2.40	.058	
	Ara sıra ²	188	17.72	3.37			
	Sıklıkla ³	128	18.37	3.43			
	Her zaman ⁴	41	19.31	3.05			
Görev Yönelimi	Nadiren ¹	50	20.35	4.46	1.72	.162	
	Ara sıra ²	188	21.22	5.56			
	Sıklıkla ³	128	21.56	5.27			
	Her zaman ⁴	41	22.89	5.32			
Keşfetmekten Hoşlanma	Nadiren ¹	50	23.02	5.26	1.64	.180	
	Ara sıra ²	188	23.82	5.50			
	Sıklıkla ³	128	23.85	5.67			
	Her zaman ⁴	41	25.61	4.90			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.37’ye göre çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları sınıfta öğretmenlerin çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.38’de çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.38. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss.	F	p	Fark (Bonferroni)
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Nadiren ¹	41	17.54	4.57	36.72	.001	1,2<3,4
	Ara sıra ²	71	18.86	6.09			
	Sıklıkla ³	86	23.04	6.11			
	Her zaman ⁴	209	25.28	5.66			
Öz Kontrol-Düşüncelilik	Nadiren ¹	41	14.85	4.84	43.25	.001	1<2,3,4
	Ara sıra ²	71	21.20	6.02			2<3,4
	Sıklıkla ³	86	23.25	5.65			
	Her zaman ⁴	209	25.05	5.20			
Atılganlık	Nadiren ¹	41	20.44	4.57	25.56	.001	1,2<3,4
	Ara sıra ²	71	20.62	6.12			
	Sıklıkla ³	86	23.93	4.05			
	Her zaman ⁴	209	25.33	4.44			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Nadiren ¹	41	16.32	3.13	15.19	.001	1,2<3,4
	Ara sıra ²	71	16.73	3.23			
	Sıklıkla ³	86	18.93	3.16			
	Her zaman ⁴	209	18.89	3.17			
Görev Yönelimi	Nadiren ¹	41	14.66	4.39	41.21	.001	1<2,3,4
	Ara sıra ²	71	19.69	5.47			2<3,4
	Sıklıkla ³	86	22.15	3.92			
	Her zaman ⁴	209	23.07	4.69			
Keşfetmekten Hoşlanma	Nadiren ¹	41	20.73	6.56	20.42	.001	1<3,4
	Ara sıra ²	71	21.23	6.18			2<4
	Sıklıkla ³	86	23.73	4.84			
	Her zaman ⁴	209	25.66	4.41			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.38'e göre çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans puan ortalamaları ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:36.72; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın nadiren, ara sıra ve sıklıkla, her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin arasında sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik puan ortalamaları ailenin çocuğuyla

ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:43.25; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın nadiren ve ara sıra, sıklıkla, her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin lehine olduğu; ara sıra ve sıklıkla, her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin arasında ise sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik becerilerinin daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin ise ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık puan ortalamaları ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:25.26; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın nadiren, ara sıra ve sıklıkla, her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin arasında sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Atılganlık becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:15.19; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın nadiren, ara sıra ve sıklıkla, her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin arasında sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi puan ortalamaları ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:41.21$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın nadiren ve ara sıra, sıklıkla, her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin lehine olduğu; ara sıra ve sıklıkla, her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin arasında ise sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Görev Yönelimi becerilerinin daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin ise ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Görev Yönelimi becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:20.42$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın nadiren ve sıklıkla, her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin arasında sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin lehine olduğu; ara sıra ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin arasında ise her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu; her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin ise ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.39'da çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puan ortalamalarının öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.39. Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyut puanlarının öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Nadiren ¹	52	14.07	4.99	132.58	.001	1<2,3,4
	Ara sıra ²	102	19.40	4.84			2<3,4
	Sıklıkla ³	65	24.10	4.28			3<4
	Her zaman ⁴	188	26.67	4.45			
Öz Kontrol-Düşüncelilik	Nadiren ¹	52	15.55	5.33	107.73	.001	1<2,3,4
	Ara sıra ²	102	19.12	5.08			2<3,4
	Sıklıkla ³	65	24.64	3.74			3<4
	Her zaman ⁴	188	26.42	4.51			
Atılganlık	Nadiren ¹	52	18.24	6.61	60.62	.001	1,2<3,4
	Ara sıra ²	102	21.26	3.78			
	Sıklıkla ³	65	24.78	3.66			
	Her zaman ⁴	188	26.04	3.87			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Nadiren ¹	52	15.50	2.96	32.31	.001	1<2,3,4
	Ara sıra ²	102	17.00	3.04			2<3,4
	Sıklıkla ³	65	18.71	2.12			
	Her zaman ⁴	188	19.47	3.28			
Görev Yönelimi	Nadiren ¹	52	16.34	5.78	63.36	.001	1<2,3,4
	Ara sıra ²	102	18.43	5.01			2<3,4
	Sıklıkla ³	65	22.26	3.42			3<4
	Her zaman ⁴	188	24.08	3.90			
Keşfetmekten Hoşlanma	Nadiren ¹	52	18.52	6.46	59.03	.001	1<2,3,4
	Ara sıra ²	102	21.44	4.83			2<3,4
	Sıklıkla ³	65	24.09	3.92			3<4
	Her zaman ⁴	188	26.72	3.96			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.39'a göre çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans puan ortalamaları öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:132.58; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren sınıf içerisinde uyumlu davranan çocuklar arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; her zaman ve sıklıkla uyum sağlayan çocuklar arasında ise her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans becerilerinin daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman

uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans becerilerinin daha yüksek olduğu; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik puan ortalamaları öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:107.73$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren sınıf içerisinde uyumlu davranan çocuklar arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; her zaman ve sıklıkla uyum sağlayan çocuklar arasında ise her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik becerilerinin daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik becerilerinin daha yüksek olduğu; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık puan ortalamaları öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:60.62$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın nadiren, ara sıra ve sıklıkla, her zaman sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıf içerisinde sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren ve ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla Atılganlık becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları öğrencinin

sınıf içindeki uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:32.31; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren sınıf içerisinde uyumlu davranan çocuklar arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ise ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi puan ortalamaları öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:63.36; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren sınıf içerisinde uyumlu davranan çocuklar arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; her zaman ve sıklıkla uyum sağlayan çocuklar arasında ise her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla Görev Yönelimi becerilerinin daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla Görev Yönelimi becerilerinin daha yüksek olduğu; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla görev yönelimi becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:59.03;

$p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren sınıf içerisinde uyumlu davranan çocuklar arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; her zaman ve sıklıkla uyum sağlayan çocuklar arasında ise her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Demografik Değişkenler Açısından Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formuna (CÖDÖ-YKF) Yönelik Bulgular

Bu başlık altında Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanının çocukların yaşına, cinsiyetine, anne-babanın eğitim düzeyine, çalışma durumuna, çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine, sınıflarında duygusal zeka, davranış problemleri, psikolojik sağlamlık ve duygu düzenleme becerilerini desteklemek için uyguladıkları etkinlik sıklıklarına, ailelerin çocuğuyla ilgilenme düzeyine ve çocuğun sınıf içerisindeki uyumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Tablo 4.40'ta çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.40. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Karşı Gelme	0-1 yıl ¹	38	4.95	4.13	3.04	.029	
	2-5 yıl ²	231	3.45	3.58			
	6-10 yıl ³	103	3.81	4.12			
	11 yıl ve üstü ⁴	35	5.05	4.27			
Hiperaktivite	0-1 yıl ¹	38	6.49	5.76	2.01	.112	
	2-5 yıl ²	231	5.11	5.11			
	6-10 yıl ³	103	6.28	5.73			
	11 yıl ve üstü ⁴	35	6.68	5.44			
DEHB İndeks-Dikkatsizlik	0-1 yıl ¹	38	7.57	5.43	2.50	.059	
	2-5 yıl ²	231	5.69	5.42			
	6-10 yıl ³	103	7.00	5.79			
	11 yıl ve üstü ⁴	35	7.22	5.04			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.40 incelendiğinde, çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme, Hiperaktivite, DEHB İndeks-Dikkatsizlik puan ortalamaları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.41’de Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.41. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının çocukların yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Karşı Gelme	4 yaş ¹	29	5.34	4.20	3.84	.022	3<1
	5 yaş ²	143	4.13	4.10			
	6 yaş ³	235	3.45	3.63			
Hiperaktivite	4 yaş ¹	29	7.41	5.78	2.95	.054	
	5 yaş ²	143	6.13	5.54			
	6 yaş ³	235	5.20	5.20			
DEHB İndeks-Dikkatsizlik	4 yaş ¹	29	7.34	4.72	6.45	.002	3<2
	5 yaş ²	143	7.50	6.19			
	6 yaş ³	235	5.51	5.03			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.41 incelendiğinde, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme puan ortalamalarının çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($F:3.84$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın 4 ve 6 yaş grubu çocuklar arasında 6 yaş grubu çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre 6 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara kıyasla daha az Karşı Gelme davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks- Dikkatsizlik puan ortalamaları çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:6.45$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın 5 ve 6 yaş grubu çocuklar arasında 6 yaş grubu çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre 6 yaşında olan çocukların 5 yaşında olan çocuklara kıyasla daha az DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemi sergilediği söylenebilir.

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite puan ortalamalarının çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F:2.95$; $p>0,05$).

Tablo 4.42’de Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.42. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları.

	Kız (n=182)		Erkek (n=225)		t	p	d
	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
Karşı Gelme	3.07	3.44	4.44	4.09	-3.68	< .001	0.36
Hiperaktivite	4.45	4.78	6.68	5.65	-4.31	< .001	0.43
DEHB İndeks- Dikkatsizlik	5.04	4.79	7.40	5.85	-4.46	< .001	0.44

Not. d: Cohen’s d

Tablo 4.42’ye göre Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(405) = -3.68$, $p < .001$). Farkın hangi grup lehine olduğunu bulmak için ortalama değerlere bakıldığında farkın kız çocuklarının

lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre erkek çocuklarının Karşı Gelme puanlarının (Ort.= 4.44, Ss=4.09), kız çocuklarına göre (Ort.= 3.07, Ss=3.44) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(404.18) = -4.31, p < .001$). Farkın hangi grup lehine olduğunu bulmak için ortalama değerlere bakıldığında farkın kız çocukları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre erkek çocuklarının (Ort.= 6.68, Ss=5.65), kız çocuklarına göre (Ort.= 4.45, Ss=4.78) Hiperaktivite puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks- Dikkatsizlik puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(404.92) = -4.46, p < .001$). Farkın hangi grup lehine olduğunu bulmak için ortalama değerlere bakıldığında farkın kız çocukları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre erkek çocuklarının (Ort.= 7.40, Ss=5.85), kız çocuklarına kıyasla (Ort.= 5.04, Ss=4.79) DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.43'te çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.43. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Karşı Gelme	İlkokul ¹	175	3.78	3.98	2.45	.063	
	Ortaokul ²	86	4.14	3.53			
	Lise ³	103	3.17	3.48			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	5.00	4.73			
Hiperaktivite	İlkokul ¹	175	5.36	5.22	4.92	.002	1,3<2
	Ortaokul ²	86	7.50	5.73			
	Lise ³	103	4.64	4.94			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	5.90	5.70			
DEHB İndeks- Dikkatsizlik	İlkokul ¹	175	6.82	5.76	5.99	.001	3<1,2
	Ortaokul ²	86	7.62	5.70			
	Lise ³	103	4.50	4.30			
	Ön lisans ve üstü ⁴	43	6.24	5.81			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.43'e göre çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:4.92; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkökul, lise ve ortaokul eğitim düzeyine sahip anneler arasında ilkökul ve lise eğitim düzeyine sahip annelerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre ortaokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkökul ve lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla Hiperaktivite davranış problemi sergilediği söylenebilir.

Çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks- Dikkatsizlik puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:5.99; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkökul, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip anneler arasında lise eğitim düzeyine sahip annelerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkökul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre daha az DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemi sergilediği söylenebilir.

Çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.44'te çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.44. Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Karşı Gelme	İlkokul ¹	117	3.74	4.17	0.91	.438	
	Ortaokul ²	103	4.33	3.98			
	Lise ³	129	3.51	3.06			
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	3.78	4.64			
Hiperaktivite	İlkokul ¹	117	5.03	5.23	3.75	.011	1,3<2
	Ortaokul ²	103	7.16	5.50			
	Lise ³	129	5.29	5.06			
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	5.11	5.86			
DEHB İndeks- Dikkatsizlik	İlkokul ¹	117	5.93	5.54	3.25	.022	4<3
	Ortaokul ²	103	7.69	5.80			
	Lise ³	129	6.07	5.14			
	Ön lisans ve üstü ⁴	58	5.22	5.44			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.44'e göre çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3.75$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ilkökul, lise ve ortaokul eğitim düzeyine sahip babalar arasında ilkökul ve lise eğitim düzeyine sahip babaların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre ilkökul ve lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla daha az Hiperaktivite davranış problemi sergilediği söylenebilir.

Çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks- Dikkatsizlik puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3.25$; $p<0,05$). Farkın hangi grup

lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın lise ve ön lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip babalar arasında ön lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip babaların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre ön lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının daha fazla DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerine sahip oldukları söylenebilir.

Çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.45'te çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.45. Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının baba mesleklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Karşı Gelme	İşçi ¹	157	4.24	3.86	2.54	.056	
	Serbest meslek ²	143	3.33	3.48			
	Kamu görevlisi ³	23	5.29	5.14			
	Diğer ⁴	84	3.56	4.05			
Hiperaktivite	İşçi ¹	157	6.37	5.33	2.55	.055	
	Serbest meslek ²	143	4.78	5.11			
	Kamu görevlisi ³	23	6.90	6.25			
	Diğer ⁴	84	5.65	5.58			
DEHB İndeks-Dikkatsizlik	İşçi ¹	157	7.86	6.00	7.45	.001	2<1
	Serbest meslek ²	143	5.07	4.71			
	Kamu görevlisi ³	23	7.14	5.62			
	Diğer ⁴	84	5.58	5.25			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.45'e göre çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik puan ortalamaları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:7.45$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın işçi ve serbest meslek çalışanı babalar arasında serbest meslek çalışanı babaların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre serbest meslek

çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla daha az DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

Çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme ve Hiperaktivite puan ortalamaları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.46’da çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.46. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları.

	Çalışmıyor (n=320)		Çalışıyor (n=87)		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>			
Karşı Gelme	3.86	3.78	3.72	4.19	0.30	.764	0.04
Hiperaktivite	5.91	5.51	4.85	4.86	1.64	.103	0.20
DEHB İndeks-Dikkatsizlik	6.37	5.32	6.26	6.20	0.15	.885	0.02

Not. d: Cohen’s d

Tablo 4.46’ya göre çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu Ölçeğinin Karşı Gelme, Hiperaktivite ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik puan ortalamaları anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.47’de çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.47. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Karşı Gelme	Nadiren ¹	31	3.63	3.59	4.81	.009	3<2
	Ara sıra ²	186	4.45	3.99			
	Sıklıkla ³	190	3.23	3.71			
Hiperaktivite	Nadiren ¹	31	5.57	4.23	4.64	.010	3<2
	Ara sıra ²	186	6.53	5.42			
	Sıklıkla ³	190	4.86	5.42			
DEHB İndeks-Dikkatsizlik	Nadiren ¹	31	6.00	4.53	2.91	.056	
	Ara sıra ²	186	7.05	5.61			
	Sıklıkla ³	190	5.70	5.51			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.47'ye göre çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme puan ortalamaları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:4.81; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında sıklıkla ve ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha az Karşı Gelme davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

Çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite puan ortalamaları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:4.64; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygu

düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha az Hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

Çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks- Dikkatsizlik puan ortalamaları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.48’de çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.48.Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Karşı Gelme	Nadiren ¹	33	4.64	3.66	0.58	.630	
	Ara sıra ²	158	3.83	3.72			
	Sıklıkla ³	185	3.67	4.18			
	Her zaman ⁴	31	3.84	2.77			
Hiperaktivite	Nadiren ¹	33	5.94	4.87	0.34	.796	
	Ara sıra ²	158	5.71	5.14			
	Sıklıkla ³	185	5.48	5.79			
	Her zaman ⁴	31	6.48	4.75			
DEHB İndeks- Dikkatsizlik	Nadiren ¹	33	6.85	5.03	1.71	.164	
	Ara sıra ²	158	6.37	5.75			
	Sıklıkla ³	185	5.92	5.45			
	Her zaman ⁴	31	8.26	5.01			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.48’e göre çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme, Hiperaktivite ve DEHB İndeks- Dikkatsizlik puan ortalamaları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.49’da çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının sınıfta davranış problemlerini

çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.49. Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Karşı Gelme	Nadiren ¹	15	6.13	3.46	3.80	.010	
	Ara sıra ²	26	5.46	4.55			
	Sıklıkla ³	173	3.55	3.79			
	Her zaman ⁴	193	3.68	3.79			
Hiperaktivite	Nadiren ¹	15	7.60	4.40	5.40	.001	3,4<2
	Ara sıra ²	26	9.35	6.24			
	Sıklıkla ³	173	5.52	5.33			
	Her zaman ⁴	193	5.19	5.21			
DEHB İndeks-Dikkatsizlik	Nadiren ¹	15	7.87	4.19	2.58	.053	
	Ara sıra ²	26	7.19	5.02			
	Sıklıkla ³	173	6.95	5.72			
	Her zaman ⁴	193	5.57	5.42			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.49'a göre çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite puan ortalamaları sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:5.40; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında ara sıra ve sıklıkla, her zaman sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıflarında sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre daha az Hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

Çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik puan ortalamaları sınıfta

davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.50’de çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.50. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Karşı Gelme	Nadiren ¹	50	5.04	4.30	2.81	.039	4<1
	Ara sıra ²	188	3.65	4.01			
	Sıklıkla ³	128	3.90	3.66			
	Her zaman ⁴	41	2.75	2.67			
Hiperaktivite	Nadiren ¹	50	6.63	5.41	1.07	.361	
	Ara sıra ²	188	5.63	5.46			
	Sıklıkla ³	128	5.69	5.39			
	Her zaman ⁴	41	4.56	4.95			
DEHB İndeks- Dikkatsizlik	Nadiren ¹	50	7.13	5.01	0.74	.526	
	Ara sıra ²	188	6.29	5.76			
	Sıklıkla ³	128	6.39	5.39			
	Her zaman ⁴	41	5.36	5.39			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.50’ye göre çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme puan ortalamaları sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:2.81$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sınıflarında nadiren ve her zaman sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapan öğretmenler arasında her zaman çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıflarında her zaman çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapan

öğretmenlerin çocuklarına göre daha az Karşı Gelme davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

Çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik puan ortalamaları sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.51’de çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.51. Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Karşı Gelme	Nadiren ¹	41	7.59	3.21	17.79	.001	2,3,4<1
	Ara sıra ²	71	4.04	3.88			4<2
	Sıklıkla ³	86	3.68	3.73			
	Her zaman ⁴	209	3.03	3.61			
Hiperaktivite	Nadiren ¹	41	9.83	4.16	16.15	.001	3,4<1,2
	Ara sıra ²	71	7.33	5.62			
	Sıklıkla ³	86	5.00	4.69			
	Her zaman ⁴	209	4.46	5.24			
DEHB İndeks-Dikkatsizlik	Nadiren ¹	41	12.17	4.45	31.77	.001	2,3,4<1
	Ara sıra ²	71	8.48	5.71			3,4<2
	Sıklıkla ³	86	5.14	4.22			
	Her zaman ⁴	209	4.80	5.06			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.51’e göre çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme puan ortalamaları ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:17.79$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin lehine olduğu; her zaman ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının arasında ise her zaman çocuğuyla ilgilenen ailenin çocuklarının lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla, her zaman

ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla daha az Karşı Gelme davranış problemi sergiledikleri; her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının ise ara sıra çocuklarıyla ilgilenen ailenin çocuklarına göre daha az Karşı Gelme davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

Çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite puan ortalamaları ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:16.15$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın sıklıkla, her zaman ve nadiren, ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının arasında sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla daha az Hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

Çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik puan ortalamaları ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:31.77$; $p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgili olan ailelerin lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının arasında ise sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailenin çocuklarının lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla, her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla daha az DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri; sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının ise ara sıra çocuklarıyla ilgilenen ailenin çocuklarına göre daha az DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4.52'de çocukların Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu puan ortalamalarının öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.52. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu puanlarının öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Grup	n	Ort.	Ss	F	p	Fark (Bonferroni)
Karşı Gelme	Nadiren ¹	52	7.72	3.76	69.81	.001	2,3,4<1
	Ara sıra ²	102	5.72	3.54			3,4<2
	Sıklıkla ³	65	3.75	3.68			4<3
	Her zaman ⁴	188	1.68	2.45			
Hiperaktivite	Nadiren ¹	52	9.83	5.22	73.02	.001	2,3,4<1
	Ara sıra ²	102	9.59	4.40			3,4<2
	Sıklıkla ³	65	5.03	4.88			4<3
	Her zaman ⁴	188	2.66	3.80			
DEHB İndeks- Dikkatsizlik	Nadiren ¹	52	12.41	4.69	123.89	.001	2,3,4<1
	Ara sıra ²	102	10.30	4.19			3,4<2
	Sıklıkla ³	65	5.20	3.97			4<3
	Her zaman ⁴	188	2.88	3.66			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tablo 4.52'ye göre çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme puan ortalamaları öğrencinin sınıf için uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:69.81; p<0.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren sınıf içerisinde uyumlu davranan çocuklar arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; her zaman ve sıklıkla uyum sağlayan çocuklar arasında ise her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla daha az Karşı Gelme davranış problemi sergiledikleri; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre daha az Karşı Gelme davranış problemi sergiledikleri; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla daha az Karşı Gelme davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

Çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite puan ortalamaları öğrencinin sınıf içerisindeki uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:73.02;p<0.05).

Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren sınıf içerisinde uyumlu davranan çocuklar arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra uyum sağlayan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; her zaman ve sıklıkla uyumlu davranan çocuklar arasında ise her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla daha az Hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre daha az Hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla daha az Hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

Çocukların Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks- Dikkatsizlik puan ortalamaları öğrencinin sınıf içerisindeki uyum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:123.89; p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış olup farkın ara sıra, sıklıkla, her zaman ve nadiren sınıf içerisinde uyumlu davranan çocuklar arasında ara sıra, sıklıkla ve her zaman sınıfta uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra sınıfta uyumlu davranan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; sıklıkla, her zaman ve ara sıra uyum sağlayan çocuklar arasında sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu; her zaman ve sıklıkla uyumlu davranan çocuklar arasında ise her zaman uyumlu davranan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla daha az DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre daha az DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla daha az DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri söylenebilir.

4.5. Araştırmadaki Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizine Yönelik Bulgular

Korelasyon analizi, değişkenlerin bağımlı veya bağımsız olarak ele alınmaksızın, aralarındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesi ile yönünü belirlemek amacıyla kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Korelasyon katsayısı (r), -1 ile +1 arasında değişen değerler alır ve bu değerler, ilişkinin yönü ile kuvvetini gösterir. Negatif korelasyon, değişkenler arasındaki ters orantıyı; pozitif korelasyon ise doğru orantıyı ifade etmektedir. Katsayı değeri ± 1 'e yaklaştıkça ilişkinin kuvveti artarken, 0'a yaklaştıkça azalmaktadır (215).

Araştırmada kullanılan, Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), Sullivan Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği (SCDZDÖ) puanı ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Ölçeği (CÖDÖ-YKF) ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır.

Tablo 4.53'te Duygu Düzenleme Ölçeği, Sullivan Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanı ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.53. Duygu Düzenleme Ölçeği, Sullivan Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanı ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları.

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. SCDZDÖ	-										
CÖDÖ-YKF											
2. Karşı Gelme	-.34*	-									
3. Hiperaktivite	-.38*	.83*	-								
4. DEHB-İndeks Dikkatsizlik	-.60*	.74*	.81*	-							
PERİK											
5. İK-SP	.67*	-.53*	-.49*	-.58*	-						
6. ÖK-D	.64*	-.75*	-.77*	-.81*	.68*	-					
7. AT	.68*	-.11*	-.20*	-.36*	.73*	.41*	-				
8. Dİ-SBÇ	.41*	-.28*	-.28*	-.37*	.57*	.36*	.59*	-			
9. GY	.58*	-.39*	-.42*	-.62*	.56*	.60*	.56*	.53*	-		
10. KH	.63*	-.23*	-.21*	-.40*	.72*	.43*	.81*	.51*	.66*	-	
DDÖ											
11. D/O	-.48*	.77*	.81*	.70*	-.52*	-.73*	-.21*	-.31*	-.40*	-.21*	-
12. DD	.71*	-.33*	-.29*	-.39*	.71*	.52*	.68*	.39*	.48*	.70*	-.47*

Not. SCDZDÖ: Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği, İK-SP: İletişim Kurma/Sosyal Performans, ÖK-D: Öz Kontrol/Düşüncelilik, AT: Atılmanlık, Dİ-SBÇ: Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, GY: Görev Yönelimi, KH: Keşfetmekten Hoşlanma, DDÖ: Duygu Düzenleme Ölçeği, D/O: Değişkenlik/Olumsuzluk, DD: Duygu Düzenleme

* $p < .01$

Tablo 4.53 incelendiğinde araştırma değişkenleri doğrultusunda aşağıdaki ilişkide sonuçlar bulunmuştur. Buna göre;

- SCDZDÖ puanları ile CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.34$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal zeka puanları arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- SCDZDÖ puanları ile CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.38$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal zeka puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- SCDZDÖ puanları ile CÖDÖ-YKF DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.60$, $p < 0.01$).

0.01). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal zeka puanları arttıkça DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

- SCDZDÖ puanları ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.48$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal zeka puanları arttıkça değişkenlik/olumsuzluk davranış puanlarının azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- SCDZDÖ puanları ile PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .67$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal zeka puanları arttıkça iletişim kurma/sosyal performans becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- SCDZDÖ puanları ile PERİK Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .64$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal zeka puanları arttıkça öz kontrol-düşüncelilik becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- SCDZDÖ puanları ile PERİK Atılganlık alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .68$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal zeka puanları arttıkça atılganlık becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- SCDZDÖ puanları ile PERİK Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .41$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal zeka puanları arttıkça duygusal istikrar/stresle başa çıkma becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- SCDZDÖ puanları ile PERİK Görev Yönelimi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .58$, $r^2 = .33$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal zeka puanları arttıkça görev yönelimi becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

- SCDZDÖ puanları ile PERİK Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .63$, $r^2=.39$, $p<0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal zeka puanları arttıkça keşfetmekten hoşlanma becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- SCDZDÖ puanları ile DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .71$, $p<0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal zeka puanları arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .77$, $r^2=.59$, $p<0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.53$, $r^2=.28$, $p<0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların iletişim kurma/sosyal performans puanları arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.75$, $p< 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların öz kontrol-düşüncelilik puanları arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Atılganlık alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.11$, $p< 0.05$). Bu bulgu ışığında çocukların atılganlık puanları arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.28$, $p< 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal

istikrar/stresle başa çıkma puanları arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

- PERİK Görev Yönelimi alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.39$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların görev yönelimi becerileri arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı zayıf bir ilişki vardır ($r = -.23$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların keşfetmekten hoşlanma puanları arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.33$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .81$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.49$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların iletişim kurma/sosyal performans puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.77$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların öz kontrol-düşüncelilik puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

- PERİK Atılganlık alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde ilişki vardır ($r = -.20$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların atılganlık puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.28$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal istikrar/stresle başa çıkma puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Görev Yönelimi alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.41$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların görev yönelimi puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.21$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların keşfetmekten hoşlanma puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutu ile CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.29$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu ile CÖDÖ-YKF DEHB İndeks- Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır. ($r = -.58$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların İletişim Kurma/Sosyal Performans puanları arttıkça DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu ile CÖDÖ-YKF DEHB İndeks- Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.81$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların öz kontrol-

düşüncelilik puanları arttıkça DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

- PERİK Atılganlık alt boyutu ile CÖDÖ-YKF DEHB İndeks- Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.36, p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların atılganlık puanları arttıkça DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma alt boyutu ile CÖDÖ-YKF DEHB İndeks- Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.37, p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygusal istikrar/stresle başa çıkma puanları arttıkça DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Görev Yönelimi alt boyutu ile CÖDÖ-YKF DEHB İndeks- Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.62, p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların görev yönelimi puanları arttıkça DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu ile CÖDÖ-YKF DEHB İndeks- Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.40, p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların keşfetmekten hoşlanma puanları arttıkça DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile CÖDÖ-YKF DEHB İndeks- Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.70, p<0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutu ile CÖDÖ-YKF DEHB İndeks- Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.39, p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygu düzenleme

puanları arttıkça DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

- PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.52$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça iletişim kurma/sosyal performans davranışlarının azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu ile DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .71$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça iletişim kurma/sosyal performans davranışlarının da artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.73$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça öz kontrol-düşüncelilik davranışlarının azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu ile DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .52$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça Öz Kontrol-Düşüncelilik davranışlarının da artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Atılganlık alt boyutu ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki ($r = -.21$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça atılganlık becerilerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Atılganlık alt boyutu ile DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .68$, $p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça atılganlık becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

- PERİK Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.31, p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça duygusal istikrar/ stresle başa çıkma becerilerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu ile DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .39, p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça duygusal istikrar/ stresle başa çıkma becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Görev Yönelimi alt boyutu ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.40, p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça görev yönelimi becerilerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Görev Yönelimi alt boyutu ile DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .48, p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça görev yönelimi becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.21, p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça keşfetmekten hoşlanma becerilerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- PERİK Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu ile DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = .70, p < 0.01$). Bu bulgu ışığında çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça keşfetmekten hoşlanma becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

4.6. Araştırmadaki Değişkenlere İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu Karşı Gelme Değişkeninin Yordayıcılarına İlişkin Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu (CÖDÖ-YKF) Karşı Gelme değişkenini yordayan değişkenlere yönelik üç aşamalı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, değişkenler arasındaki nedensellik ilişkilerini belirlemeye olanak sağlayan bir yöntemdir. Bu analizde, bağımsız değişken X'e ilişkin bilgiler kullanılarak bağımlı değişken Y'nin tahmin edilmesi amaçlanmaktadır (217). İlk adımda, Duygu Düzenleme Ölçeğinin (DDÖ) Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu değişkenleri modele dahil edilmiştir. İkinci adımda, Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği (SCDZDÖ) değişkeni modele eklenmiştir. Üçüncü adımda ise Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) alt ölçekleri olan İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma değişkenleri modele dahil edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, model karşılaştırmalarını ve .05 anlamlılık düzeyine dayalı model yorumlamalarını içermektedir. Hiyerarşik regresyonun her bir adımını, önceki adımla karşılaştırmak için F-testi kullanılmıştır. Son adımda modelin katsayıları yorumlanmıştır (212).

Tablo 4.54'te Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu Karşı Gelme Değişkeninin Yordayıcılarına ilişkin yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi modelinin karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.54. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Karşı Gelme değişkeninin yordanmasına ilişkin model karşılaştırmaları sonuçları.

Model	R^2	SD	F	p	ΔR^2
Adım 1	.59	2, 404	295.39	.001	.59
Adım 2	.59	1, 403	0.05	.826	.00
Adım 3	.76	6, 397	44.95	.001	.16

Not: Her model hiyerarşik regresyon analizinde yer alan bir önceki model ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.54 incelendiğinde, birinci adım için F-testi anlamlı bulunmuştur [$F(2, 404) = 295.39$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .59$]. Bu model, DDÖ Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutlarını eklemenin CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutundaki varyansın %59.39'unu açıkladığını göstermektedir.

Araştırmada ikinci adım için F-testi anlamlı bulunamamıştır [$F(1, 403) = 0.05$, $p = .826$, $\Delta R^2 = .00$]. Bu model, SCDZDÖ değişkeninin modele eklenmesinin CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutundaki varyansın anlamlı bir miktarını açıklamadığını göstermektedir.

Araştırmada üçüncü model için F-testi anlamlı bulunmuştur [$F(6, 397) = 44.95$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .16$]. Bu model, PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma değişkenlerini modele eklemenin CÖDÖ-YKF Karşı Gelme alt boyutundaki varyansın %16.43'ünü açıkladığını göstermektedir.

Tablo 4.55'te Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Karşı Gelme değişkenini yordayan değişkenlere ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 4.55. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Karşı Gelme değişkenini yordayan değişkenlere ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları.

	Değişkenler	B	SH	95.00% GA	β	t	p
DDÖ	Model 1 (Sabit)	-7.99	1.08	[-10.11, -5.87]	0.00	-7.41	.001
	D/D	0.04	0.03	[-0.02, 0.10]	0.05	1.30	.196
	D/O	0.35	0.02	[0.32, 0.38]	0.79	22.02	.001
DDÖ	Model 2 (Sabit)	-7.98	1.08	[-10.11, -5.86]	0.00	-7.40	.001
	D/D	0.03	0.04	[-0.04, 0.11]	0.04	0.88	.382
	D/O	0.35	0.02	[0.32, 0.39]	0.79	21.41	.001
	SCDZDÖ	0.004	0.02	[-0.03, 0.04]	0.01	0.22	.826
DDÖ	Model 3 (Sabit)	1.88	1.29	[-0.67, 4.42]	0.00	1.45	.148
	D/D	0.09	0.04	[0.01, 0.16]	0.10	2.28	.023
	D/O	0.20	0.02	[0.16, 0.23]	0.44	10.63	.001
	SCDZDÖ	0.05	0.02	[0.02, 0.08]	0.15	3.45	.001
	İK-SP	-0.17	0.03	[-0.23, -0.11]	-0.29	-5.62	.001
	ÖK-D	-0.28	0.03	[-0.34, -0.22]	-0.46	-9.43	.001
PERİK	AT	0.30	0.04	[0.22, 0.37]	0.40	7.75	.001
	Dİ-SBÇ	-0.07	0.04	[-0.14, 0.01]	-0.06	-1.68	.093
	GY	0.03	0.03	[-0.03, 0.09]	0.04	0.99	.324
	KH	-0.15	0.04	[-0.23, -0.08]	-0.22	-4.09	.001

Not. SCDZDÖ: Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği, İK-SP: İletişim Kurma/Sosyal Performans, ÖK-D: Öz Kontrol/Düşüncelilik, AT: Atılgnlık, Dİ-SBÇ: Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, GY: Görev Yönelimi, KH: Keşfetmekten Hoşlanma, DDÖ: Duygu Düzenleme Ölçeği, D/O: Değişkenlik/Olumsuzluk, D/D: Duygu Düzenleme

Tablo 4.55 incelendiğinde, DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutunun CÖDÖ-YKF Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [B = 0.09, t(397) = 2.28, p = .023]. Buna göre, Duygu Düzenleme alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.09 birim artıracakını göstermektedir.

DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutunun CÖDÖ-YKF Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = 0.20$, $t(397) = 10.63$, $p < .001$]. Buna göre, Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puan ortalamalarının bir birimlik artışının Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.20 birim artıracakını göstermektedir.

SCDZDÖ, CÖDÖ-YKF Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = 0.05$, $t(397) = 3.45$, $p < .001$]. Buna göre, duygusal zeka ortalama puanlarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.05 birim artıracakını göstermektedir.

PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutunun CÖDÖ-YKF Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = -0.17$, $t(397) = -5.62$, $p < .001$]. Buna göre, İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.17 birim azaltacakını göstermektedir.

PERİK Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutunun CÖDÖ-YKF Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = -0.28$, $t(397) = -9.43$, $p < .001$]. Buna göre, Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.28 birim azaltacakını göstermektedir.

PERİK Atılganlık alt boyutunun CÖDÖ-YKF Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = 0.30$, $t(397) = 7.75$, $p < .001$]. Buna göre, Atılganlık alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.30 birim artıracakını göstermektedir.

PERİK Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutunun CÖDÖ-YKF Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = -0.07$, $t(397) = -1.68$, $p = .093$]. Buna göre, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.07 birim azaltacakını göstermektedir.

PERİK Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunun CÖDÖ-YKF Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = -0.15$, $t(397) = -4.09$, $p < .001$]. Buna göre, Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.15 birim azaltacağını göstermektedir.

Araştırmada PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Görev Yönelimi alt boyutlarının CÖDÖ-YKF Karşı Gelme değişkenini anlamlı bir şekilde yordayamadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Dolayısıyla, bu örnekte, İletişim Kurma/Sosyal Performans, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Görev Yönelimi alt boyutlarındaki puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı gücü bulunmamaktadır.

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Hiperaktivite Değişkeninin Yordayıcılarına İlişkin Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite değişkenini yordayan değişkenlere yönelik üç aşamalı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. İlk adımda, Duygu Düzenleme Ölçeğinin (DDÖ) Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu değişkenleri modele dahil edilmiştir. İkinci adımda, Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği (SCDZDÖ) değişkeni modele eklenmiştir. Üçüncü adımda ise Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) alt ölçekleri alt ölçekleri olan İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma değişkenleri modele dahil edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, model karşılaştırmalarını ve .05 anlamlılık düzeyine dayalı model yorumlamalarını içermektedir. Hiyerarşik regresyonun her bir adımını, önceki adımla karşılaştırmak için F-testi kullanılmıştır. Son adımda modelin katsayıları yorumlanmıştır (212).

Tablo 4.56’da Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu Hiperaktivite Değişkeninin Yordayıcılarına ilişkin yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi modelinin karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.56. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Hiperaktivite değişkeninin yordanmasına ilişkin model karşılaştırmaları sonuçları.

Model	R^2	sd	F	p	ΔR^2
Adım 1	.67	2, 404	413.92	.001	.67
Adım 2	.68	1, 403	6.91	.009	.01
Adım 3	.78	6, 397	29.52	.001	.10

Not: Her model hiyerarşik regresyon analizinde yer alan bir önceki model ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.56 incelendiğinde, birinci adım için F-testi anlamlı bulunmuştur [$F(2, 404) = 413.92$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .67$]. Bu model, DDÖ Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutlarını eklemenin CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt ölçeğindeki varyansın %67.20’sini açıkladığını göstermektedir.

Araştırmada ikinci adım için F-testi anlamlı bulunmuştur [$F(1, 403) = 6.91$, $p = .009$, $\Delta R^2 = .01$]. Bu model, SCDZDÖ değişkeninin modele eklenmesinin CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt ölçeğindeki varyansın %0.55’ini açıkladığını göstermektedir.

Araştırmada üçüncü model için de F-testi anlamlı bulunmuştur [$F(6, 397) = 29.52$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .10$]. Bu model, PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma değişkenlerini modele eklemenin CÖDÖ-YKF Hiperaktivite alt ölçeğindeki varyansın %9.95’ini açıkladığını göstermektedir.

Tablo 4.57’de Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Hiperaktivite değişkenini yordayan değişkenlere ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 4.57. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Hiperaktivite değişkenini yordayan değişkenlere ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları.

	Değişkenler	B	SH	95.00% GA	β	t	p
DDÖ	Model 1						
	(Sabit)	-14.56	1.35	[-17.21, 11.90]	0.00	-10.79	.001
	D/D	0.15	0.04	[0.07, 0.23]	0.12	3.86	.001
	D/O	0.54	0.02	[0.50, 0.58]	0.87	26.97	.001
DDÖ	Model 2						
	(Sabit)	-14.58	1.34	[-17.21, 11.94]	0.00	-10.88	.001
	D/D	0.23	0.05	[0.13, 0.33]	0.19	4.68	.001
	D/O	0.53	0.02	[0.49, 0.57]	0.85	25.74	.001
	SCDZDÖ	-0.05	0.02	[-0.09, -0.01]	-0.11	-2.63	.009
DDÖ	Model 3						
	(Sabit)	-3.24	1.73	[-6.64, 0.16]	0.00	-1.87	.062
	D/D	0.34	0.05	[0.24, 0.44]	0.28	6.66	.001
	D/O	0.39	0.02	[0.34, 0.44]	0.62	15.71	.001
	SCDZDÖ	0.06	0.02	[0.03, 0.10]	0.13	3.22	.001
PERİK	İK-SP	-0.04	0.04	[-0.12, 0.04]	-0.05	-1.01	.315
	ÖK-D	-0.40	0.04	[-0.48, -0.32]	-0.46	-10.01	.001
	AT	-0.08	0.05	[-0.18, 0.02]	-0.07	-1.51	.132
	Dİ-SBÇ	0.03	0.05	[-0.08, 0.13]	0.02	0.52	.603
	GY	0.02	0.04	[-0.06, 0.10]	0.02	0.53	.598
	KH	-0.08	0.05	[-0.18, 0.02]	-0.08	-1.63	.103

Not. SCDZDÖ: Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği, **İK-SP:** İletişim Kurma/Sosyal Performans, **ÖK-D:** Öz Kontrol/Düşüncelilik, **AT:** Atılganlık, **Dİ-SBÇ:** Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, **GY:** Görev Yönelimi, **KH:** Keşfetmekten Hoşlanma, **DDÖ:** Duygu Düzenleme Ölçeği, **D/O:** Değişkenlik/Olumsuzluk, **D/D:** Duygu Düzenleme

Tablo 4.57 incelendiğinde, DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutunun CÖDÖ-YKF Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = 0.34$, $t(397) = 6.66$, $p < .001$]. Buna göre, Duygu Düzenleme alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Hiperaktivite değişkenini ortalama olarak 0.34 birim artıracakını göstermektedir.

DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutunun CÖDÖ-YKF Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = 0.39$, $t(397) = 15.71$, $p < .001$]. Buna göre, Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puan ortalamalarının bir birimlik artışının Hiperaktivite değişkenini ortalama olarak 0.39 birim artıracakını göstermektedir.

SCDZDÖ, CÖDÖ-YKF Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = 0.06$, $t(397) = 3.22$, $p = .001$]. Buna göre, duygusal zeka ortalama puanlarındaki bir birimlik artışın Hiperaktivite değişkenini ortalama olarak 0.06 birim artıracakını göstermektedir.

PERİK Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutunun CÖDÖ-YKF Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = -0.40$, $t(397) = -10.01$, $p < .001$]. Buna göre, Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Hiperaktivite değişkenini ortalama olarak 0.40 birim azaltacakını göstermektedir.

Araştırmada PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutlarının CÖDÖ-YKF Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordayamadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Dolayısıyla, bu örnekleme, İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutlarındaki puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın hiperaktivite üzerinde anlamlı bir yordayıcı gücü bulunmamaktadır.

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu DEHB İndeks-Dikkatsizlik Değişkeninin Yordayıcılarına İlişkin Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu (CÖDÖ-YKF) DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini yordayan değişkenlere yönelik üç aşamalı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Birinci adımda, Duygu Düzenleme Ölçeğinin (DDÖ) Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt ölçeği değişkenleri modele dahil edilmiştir. İkinci adımda, Sullivan Öğretmenler için

Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği (SCDZDÖ) değişkeni modele eklenmiştir. Üçüncü adımda ise Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık (PERİK) alt boyutları olan İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma değişkenleri modele dahil edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, model karşılaştırmalarını ve .05 anlamlılık düzeyine dayalı model yorumlamalarını içermektedir. Hiyerarşik regresyonun her bir adımını, önceki adımla karşılaştırmak için F-testi kullanılmıştır. Son adımda modelin katsayıları yorumlanmıştır (219).

Tablo 4.58’de Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu DEHB İndeks-Dikkatsizlik Değişkeninin Yordayıcılarına ilişkin yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi modelinin karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.58. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkeninin yordanmasına ilişkin model karşılaştırmaları sonuçları.

Model	R^2	SD	F	p	ΔR^2
Adım 1	.50	2, 404	201.91	.001	.50
Adım 2	.61	1, 403	114.72	.001	.11
Adım 3	.75	6, 397	35.84	.001	.14

Not. Her model hiyerarşik regresyon analizinde yer alan bir önceki model ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.58 incelendiğinde birinci adım için F-testi anlamlı bulunmuştur [$F(2, 404) = 201.91$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .50$]. Bu model, DDÖ Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutlarını eklemenin DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt ölçeğindeki varyansın %49.99’unu açıkladığını göstermektedir.

Araştırmada ikinci adım için F-testi anlamlı bulunmuştur [$F(1, 403) = 114.72$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .11$]. Bu model, SCDZDÖ değişkeninin modele eklenmesinin CÖDÖ-YKF DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt ölçeğindeki varyansın %11.08’ini açıkladığını göstermektedir.

Araştırmada üçüncü adım için de F-testi anlamlı bulunmuştur [$F(6, 397) = 35.84$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .14$] Bu model, PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, değişkenlerini modele eklemenin CÖDÖ-YKF

DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt ölçeğindeki varyansın %13.68'ini açıkladığını göstermektedir.

Tablo 4.59'da Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini yordayan değişkenlere ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 4.59. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini yordayan değişkenlere ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları.

	Değişkenler	B	SH	95.00% GA	β	t	p
DDÖ	Model 1						
	(Sabit)	-4.43	1.71	[-7.78, -1.08]	0.00	-2.60	.010
	D/D	-0.09	0.05	[-0.19, 0.002]	-0.08	-1.92	.055
	D/O	0.42	0.03	[0.37, 0.47]	0.67	16.74	.001
DDÖ	Model 2						
	(Sabit)	-4.52	1.51	[-7.48, -1.55]	0.00	-3.00	.003
	D/D	0.28	0.06	[0.17, 0.38]	0.22	4.96	.001
	D/O	0.37	0.02	[0.32, 0.41]	0.57	15.83	.001
	SCDZDÖ	-0.24	0.02	[-0.29, -0.20]	-0.49	-10.71	.001
DDÖ	Model 3						
	(Sabit)	8.93	1.88	[5.23, 12.64]	0.00	4.74	.001
	D/D	0.37	0.06	[0.26, 0.48]	0.30	6.60	.001
	D/O	0.20	0.03	[0.15, 0.26]	0.32	7.56	.001
	SCDZDÖ	-0.11	0.02	[-0.16, -0.07]	-0.23	-5.25	.001
PERİK	İK-SP	-0.07	0.04	[-0.16, 0.02]	-0.08	-1.49	.137
	ÖK-D	-0.35	0.04	[-0.44, -0.26]	-0.39	-7.98	.001
	AT	0.09	0.06	[-0.02, 0.20]	0.09	1.64	.102
	Dİ-SBÇ	0.01	0.06	[-0.10, 0.12]	0.007	0.20	.838
	GY	-0.20	0.04	[-0.28, -0.12]	-0.19	-4.65	.001
	KH	-0.12	0.06	[-0.23, -0.01]	-0.12	-2.24	.026

Not. SCDZDÖ: Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği, İK-SP: İletişim Kurma/Sosyal Performans, ÖK-D: Öz Kontrol/Düşüncelilik, AT: Atılganlık, Dİ-SBÇ: Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, GY: Görev Yönelimi, KH: Keşfetmekten Hoşlanma, DDÖ: Duygu Düzenleme Ölçeği, D/O: Değişkenlik/Olumsuzluk, D/D: Duygu Düzenleme

Tablo 4.59 incelendiğinde, DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutunun CÖDÖ-YKF DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = 0.37$, $t(397) = 6.60$, $p < .001$]. Buna göre, Duygu Düzenleme alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışının DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.37 birim artıracakını göstermektedir.

DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutunun, CÖDÖ-YKF DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = 0.20$, $t(397) = 7.56$, $p < .001$]. Buna göre, Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışının DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.20 birim artıracakını göstermektedir.

SCDZDÖ, CÖDÖ-YKF DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = -0.11$, $t(397) = -5.25$, $p < .001$]. Buna göre, duygusal zeka ortalama puanlarındaki bir birimlik artışının DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.11 birim azaltacakını göstermektedir.

PERİK Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutunun CÖDÖ-YKF DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = -0.35$, $t(397) = -7.98$, $p < .001$]. Buna göre, Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.35 birim azaltacakını göstermektedir.

PERİK Görev Yönelimi alt boyutunun CÖDÖ-YKF DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = -0.20$, $t(397) = -4.65$, $p < .001$]. Buna göre, Görev Yönelimi alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.20 birim azaltacakını göstermektedir.

PERİK Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunun CÖDÖ-YKF DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$B = -0.12$, $t(397) = -2.24$, $p = .026$]. Buna göre, Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışının DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.12 birim azaltacakını göstermektedir.

Araştırmada PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık ve Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutlarının CÖDÖ-YKF DEHB İndeks-

Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordayamadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Dolayısıyla, bu örnekleme, İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık ve Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutlarındaki puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın DEHB İndeks-Dikkatsizlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı gücü bulunmamaktadır.

4.7.Araştırmadaki Değişkenlere İlişkin Aracılık Analizi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Geliştirilen modelleri test etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi türlerinden biri olan yapısal regresyon modeli kullanılmıştır. Öncelikle model için yeterli örneklem büyüklüğü olup olmadığı değerlendirilmiş ve yeterli örneklem büyüklüğünün en az 300 olması gerektiği kuralına göre 407 veri ile model test edilmiştir (219). Bu kapsamda, kurulan model ile duygu düzenleme, duygusal zeka, psikolojik sağlamlık ve davranış problemleri değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler iki model şeklinde AMOS 24 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Birinci modelde aracı değişken olarak psikolojik sağlamlık ölçeği olan PERİK, ikinci modelde ise Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme alt boyutları aracı değişkenler olarak belirlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlılık Bootstrap Yeniden Örnekleme Yöntemi ile test edilmiştir. Bootstrap yöntemi ile yapılan etki analizlerinde, araştırma hipotezinin desteklenebilmesi için %95 güven aralığındaki (CI) değerinin sıfır (0) değerini kapsamaması gerekmektedir (220). Test edilen yapısal regresyon modelleri Şekil 4.1 ve Şekil 4.2’de verilmiştir. Test edilen modele ilişkin uyum değerleri ise Tablo 4.60 ve Tablo 4.61’de gösterilmiştir.

Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği (SCDZDÖ) ile Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu (CÖDÖ-YKF) arasındaki ilişkide Okul Öncesi Çocukların Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin (PERİK) aracı rolüne ilişkin kurulan regresyon modeli Bootstrap tekniği ile elde edilen güven aralıklarına göre Tablo 4.60’da gösterilmiştir.

Tablo 4.60. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Arasındaki İlişkide Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine ilişkin güven aralığı ve standardize beta katsayıları sonuçları.

Etkiler	B	β	%95 GA Alt Limit	%95 GA Üst Limit	P
Doğrudan Etkiler					
SCDZDÖ--> PERİK	.40	.78	.734	.828	.001
PERİK--> CÖDÖ-YKF	-.29	-.49	-.788	-.201	.001
SCDZDÖ--> CÖDÖ-YKF	-.03	-.09	-.323	.162	.505
Dolaylı Etkiler					
SCDZDÖ--> PERİK --> CÖDÖ-YKF	-.38	-.12	-.628	-.156	.002

Not. SCDZDÖ: Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği, PERİK: Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, CÖDÖ-YKF: Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu

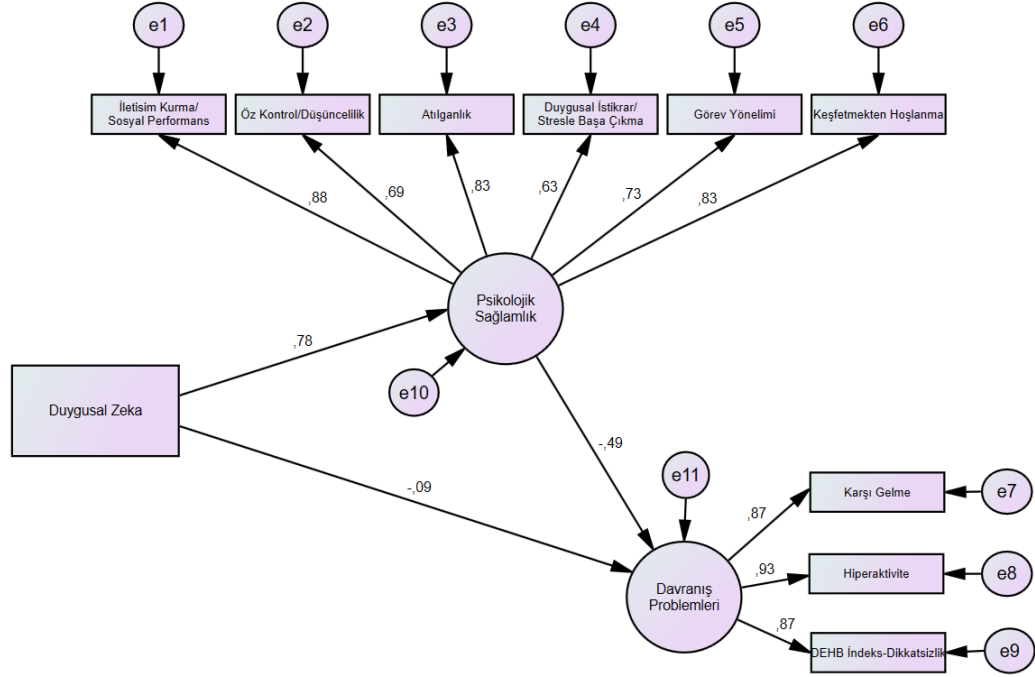
Tablo 4.60'da sunulan analiz sonuçları, çocukların duygusal zekası, psikolojik sağlamlığı ve davranış problemleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. SCDZDÖ'nün PERİK üzerinde anlamlı doğrudan pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur ($\beta = 0.78$, $p = 0.001$). Buna göre, çocukların duygusal zekası arttıkça, psikolojik sağlamlıklarının da artacağı söylenebilmektedir.

Araştırmada PERİK'in, CÖDÖ-YKF üzerinde anlamlı ve doğrudan negatif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($\beta = -0.49$, $p = 0.001$). Buna göre, çocukların psikolojik sağlamlıkları arttıkça davranış problemlerinin azalacağı söylenebilmektedir.

Araştırmada SCDZDÖ'nün CÖDÖ-YKF üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunamamıştır ($\beta = -0.09$, $p = 0.505$).

Araştırmada dolaylı etkilere yönelik sonuçlar incelendiğinde ise SCDZDÖ'nin PERİK aracılığıyla CÖDÖ-YKF'nin üzerinde dolaylı ve istatistiksel olarak anlamlı negatif bir etkisi olduğu görülmektedir ($\beta = -0.12$, $p = 0.002$). Bu bağlamda psikolojik sağlamlık değişkeninin duygusal zeka ile davranış problemleri arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık rolü olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, duygusal zekanın çocukların psikolojik sağlamlığını artırarak dolaylı yoldan davranış problemlerini azaltabileceğini göstermektedir.

Şekil 4.1’de Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu arasındaki ilişkide Okul Öncesi Çocukların Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin aracı rolüne yönelik diagram verilmektedir.



Şekil 4.1. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu arasındaki ilişkide Okul Öncesi Çocukların Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin aracı rolüne yönelik diagram.

Şekil 4.1.deki psikolojik sağlamlığın aracı rol olarak belirlendiği yapısal eşitlik modeli, çocukların duygusal zekası, psikolojik sağlamlık ve davranış problemleri arasındaki ilişkileri göstermektedir. Modelde, SCDZDÖ’nün PERİK üzerinde pozitif doğrudan bir etkisi olduğu ($\beta = 0.78$, %95, $p = .001$) görülmektedir. PERİK İletişim Kurma/Sosyal Performans ($\beta = 0.88$, %95, $p = .001$), Öz Kontrol-Düşüncelilik ($\beta = 0.69$, %95, $p = .001$), Atılganlık ($\beta = 0.83$, %95, $p = .001$), Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ($\beta = 0.63$, %95, $p = .001$), Görev Yönelimi ($\beta = 0.73$, %95, $p = .001$) ve Keşfetmekten Hoşlanma ($\beta = 0.83$, %95, $p = .001$) alt boyutlarının duygusal zeka ile anlamlı ve pozitif ilişkiler içinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda, PERİK’in CÖDÖ-YKF üzerinde anlamlı ve negatif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur ($\beta = -$

0.49, %95, $p = .001$). Ancak, SCDZDÖ'nün doğrudan CÖDÖ-YKF üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($p > .05$). CÖDÖ-YKF Karşı Gelme ($\beta = 0.87$, %95, $p = .001$), Hiperaktivite ($\beta = 0.93$, %95, $p = .001$) ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik ($\beta = 0.87$, %95, $p = .001$) alt boyutlarıyla PERİK'in istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu bilgiler duygusal zekanın davranış problemleri üzerindeki etkisinin psikolojik sağlamlık aracılığıyla (dolaylı olarak) gerçekleştiğini göstermektedir. Dolayısıyla, duygusal zekanın çocukların psikolojik sağlamlığını artırarak dolaylı yoldan davranış problemlerini azaltabileceği söylenebilmektedir.

Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Ölçeğinin aracı rolüne ilişkin kurulan regresyon modeli Bootstrap tekniği ile elde edilen güven aralıklarına göre Tablo 4.61'de gösterilmiştir.

Tablo 4.61. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Ölçeğine ilişkin güven aralığı ve standardize beta katsayıları sonuçları.

Etkiler	B	β	%95 GA Alt Limit	%95 GA Üst Limit	p
Doğrudan Etkiler					
SCDZDÖ--> DDÖ	.29	.71	.261	.313	.001
SCDZDÖ--> --> D/O	-.38	-.48	.443	-.318	.001
SCDZDÖ--> CÖDÖ-YKF	-.05	-.16	-.080	-.020	.001
DD --> CÖDÖ-YKF	.14	.18	1,276	1,507	.001
D/O --> CÖDÖ-YKF	.33	.84	.302	.371	.001
Dolaylı Etkiler					
Duygusal Zeka --> Duygu Düzenleme --> Davranış Problemleri	.04	-	.021	-.056	.001
Duygusal Zeka --> Değişkenlik/Olumsuzluk --> Davranış Problemleri	-.13	-	-.152	-.108	.001

Not. SCDZDÖ: Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği, CÖDÖ-YKF: Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu, DDÖ: Duygu Düzenleme Ölçeği, D/O: Değişkenlik/Olumsuzluk, D/D: Duygu Düzenleme

Tablo 4.61'de sunulan analiz sonuçları, çocukların SCDZDÖ, DDÖ Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk üzerinden CÖDÖ-YKF üzerindeki etkileri incelenmiştir. SCDZDÖ'nün, Duygu Düzenleme üzerinde anlamlı doğrudan pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\beta = 0.71$, $p = 0.001$). Buna göre, çocukların

duygusal zekasının arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de artacağı söylenebilmektedir.

Araştırmada SCDZÖ'nün, CÖDÖ-YKF üzerinde anlamlı ve negatif doğrudan bir etkisi olduğu görülmüştür ($\beta = -.16$, $p=.001$). Buna göre, çocukların duygusal zekası arttıkça davranış problemlerinin azalacağı söylenebilmektedir.

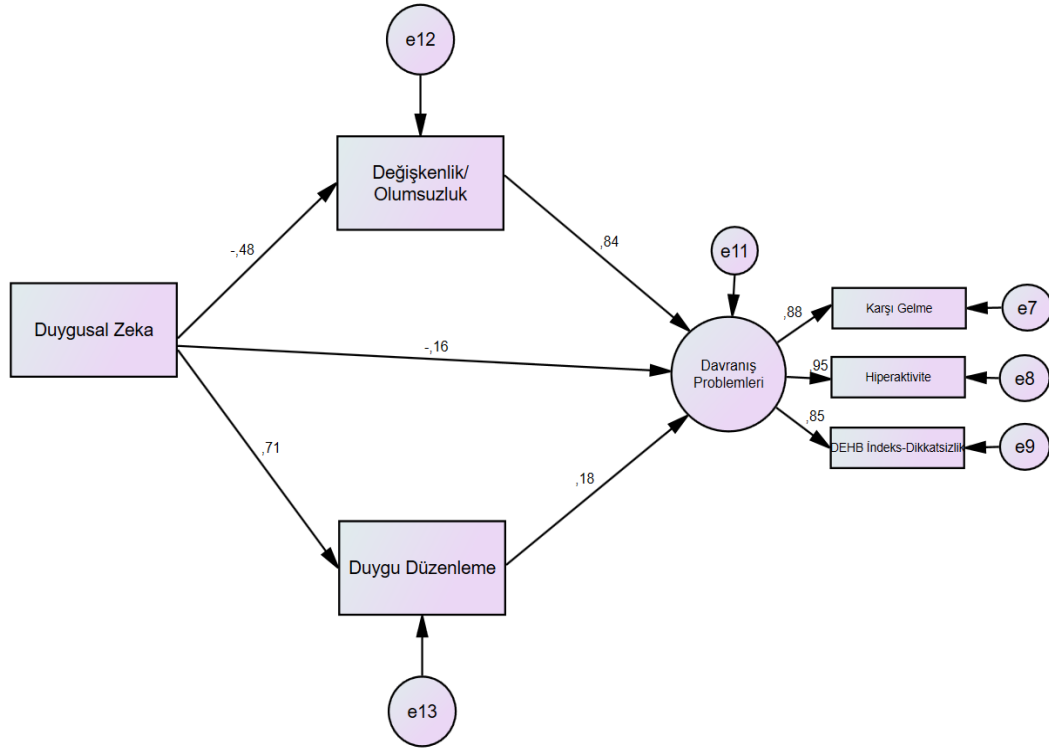
Araştırmada DDÖ'nün Duygu Düzenleme alt boyutunun CÖDÖ-YKF üzerinde anlamlı ve pozitif doğrudan bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur ($\beta = 0.18$, $p=0.001$). Buna göre, çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça davranış problemlerinin de artacağı söylenebilmektedir.

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk değişkeninin CÖDÖ-YKF üzerinde anlamlı ve pozitif doğrudan bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur ($\beta = 0.84$, $p = 0.001$). Buna göre, çocukların değişkenlik/olumsuzluk davranışları arttıkça davranış problemlerinin de artacağı söylenebilmektedir.

Araştırmada dolaylı etkilere yönelik sonuçlar incelendiğinde ise SCDZÖ'nün, DDÖ'nün Değişkenlik/Olumsuzluk ($\beta = -0.48$, $p = 0.001$) üzerinde anlamlı negatif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada SCDZÖ'nün DDÖ Duygu Düzenleme aracılığıyla CÖDÖ-YKF üzerinde pozitif (0.04 , $p = 0.001$) ve DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk aracılığıyla negatif (-0.13 , $p = 0.001$) anlamlı etkileri bulunmaktadır. Bu bağlamda duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk değişkenlerinin duygusal zeka ile davranış problemleri arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık rolü olduğu bulunmuştur.

Şekil 4.2'de Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu arasındaki ilişkide Duygu Düzenleme Ölçeğinin aracı rolüne yönelik diagram verilmektedir.



Şekil 4.2. Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu arasındaki ilişkide Duygu Düzenleme Ölçeğinin aracı rolüne yönelik diagram.

Şekil 4.2’deki Duygu Düzenleme Ölçeğinin aracı rol olarak belirlendiği yapısal eşitlik modeline göre, duygusal zekanın, DDÖ’nün Değişkenlik/Olumsuzluk ($\beta = -0.48$, %95, $p = .001$) alt boyutu ile negatif, Duygu Düzenleme ($\beta = 0.71$, %95, $p = .001$) alt boyutu ile pozitif anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur. DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu, CÖDÖ-YKF üzerinde güçlü ve pozitif bir etkiye sahiptir ($\beta = 0.84$, %95, $p = .001$). Aynı zamanda DDÖ Duygu Düzenleme alt boyutu CÖDÖ-YKF’yi pozitif yönde etkilemektedir ($\beta = 0.18$, %95, $p = .001$). SCDZDÖ’nün doğrudan CÖDÖ-YKF üzerindeki etkisi ise anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -0.16$, %95, $p = .001$). Bu bulgular, duygusal zekanın davranış problemlerini dolaylı olarak, duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk aracılığıyla etkilediğini göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi kapsamında elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.Duygu Düzenleme Ölçeğine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden elde ettikleri Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.1). Araştırma kapsamında bu beklenmeyen bir bulgudur çünkü öğretmenlerin çalışma yıllarına bağlı mesleki bilgi ve deneyimlerinin öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini de olumlu yönde yapılandıracakı öngörülmekteydi. İlgili alanyazın çalışmaları incelendiğinde öğretmen mesleki deneyim ve öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki üzerine gerçekleştirilen çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Ancak çalışmalar incelendiğinde öğretmenin mesleki deneyimi arttıkça öğrencileriyle olan ilişkilerinin de olumlu yönde şekillendiği, ilişkilerde karşılaşılan çatışma ve bağımlılık gibi olumsuz etkileşimlerin azaldığını vurgulayan çalışmalara erişebilmek mümkündür (221-223). Bu bulgulardan hareketle çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini de olumlu yönde etkileyeceği öngörülmekteydi. Buna karşın alanyazında öğretmenlerin çalışma yılları arttıkça yaşadıkları tükenmişlik hisleri ve azalan mesleki heyecana bağlı olarak öğrencileriyle olan iletişimlerinde toleranslarının ve sabırlarının azaldığı, buna bağlı olarak iletişimde çatışmaların arttığını vurgulayan araştırmaya da ulaşabilmek mümkündür (224). Bu bilgilerden bağımsız olarak alanyazında öğretmenlerin mesleki deneyiminin öğrencileriyle olan ilişkileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara neden olmadığını dile getiren çalışmalara da erişebilmek mümkündür (225, 226).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk puanları ile çocukların yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz.

Tablo 4.2). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara değişkenlik/olumsuzluk puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Duygu düzenleme becerilerinin çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerdeki ilerlemelerine bağlı olarak yaşla birlikte ilerleyen bir süreç olduğu düşünüldüğünde çalışmada büyük yaş gruplarının değişkenlik/olumsuzluk puanlarının daha düşük olduğunun bulunması araştırma kapsamında beklenen bir bulgudur. Çalışmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak alanyazında yaş ve duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğunu vurgulayan çalışmalara erişebilmek mümkündür (227, 228) Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyut puanları ile çocukların yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Konu hakkında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde beklenenin aksine çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini vurgulayan çalışmalara erişilebilmektedir. Çalışmalarda duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılık göstermemesinin nedenleri arasında ise mizaç, kültür, ebeveyn tutumları, çocukların erken yaşlarda okullaşmaları vb. unsurlar gösterilmektedir (229-231). Ancak farklı bir bakış açısı olarak alanyazında bazı çalışmalarda okul öncesi dönemde yaş arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin azaldığını, bu bağlamda küçük yaş gruplarının duygu düzenleme becerilerinde daha uyumlu olduğu dile getiren çalışmalara da ulaşılabilmektedir (232, 233).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk puanları ile çocuğun cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.3). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda erkek çocuklarının kız çocuklarına göre Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme alt boyut puanları ile çocuğun cinsiyeti arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın cinsiyet değişkeni ilgili bulguları genel olarak incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda duygu düzenleme becerilerinin kız çocuklarının lehine sonuçlanmasında cinsiyete özgü duygusal özelliklerin ve cinsiyete bağlı sosyalleştirme farklılıklarının neden olmuş olabileceği düşünülmektedir (234). Konu hakkında yürütülen alanyazın çalışmaları

incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşabilmek mümkündür. Bu noktada alanyazında duygu düzenlenme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği (235, 236) ya da kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla duygu düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu (237, 238) ile ilgili çalışmalara ulaşılabilmektedir.

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk puanları ile anne eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.4). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla Değişkenlik/Olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu düzenleme alt boyut puanları ile anne eğitim düzeyi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda ilkököl eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla Duygu Düzenleme davranış puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu noktada Gelgör de 2016 yılında yayınlanan bir araştırmasında anne ve baba eğitim düzeyinin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini vurgulamaktadır (239). Ancak araştırmanın anne eğitim düzeyi değişkeni ilgili bulguları genel olarak incelendiğinde anne eğitim düzeyi daha yüksek olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, annelerin eğitim düzeyinin, çocuklarının duygu düzenleme becerilerini etkileyebileceğini göstermektedir. Bu noktada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada da çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek öğrenim düzeyine sahip annelere sahip olan çocukların lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur (240). Bornstein ve arkadaşlarının çalışmasında da annelerin eğitim düzeyinin çocukların bilişsel ve duygusal gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (241). Benzer şekilde, Hoff ve arkadaşları da, yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin, çocuklarının duygusal zeka ve düzenleme becerilerini geliştirmede daha etkili olduklarını belirtmişlerdir (242).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk puanları ile baba eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz.

Tablo 4.5). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla Değişkenlik/Olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme alt boyut puanları ile baba eğitim düzeyi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla Duygu Düzenleme davranış puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmanın baba eğitim düzeyi değişkeni ilgili bulguları incelendiğinde baba eğitim düzeyi daha yüksek olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu noktada anne ve babaların eğitim düzeylerinin çocuk gelişimi konusunda ihtiyaç duydukları bilgi kaynaklarına ulaşabilme, edindiği bilgileri kendi ebeveynlik becerilerine uyarlayabilme ve çocuklarına gerekli uyarıları sağlama sürecinde daha etkin olmalarına kaynaklık etmesine bağlı olarak çocuklarının duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde yapılandırmış olabileceği öngörülmektedir (243). Nitekim araştırmadan elde edilen bu bulguya ilişkin olarak alanyazında anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin de artacağına yönelik farklı çalışmalara ulaşılabilmektedir (244-246). Ancak, bazı araştırmalar baba eğitim düzeyinin çocukların duygusal düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin beklenenden daha az veya olumsuz olabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, McDowell ve Parke (2009), baba eğitim düzeyinin çocukların duygusal gelişimi üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını, bunun yerine annenin eğitim düzeyinin ve genel aile dinamiklerinin daha belirleyici olduğunu belirtmişlerdir (247). Pleck (2010) ise, yüksek eğitim düzeyine sahip babaların çocuklara aşırı beklentiler yükleyerek strese yol açabileceğini ve bu durumun çocukların duygusal düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebileceğini savunmuştur (248).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme puanları ile anne çalışma durumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Konu ile ilgili alanyazın çalışmaları incelendiğinde anne meslek durumu ile çocuklarının duygu düzenleme becerileri aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanamaması araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen bulgular sunmaktadır (229, 231, 249). Bianchi ve Milkie (2010) ise araştırma

kapsamında elde edilen bu bulgunun aksine annelerin çalışma durumunun, çocukların duygusal ve sosyal gelişiminde belirleyici bir faktör olabileceğini belirtmişlerdir (250).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk puanları ile baba meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.6). Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme alt boyutu ile baba meslekleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda serbest meslek çalışanı babaların işçi babaların çocuklarına göre Değişkenlik/Olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Ebeveyn meslek durumunun sosyoekonomik düzey ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde araştırma kapsamında anne-baba çalışma durumunun ve mesleğinin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklara kaynaklık edeceği öngörülmektedir. Nitekim okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin incelendiği bir çalışmada kamu görevlisi babanın çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin işçi ve serbest meslek çalışanı babalarının çocuklarındakinden daha yüksek bulunması araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekleyen nitelikte bir sonuç sunmuştur (229). Buna karşılık, alanyazında baba mesleğinin çocukların duygusal düzenleme becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını öne süren araştırmaya da ulaşabilmek mümkündür. Örneğin, Han, Miller ve Waldfogel (2010) çalışmasında, babaların mesleklerinin çocukların duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı, bunun yerine genel aile dinamiklerinin ve annenin rolünün daha belirleyici olduğunu vurgulamaktadırlar (251).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk puanları ile sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.8).Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre Değişkenlik/Olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme alt boyut

puanı ile sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla; sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ise ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla duygu düzenleme becerileri davranış puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarında duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığının öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini farklılaştırdığı, bu bağlamda sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme etkinlikleri yapan öğretmenlerin çocuklarının duygu düzenleme beceri puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarına verilen duygu düzenleme eğitiminin çocukların sosyal problem çözme becerilerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülen deneysel bir çalışma sonucunda duygu düzenleme eğitimi alan deney grubunun sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı ölçüde geliştiği görülmüştür (252). Bir başka çalışmada ise risk altında olan okul öncesi dönem çocuklarına verilen duygusal becerileri desteklemeye yönelik eğitim programının çocukların duygusal zekalarını ve prososyal davranışlarını geliştirdiği bulunmuştur (253). Gottman, Katz ve Hooven tarafından yapılan bir çalışmada da duygu düzenleme becerilerine yönelik eğitimlerin çocukların duygusal ve sosyal becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği bulunmuştur. Bu eğitimlerin çocukların duygusal farkındalığını artırdığı ve onların duygusal tepkilerini daha iyi kontrol etmelerine yardımcı olduğu vurgulanmıştır (254). Ayrıca, Brackett ve Rivers (2014), okul temelli duygu düzenleme programlarının çocukların akademik başarılarını ve sosyal becerilerini artırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir (255). Ancak, bazı araştırmalar duygu düzenleme etkinliklerini uygulama sıklığının etkisinin sınırlı olabileceğini öne sürmektedir. Jones ve Bouffard (2012), duygu düzenleme etkinliklerinin, öğretmenlerin bu etkinlikleri nasıl uyguladıklarına ve çocukların bireysel farklılıklarına bağlı olarak değişebileceğini belirtmişlerdir. Bu durum, duygu düzenleme etkinliklerinin etkinliğinin, yalnızca sıklıkla yapılmasına değil, aynı

zamanda bu etkinliklerin kalitesine ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun olmasına bağlı olduğunu göstermektedir (256).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyut puanı ile sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.9).Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında sıklıkla ve her zaman duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Duygu Düzenleme becerileri puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk puanları ile sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktada konu hakkında yurtdışında ilkokula giden öğrencilere duygu düzenleme eğitimi verilen deneysel bir çalışmada deney grubunun kontrol grubuna kıyasla duygularını daha iyi tanımlayabildiği bulunmuştur (257). Bir başka çalışmada ise okul öncesi dönem çocuklarına verilen duygu düzenleme eğitiminin çocukların duygusal zekalarını artırdığı bulunmuştur (253). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguyla paralel olarak duygu düzenleme becerilerinin çocukların duygusal zekalarını olumlu yönde etkilediği bilgisine ulaşılabilmektedir.

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme alt boyut puanı ile sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.10). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında ara sıra, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre duygu düzenleme becerileri puanının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk puanları ile sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında her zaman davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin

çocuklarının nadiren davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına Değişkenlik/Olumsuzluk becerileri puanının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada ilkokul öğrencilerine sunulan duygu eğitim programının çocukların atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarını olumlu yönde geliştirdiği bulunmuştur (258). Kuyucu tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise çocukların duyguları tanıma ve anlama becerileri ile saldırgan, kaçınmacı ve manipülatif davranışsal tepkileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması araştırmadan elde edilen bulgularla paralel olarak duygu düzenleme becerileri ve davranış problemi arasındaki önemi vurgular nitelikte bir argüman sunmaktadır (259). Bu bilgilere ek olarak, Elias ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada, problem çözme becerilerine yönelik eğitimlerin, çocukların duygusal ve sosyal becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği bulunmuştur (260).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme alt boyut puanları ile sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.11). Araştırma kapsamında bu beklenmeyen bir bulgudur çünkü psikolojik sağlamlığın bireyin zorlu olarak algıladığı yaşam deneyimleri karşısında bilişsel ve duygusal olarak esnek davranabilme becerilerini kapsadığı düşünüldüğünde sınıfta sıklıkla psikolojik sağlamlığı güçlendirmeye yönelik uygulanan etkinliklerin çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmekteydi. Bu bağlamda öğretmenlerin hangi etkinliklerin çocukların psikolojik sağlamlıklarını destekleyebileceği ya da psikolojik sağlamlık kavramının içeriği ile bilgi ihtiyacının araştırmanın bu şekilde sonuçlanmasına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar, psikolojik sağlamlık becerilerinin çocukların genel duygusal ve davranışsal uyumlarına katkıda bulunduğunu öne sürmektedir (261, 262). Ayrıca konu hakkında yürütülen bir başka çalışmada duygu düzenleme, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki tespit edilmesi psikolojik sağlamlık ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi vurgular nitelikte sonuçlar sunmaktadır (263).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk puanları ile ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.12). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla değişkenlik/olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme puanları ile ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla; ara sıra ilgilenen ailelerin çocuklarının sıklıkla çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla duygu düzenleme becerileri davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Baumrind tarafından geliştirilen ebeveynlik stilleri teorisiyle de uyumlu sonuçlar vermektedir. Baumrind, ilgili ve destekleyici ebeveynlerin çocuklarının duygusal ve sosyal gelişimlerinde daha olumlu sonuçlar elde ettiklerini belirtmiştir (264). Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Sistemler Teorisi de ailelerin çocuklarının gelişimindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Bu teoriye göre, aileler, çocukların en yakın çevresini oluşturur ve çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmede önemli bir etkindir. Bu bağlamda aile içi etkileşimlerin kalitesi, çocukların duygu düzenleme kapasitelerini ve genel psikolojik sağlamlıklarını etkileyebilmektedir (265). Bir başka çalışmada, Eisenberg ve arkadaşları (2005), çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde ebeveynlerin destekleyici tutumlarının ve duygu düzenleme stratejilerinin rolünü incelemiştir. Bu araştırmada, ebeveynlerin çocuklarına yönelik duygu düzenleme stratejileri ve duygusal desteklerinin, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmede kritik olduğu bulunmuştur. Araştırma, çocuklarıyla daha fazla ilgilenen ebeveynlerin çocuklarının, duygusal tepkilerini daha etkili bir şekilde yönetebildiklerini ve olumsuz duygularla başa çıkmada daha başarılı olduklarını göstermiştir (266). Erken çocukluk döneminde ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemleri üzerine yürütülen bir çalışmada da reddedici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının daha fazla hiperaktif, inatçı, saldırgan, kıskanç davranışlar gösterdiği; aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarının ise daha fazla çekingen, parmak emen ve fobi geliştiren davranış

örüntüleri gösterdiği tespit edilmiştir (95). Anne tutumu ve çocukların davranış problemleri üzerine yürütülen bir başka çalışmada da anne-çocuk ilişkisinin niteliğinin çocukların içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerini yordadığının bulunması anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının çocukları üzerindeki etkisini açıkça vurgulayan nitelikte sonuçlar sunmaktadır (267).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk puanları ile öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.13).Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ise ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre değişkenlik/olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada Duygu Düzenleme alt boyut puanı ile öğrencinin sınıf içindeki uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ise ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre duygu düzenleme davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin sınıf içindeki uyum düzeylerinin, duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Sınıf içinde uyumlu davranan çocuklar, duygusal tepkilerini daha iyi yönetebilmekte ve olumsuz duygularla daha etkili başa çıkabilmektedirler (268). Wentzel tarafından yapılan bir çalışma ise sınıf içindeki sosyal uyumun, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel duygusal sağlığını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu çalışma, sınıf içinde sosyal olarak uyumlu olan öğrencilerin, duygu düzenleme becerilerini daha iyi geliştirdiklerini ve daha düşük stres seviyelerine sahip olduklarını belirtmektedir (269). Bir başka araştırmada ise okula uyum ile olumlu sosyal davranış düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (270). Buna ek olarak okul uyumu ile öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki tespit eden araştırmaya da erişebilmek mümkündür (271). Bu bağlamda araştırmalarda bahsi geçen değişkenlerin bireyin duygu düzenleme becerileri ile yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde çalışma kapsamında elde edilen bulguların alanyazın bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir (272). Öte yandan Ladd, Birch ve Buhs tarafından yapılan bir

çalışma, sınıf içindeki sosyal uyumun, çocukların duygusal düzenleme kapasiteleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, ancak bu etkinin çocukların bireysel özelliklerine ve sınıf ortamının özelliklerine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir (273).

5.2.Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.14). Araştırma bulgusunun bu şekilde sonuçlanmış olmasında öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden bağımsız olarak öğrencilerinin duygusal zekalarını değerlendirmiş olabileceği öngörülmektedir. Okul öncesi dönemde duygusal zekayı destekleme sürecinde öğretmenlerin rolü üzerine yürütülen bir çalışmada duygusal zeka becerilerinin kazanılmasının ilk yıllarda önemli ölçüde şekillendiği ve bu etkinin kişinin yaşamı boyunca devam ettiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimindeki rolünün, yaşam koşullarının hızlı ilerlemesiyle daha da güçlendiği dile getirilmektedir (274). Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin duygusal zekası ile öğrencilerin duygusal zekası arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda duygusal zekası yüksek öğretmenlerin çocuklarının da duygusal zekalarının yüksek olduğu vurgulanmaktadır (275). Konu hakkında yürütülmüş bir başka çalışmada ise duygusal zeka ölçeğinden elde edilen puanlarda 5-10 yıl ile 10-20 yıllık mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öte yandan bazı araştırmalarda, öğretmenlerin yaş aldıkça ve mesleki alanlarında daha fazla deneyim kazandıkça, daha fazla duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve mesleki tükenmişlik yaşamaya yatkın oldukları ve bu durumun öğrencileriyle olan iletişimlerinin niteliğini olumsuz yönde etkileyebileceği vurgulanmaktadır (276, 277).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile çocukların yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.15). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek

olduğu saptanmıştır. Okul öncesi dönemde duygusal zeka ve yaş ilişkisini inceleyen çalışmalar ağırlıklı olarak duygu kontrolünün artmasına bağlı olarak duygusal zeka becerilerinin yaş ile birlikte arttığını vurgulamaktadır (278-280).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile çocukların cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.16). Öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal zekalarını değerlendirme sürecinde kız-erkek çocuğu farkı gözetmemiş olmasının ya da erken çocukluk döneminde duyguları fark etme, anlama, kontrol etme gibi duygusal zeka becerilerinin gelişim aşamasında olmasına bağlı olarak kız ve erkek çocuklarında başat farklılıklar olmamasının araştırma bulgusunun bu şekilde sonuçlanmasına neden olabileceği öngörülmektedir. Nitekim okul öncesi dönemde duygusal zeka ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda duygusal zeka ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığının saptanması bu araştırmanın bulgusuyla paralel sonuçlar sunmaktadır (259, 281, 282). Ancak araştırmadan elde edilen bu bulgudan farklı olarak duygusal zekanın kız çocuklarının (66, 283) ya da erkek çocuklarının (38, 284) lehine anlamlı farklılıkları bulunduğunu iddia eden çalışmalara da erişebilmek mümkündür.

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile anne eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.17). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının duygusal zekalarının ilköğretim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Erken çocukluk döneminde çocukların duygusal zekasının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir çalışmada bu bağlamda annelerin eğitim seviyesi ve nitelikli çocuk yetiştirme ve iletişim arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (285). Bu bulguya paralel olarak alanyazında konu üzerine gerçekleştirilmiş diğer çalışmalar incelendiğinde öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının duygusal zekalarının daha yüksek olduğunu vurgulayan çalışmalara erişebilmek mümkündür (286, 287). Bu noktada Küntay ve Ahtam'ın annelerin çocuklarıyla iletişimlerinin öğrenim düzeyleriyle olan ilişkisini incelemek amacıyla yürüttükleri bir çalışmalarında eğitim düzeyi yüksek olan annelerin eğitim düzeyi daha düşük olan

annelere kıyasla çocuklarıyla kurdukları iletişimde daha gelişmiş sözel iletişim becerilerine başvurmaları, eğitim düzeyi daha düşük annelerin ise tekrara dayalı ve ayrıntı içermeyen dil ve iletişim kalıplarını kullandığının bulunması çocukların duygusal zekaları üzerinde annelerin eğitim seviyesinin önemini vurgulayan bir diğer bulgu olarak ön plana çıkmaktadır (288). Araştırma kapsamında ulaşılan bu bulgunun aksine alanyazında anne eğitim düzeyi ile çocukların duygusal zekaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığını dile getiren araştırmaya da erişebilmek mümkündür (303).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile baba eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.18). Kültürel özellikler doğrultusunda çocuk yetiştirme sürecinde ağırlıklı olarak annelerin rol almasının araştırmada baba öğrenim düzeyinin çocuklarının duygusal zekaları üzerinde anlamlı farklılıklara neden olmamış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim anne-baba öğrenim düzeyi ve çocuklarının duygusal zeka performansları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülen bir çalışmada baba öğrenim düzeyi ile çocuklarının duygusal zeka becerileri arasında düşük düzeyli bir ilişkinin bulunması, anne öğrenim düzeyi ile çocukların duygusal zeka becerileri arasındaki ilişkinin ise daha yüksek olması babaların çocuklarının duygusal zeka performansları üzerinde anneler kadar etkin olmadığı düşüncesini destekler nitelikte sonuçlar vermektedir (289). Ancak alanyazında baba öğrenim düzeyi ile çocukların duygusal zekaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunduğunu vurgulayan araştırmaya da ulaşabilmek mümkündür (290).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile anne çalışma durumu istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile baba mesleği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.19 ve Tablo 4.20). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda baba mesleği işçi olan çocukların duygusal zekalarının baba mesleği serbest meslek, kamu görevlisi ve diğer olan çocuklara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Şengönül 2013 yılında yayınlanmış olduğu araştırmasında yüksek mesleki konumun, ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecindeki değerlerini, tutum ve

davranışlarını ve çocuklarının gelişimlerini çok yönlü destekleyebilme becerilerini olumlu yönde şekillendirdiğini ifade etmiştir (291). Bu bağlamda araştırma kapsamında annelerin çalışma durumunun ve babaların mesleklerinin çocuklarının duygusal zekalarında anlamlı farklılıklara kaynaklık edeceği öngörülmektedir. Nitekim çocukların duygusal zekalarının etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yürütülen bir çalışmada annelerin mesleklerinin çocukların duygusal zekalarını farklılaştırdığının bulunması ve özellikle anneleri öğretmen olan çocukların duygusal zekalarının daha yüksek bulunması ebeveyn mesleğinin çocukların duygusal zekaları üzerindeki önemini vurgulayan bir sonuç sunmaktadır (303). Ancak konu hakkında yürütülmüş bir başka çalışmada ise ebeveyn mesleğinin çocukların duygusal zekalarında anlamlı farklılıklara sebep olunmadığı bulunmuştur (290).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile öğretmenlerin sınıf içerisinde duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.21). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının duygusal zekalarının nadiren duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocukların kıyasla daha yüksek oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Bu noktada DEHB tanısı almış öğrencilere duygusal okuryazarlıklarını geliştirmek amacıyla uygulanan bir eğitim programı sonrasında çocukların duygusal zeka düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığının bulunması araştırma bulgusunu destekler nitelikte sonuçlar sunmaktadır (292). Freshman ve Rubino da yürütmüş oldukları çalışmalarında bireylere uygulanan duygusal farkındalık çalışmalarının bireylerin duygusal zekalarını olumlu yönde etkilediğini dile getirmişlerdir (293).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile öğretmenlerin sınıf içerisinde duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.22). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında sıklıkla duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygusal zekayı destekleme

becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu noktada duygusal zekanın temellerinden biri olan duygu eğitimi programının 6 yaş çocuklarına uygulandığı bir çalışma sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla duyguları tanıma, fark etme, ifade etme ve duygusal yeterlilik puanlarının daha yüksek bulunması araştırma bulgusuyla paralel nitelikte sonuçlar sunmaktadır (294). Farklı araştırmacılar tarafından farklı yaş gruplarına uygulanan duygusal zeka eğitim programlarında da deney gruplarının duygusal zeka puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı bulunması duygusal zekayı geliştirmeye yönelik eğitim programlarının işlevselliğini ortaya koyan nitelikte sonuçlar vermektedir (284, 295, 296).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile öğretmenlerin sınıf içerisinde davranış problemlerini çözümü becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.23). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında ara sıra davranış problemlerini çözümü becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümü becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre duygusal zekalarının daha yüksek oldukları söylenebilir. Araştırma kapsamında davranış problemlerini çözümlemeye yönelik her zaman ve sıklıkla etkinlik yapmanın çocukların duygusal zekalarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştıracağı öngörülmektedir. Bu sebeple bu sonuç araştırma kapsamında beklenmeyen bir bulgudur. Üstün yetenekli öğrencilere olumlu davranışsal destek planının etkililiğini incelemek amacıyla yürütülen bir araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin çalışma sonunda olumlu davranışlar ve problem çözme becerilerinin kazandığının görülmesi davranışsal müdahalelerin çocukların gelişimindeki önemini ortaya koyan nitelikte bir sonuç vermektedir (297). Alanyazında duygusal zeka eğitim programının zihinsel engelli çocuklarının davranış problemlerinin sağaltımı sürecinde olumlu sonuçlar vermesi ve çocukların duygusal zekalarını arttırdığının bulunması; bir başka araştırmada ise duygusal zeka eğitim programının çocukların girişken davranışlarını artırarak saldırgan davranışlarını

azalttığının bulunması davranış problemleri ve duygusal zekanın karşılıklı ilişkisi üzerine somut argümanlar olarak ön plana çıkmaktadır (258, 292, 295).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.24). Araştırma kapsamında bu beklenmeyen bir bulgudur çünkü psikolojik sağlamlık kavramının yeni ve zorlayıcı yaşam koşulları karşısında esnek olabilme ve güçlü kalabilme hususlarını ele aldığı düşünüldüğünde bu bağlamda çocukların duygusal zekalarını da olumlu yönde şekillendireceği düşünülmektedir. Nitekim Şahin ve Ömeroğlu tarafından okul öncesi dönem çocuklarına sunulan psikososyal gelişim temelli eğitim programı sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek bulunması konunun önemini vurgulayan nitelikte sonuçlar sunulmaktadır (107).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.25). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla, her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuklarıyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının ise ara sıra çocuklarıyla ilgilenen ailenin çocuklarına göre duygusal zekalarının daha yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ebeveyn tutumları ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada anne-baba tutumu ve çocuklarının duygusal zekaları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur (298). Bu noktada bir başka çalışmada da demokratik ebeveynlik tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarının duygusal zeka, stres yönetimi ve uyum puanlarının diğer ebeveynlik türlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmada en düşük puanların ise ihmalkar anne-baba tutumuna sahip çocuklarda görülmüştür (299). Elde edilen tüm bu bilgiler doğrultusunda ebeveynlik tutumlarının anne-babaların çocuklarıyla ilgilenme düzeylerini yansıtması sebebiyle çocuklarının duygusal zekalarını şekillendirmede önemli bir yere sahip olabileceği bilgisine ulaşılabilmektedir.

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile sınıf içerisindeki uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.26). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ise ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Aksan ve arkadaşları çocukların bulundukları ortamla uyumlu davranışlar sergileyebilmeleri için duygularının kontrollerini bulundukları ortamın gereksinimlerine göre düzenleyebilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (300). Bu bağlamda konuyla ilişkili olabilecek çalışmalardan biri olan akran ilişkileri ve duygusal zeka ilişkisi üzerine yürütülmüş çalışmalar incelendiğinde çocukların duygusal zekaları ile akran ilişkileri ve sosyal davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (66, 301). Bir başka çalışmada ise duyguları yönetme düzeyi ile davranış düzenleme becerileri arasında güçlü ilişkinin bulunması ve DEHB tanısı almış çocukların uyum becerilerini kapsayan sosyal etkileşimlerinin kısıtlı olduğunun tespit edilmesi çocukların sınıfa uyumlarında gerekli olan beceriler için duygusal zekanın önemini vurgulayan nitelikte sonuçlar sunmaktadır (302).

5.3.Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyut puanı ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.27). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda 2-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öğrencilerinin Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Meslekte yeni öğretmenlerin eğitim sürecinde benimsedikleri idealist kişilik yapısının ve mesleki heyecanlarının öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarını destekleme sürecinde farklı yöntem ve teknikleri araştırma, kullanma motivasyonu sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik

Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma alt boyut puanları ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırma kapsamında Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin tüm alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar beklenmekteydi. Bu noktada okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlıkları üzerine yürütülen bir çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz-Kontrol Düşüncelilik, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğunun bulunması ve bu farklılıkların 1-5 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin lehine olduğunun bulunması öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarının öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisini vurgulayan nitelikte sonuçlar sunmaktadır (303). Ancak bu bulgudan farklı Erata ve Özbey ise 2020 yılında okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeylerini incelemek amacıyla yayınladıkları çalışmalarında 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu dile getirmişlerdir (304).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyut puanları ile çocukların yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.28). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda 4 ve 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara göre Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma puanları ile çocukların yaşı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaşa bağlı tüm gelişim alanlarında meydana gelen ilerlemelere bağlı olarak ölçeğin tüm alt boyutlarında bu çalışma kapsamında anlamlı farklılıkların bulunması öngörülmekteydi. Nitekim okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeylerini incelemek amacıyla yürütülen bir çalışmada çocukların

psikolojik sağamlık düzeylerinin yaşı bağlı olarak artış gösterdiği bulunmuştur (304). Ancak Howel, Graham ve Czyz'nin 2010 yılında yayınladıkları çalışmalarında yaş değişkeninin çocukların psikolojik sağamlıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığının tespit etmesi bu araştırmanın Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu hariç diğer bulgularıyla paralel sonuçlar verdiği görölmektedir (305). Bu bilgilerden farklı olarak, konu hakkında yurt dışında yürütölen diğer çalışmalarda büyük yaş grubundaki çocukların psikolojik sağamlık düzeylerinin daha yüksek bulunması psikolojik sağamlık ve yaş değişkenleri arasındaki ilişkinin önemini vurgular nitelikte sonuçlar sunmaktadır (306, 307).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık ve Görev Yönelimi puanları ile çocuğun cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.29). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda bu alt boyutların kız çocuklarının lehine sonuçlandığı görölmüştür. Araştırmada Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Keşfetmekten Hoşlanma puanları ile çocuğun cinsiyeti arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazında konu hakkındaki çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılabilmektedir. Bu kapsamda bazı çalışmaların sonuçlarının cinsiyet değişkeninin çocukların psikolojik sağamlık puanlarında anlamlı farklılıklara neden olmadığı (308-310), bazı çalışmaların araştırma bulgusundan elde edilen bilgiye paralel olarak kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla psikolojik sağamlıklarının daha yüksek olduğu (311-313), bazı araştırmaların ise araştırma bulgusundan farklı olarak erkek çocuklarının psikolojik sağamlıklarının kız çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu bulgusu üzerine (314, 315) odaklandığı görölmektedir.

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağamlık Ölçeği Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Görev Yönelimi puanları ile anne eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.30). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda ön lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkökul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla atılgan davranış becerileri gösterdiği; lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkökul ve ortaokul eğitim düzeyine

sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla duygusal istikrar/stresle başa çıkma davranışı becerilerini gösterdiği; lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla görev yönelimi davranış becerilerini gösterdiği; lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla iletişim kurma/sosyal performans ve keşfetmekten hoşlanma davranış becerilerini gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında yüksek öğrenim düzeyine sahip olan annelerin çocuklarının daha fazla İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma psikolojik sağlamlık becerileri gösterdiği söylenebilmektedir. Araştırmada Öz Kontrol-Düşüncelilik puanları ile anne eğitim düzeyi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazında anne öğrenim düzeyi ile çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerine yürütülen çalışmalarda farkın öğrenim düzeyi yüksek annelerin lehine bulunması araştırmanın hipotezi ile örtüşen sonuçlar sunmaktadır (304). Smith ve Werner'ın boylamsal çalışmalarında düşük öğrenim seviyesine sahip ebeveynlerin çocuk gelişiminde risk faktörü olduğunu tespit etmeleri (316) ve Prince-Embury'nin çalışmasında yüksek öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarını tüm gelişim alanlarında daha olumlu yönlendirdiklerinin ve bu çocukların uzun vadede psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olduğunun bulunması (317) ebeveyn eğitim düzeyinin çocuklarının psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisinin altını çizer nitelikte sonuçlar sunmaktadır.

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik, İletişim Kurma/Sosyal Performans ve Görev Yönelimi puanları ile baba eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.31). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ilkokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla iletişim kurma/sosyal performans davranış becerilerinin; lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla öz kontrol-düşüncelilik davranış becerilerinin; ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ilkokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla görev yönelimi becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda araştırma kapsamında öğrenim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının

daha fazla Öz Kontrol-Düşüncelilik, İletişim Kurma/Sosyal Performans ve Görev Yönelimine yönelik daha yüksek psikolojik sağlık becerileri gösterdiği söylenebilmektedir. Araştırmada Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Keşfetmekten Hoşlanma puanları ile baba eğitim düzeyi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Babaların almış oldukları eğitim düzeyine bağlı olarak kendi kişisel gelişimlerine ve bilgi birikimlerine katkı sağlayacakları, buna bağlı olarak çocuklarıyla olan ilişkilerini de olumlu yönde yapılandıracağı düşünülmektedir. Bu sebeple çalışma kapsamında ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olabileceği öngörülmektedir. Alanyazında konu hakkındaki çalışmaların baba eğitim durumu ile çocuklarının psikolojik sağlıkları arasında karşılıklı bir ilişki olduğu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu noktada babaların eğitim düzeyi ile çocuklarının psikolojik sağlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğunu vurgulayan çalışmalara ulaşabilmek mümkündür (318-320). Elde edilen bu bulguların aksine alanyazında baba eğitim düzeyi ile çocuklarının psikolojik sağlıkları arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığını vurgulayan çalışmalara da erişilebilmektedir (310, 321).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği Atılganlık ve Duygusal İstikrar/Stresle başa çıkma puanları ile anne çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.33). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda annesi çalışan çocukların, annesi çalışmayan çocuklara göre Atılganlık ve Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Annelerin çalışma sürecinde çocukların annelerinin yokluğunda kendi özerk yaşamlarını oluşturmalarına bağlı olarak araştırma kapsamında çalışan annelerin çocuklarının atılganlık ve duygusal istikrar/stresle başa çıkma puanlarının daha yüksek çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma puanları ile anne çalışma durumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Konu hakkında yürütülen bir çalışmada araştırmada elde edilen bu bulgulardan farklı olarak Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeğinin Öz Kontrol-Düşüncelilik ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyut puanlarında çalışan annelerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutları

ile annelerin çalışma durumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (304). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları üzerine yürütülen bir başka çalışmada ise annesi çalışmayan çocukların annesi çalışan çocuklara kıyasla psikolojik sağlamlık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (319). Bu bulgulardan farklı olarak alanyazında anne çalışma durumunun çocukların psikolojik sağlamlıklarında anlamlı farklılıklara neden olmadığını vurgulayan çalışmalara da erişilebilmektedir (307, 318). Bu bilgilerden yola çıkılarak anne-çocuk iletişimindeki niteliğin annenin çalışma durumundan bağımsız olarak çocuklarının psikolojik sağlamlıklarını etkilediği söylenebilmektedir.

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma puanları ile baba meslekleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.32). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda serbest meslek ve diğer meslek gruplarında çalışan babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla iletişim kurma/sosyal performans puanlarının; serbest meslek gruplarında çalışan babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla öz kontrol-düşüncelilik puanlarının; serbest meslek, kamu ve diğer meslek gruplarında çalışan babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla atılganlık puanlarının; kamu ve serbest meslek gruplarında çalışan babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla görev yönelimi puanlarının; kamu meslek gruplarında çalışan babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla keşfetmekten hoşlanma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanları ile baba meslekleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışma kapsamında baba mesleğinin babanın kendi kişisel gelişimini ve ailenin sosyo-ekonomik statüsünü etkilemesine bağlı olarak çocuklarının psikolojik sağlamlıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara kaynaklık edebileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda alanyazında babaların meslekleri ve çocukların psikolojik sağlamlıkları üzerine gerçekleştirilen çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Erata ve Özbey çalışmalarında profesyonel meslek grubunda ve esnaf olarak çalışan babaların çocuklarının diğer meslek grubunda çalışan babaların çocuklarına kıyasla psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (304). Psikolojik sağlamlık ve

gelir düzeyi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar ise düşük sosyoekonomik statünün çocukların gelişimi, aile-çocuk iletişimi ve çocukların psikolojik sağlamlıkları üzerinde risk teşkil ettiğini dile getirmektedir (322, 323). Elde edilen bu bulgudan yola çıkılarak baba mesleğinin ailenin sosyoekonomik koşullarının niteliğini şekillendirmesi itibarıyla çocukların psikolojik sağlamlıkları üzerinde önemli bir etken olabilmektedir.

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Keşfetmekten Hoşlanma puanları ile sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.34). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında daha sık duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının daha yüksek İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Keşfetmekten Hoşlanma beceri puanlarının olduğu bulunmuştur. Araştırmada Görev Yönelimi puanları ile sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışma kapsamında sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik daha sık etkinlik yapmanın çocukların psikolojik sağlamlıklarının tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklara kaynaklık etmesi öngörülmekteydi. Bu kapsamda alanyazında okul öncesi dönemde sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapmanın çocukların psikolojik sağlamları üzerindeki etkisi üzerine doğrudan çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme süreçleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülen bir çalışmada duygu düzenleme becerilerinin öğrencilerin psikolojik sağlamlık ölçeği puanlarının %45'ini açıkladığı tespit edilmiştir (324). Elde edilen bu bulgudan yola çıkılarak sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinliklerin sıklıkla uygulanmasının uzun vadede öğrencilerinin yılmazlıklarını güçlendirmede koruyucu faktör olacağına inanılmaktadır. Nitekim, Atalar ve Atalay'ın 2018 yılında yayınladıkları araştırmalarında duygu düzenleme becerilerinde yaşanan sorunların bireylerde psikolojik kırılganlığa neden olan bir unsur olduğunu vurgulamaları (325) ve Aldao Nolen-Hoeksema ve Schweizer'in duygu düzenleme becerilerini psikolojik

sağlamlığı koruma ve sürdürme sürecinde önleyici özelliği olduğunu belirtmeleri (326) duygu düzenlemenin psikolojik sağlamlık üzerindeki önemini vurgular nitelikte argümanlar sunmaktadır.

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinde Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu hariç İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma puanları ile sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.35). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında daha sık çocukların duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma beceri puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. İlgili alanyazın çalışmaları incelendiğinde genel hatlarıyla bireylerin sahip oldukları duygusal zeka becerileriyle psikolojik sağlamlıkları arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu ve duygusal zekanın psikolojik sağlamlık kavramında önleyici role sahip olduğu dile getirilmektedir (77, 327, 328). Yetişkinlere yönelik gerçekleştirilen bir duygusal zeka eğitim programında ise eğitim uygulanan deney grubunun araştırma sonucunda duygularını tanıması, pozitif duygular geliştirmesi ve psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmesi gibi kazanımlar elde etmesi duygusal zekaya yönelik eğitim sürecinin psikolojik sağlamlık üzerindeki olumlu etkisini vurgular nitelikte bir sonuç sunmaktadır (329).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Keşfetmekten Hoşlanma puanları ile sınıfta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.36). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında ara sıra, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümüleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla duygusal istikrar/stresle başa çıkma ve keşfetmekten hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-

Düşüncelilik, Atılganlık, Görev Yönelimi puanları ile sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışma kapsamında sınıfta davranış problemlerine yönelik sıklıkla etkinlik yapmanın çocukların psikolojik sağlık becerilerinin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklara kaynaklık etmesi öngörülmektedir. Konu hakkında doğrudan yürütülen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak yurtdışında gerçekleştirilmiş bir çalışmada askerlere verilen davranış yönetimi eğitimlerinin askerlerin duygu düzenleme becerilerini ve psikolojik sağlamlıklarını arttırdığının, kontrolsüz öfke ve saldırganlık davranış problemlerinin azalttığının bulunması davranış problemlerine yönelik uygun eğitimlerin bireyler üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayacak nitelikte sonuçlar sunmaktadır (330).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma puanları ile sınıfta öğretmenlerin çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.37). Araştırma kapsamında sınıfta psikolojik sağlamlığı güçlendirmeye yönelik etkinlikler yapmanın çocukların psikolojik sağlamlıklarının tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklara kaynaklık edeceği ön görülmektedir. Bu kapsamda çalışma kapsamında elde edilen bu bulgu beklenmeyen bir sonuç olmuştur. Nitekim ilgili alanyazın çalışması incelendiğinde yetişkinlere uygulanan psikolojik sağlamlık odaklı psiko-eğitim programının deney grubundaki katılımcıların psikolojik sağlamlıklarını, duygusal zekalarını ve toplumsal ilgi düzeylerini artırdığının bulunması psikolojik sağlamlık eğitim programlarının bireyleri güçlendirme sürecindeki önemini vurgulayan bir bulgu sunmaktadır (331). Konuyla ilgili yürütülen başka psikolojik sağlamlık eğitim programı çalışmaları sonrasında da deney ve kontrol grubundaki katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında deney grubundaki katılımcıların lehine anlamlı farklılıklar bulunması konunun önemini vurgulayan nitelikte sonuçlar sunmaktadır (332-334).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik,

Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma puanları ile ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.38). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda çocuklarıyla daha sık ilgilenen ailelerin çocuklarının çocuğuyla daha az ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeğinin tüm alt boyutlarında daha yüksek puanlar elde ettiği bulunmuştur. Çalışma kapsamında aile ilgilenme düzeyi ile çocukların psikolojik sağlık becerilerinin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunmasını ailenin çocuklarının yılmazlıkları üzerindeki etkisinin altını çizer nitelikte sonuçlar sunmaktadır. Ailenin çocuklarıyla ilgilenme düzeyi ve çocuklarının psikolojik sağlıkları üzerine alanyazında doğrudan bir çalışma bulunamamıştır. Ancak ebeveynlerin psikolojik sağlıkları ve çocuklarının davranışları üzerindeki etkisi üzerine yürütülen bir çalışmada ebeveynlerin psikolojik iyi oluşlarının ve yılmazlıklarının çocuklarının sosyal yetkinlikleri ve davranış problemlerini olumlu yönde etkilediğinin bulunması ailenin çocukların gelişimi üzerindeki önemini açıkça vurgulamaktadır (335).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma puanları ile öğrencinin sınıf içindeki uyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.39). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıfta daha sık uyumlu davranan çocukların daha az uyumlu davranan çocuklara kıyasla Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeğinin tüm alt boyutlarında daha yüksek puanlar elde ettiği bulunmuştur. Psikolojik sağlık teriminin olumsuz yaşantılarla baş etme, iyilik halini sürdürme, uyum sağlama ve kendini çevre koşullarına göre düzenleme gibi unsurları ele aldığı düşünüldüğünde öğrencilerin sınıfa uyum düzeyleri ile psikolojik sağlıkları arasında anlamlı farklılıkların bulunması çalışma kapsamında beklenen bir bulgu olmuştur. Nitekim psikolojik sağlıkla ilgili çalışmalarda psikolojik sağlığı düşük olan bireylerin bulundukları ortama uyum sağlamakta güçlük yaşayabileceklerinin, zorlu olarak algıladıkları yaşam şartları karşısında pes etme, geri çekilme gibi davranışlar sergileyebileceğinin, mücadele etmek yerine çevrelerine karşı

yıkıcı tavırlar gösterebileceklerinin vurgulanması psikolojik sağlamlığının bireylerin bulundukları ortama uyumları sürecindeki öneminin altını açıkça çizer nitelikte sonuçlar sunmaktadır (73, 335).

5.4.Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formuna Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile çocukların Karşı Gelme, Hiperaktivite, DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.40). Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça davranış problemleri yönetim becerilerinin de artacağı öngörüldüğü için bu sonuç beklenmeyen bir bulgu olmuştur. Bu noktada 2020 yılında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri üzerine yürütülen kesitsel bir çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile sınıf yönetim becerileri arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunması araştırmanın öngörüsünü destekler nitelikte sonuç sunmaktadır (336). Bu bilgiden farklı olarak Toran ve Akkuş ise 2015 yılında yayınladığı çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yılının sınıf yönetim becerilerini olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir (337). Uysal, Aydos ve Akman'ın da okul öncesi dönem çocuklarının sınıf uyumlarını farklı değişkenler üzerinden inceledikleri çalışmalarında 10-15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin çocuklarının daha az yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha fazla konsantrasyon problemleri ve davranış problemleri yaşadıkları, daha az prososyal davranışlar sergiledikleri bulunmuştur (272). Ancak alanyazın çalışmaları incelendiğinde araştırmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak okul öncesi öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri çalışma yıllarının çocuklarda görülen davranış problemlerini yönetme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını dile getiren farklı çalışmalara da ulaşabilmek mümkündür (338-341).

Araştırmada Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme ve DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanlarının çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda 6 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara kıyasla daha

az Karşı Gelme davranış problemi, 5 yaşındaki çocuklara kıyasla ise daha az DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite puanları ile çocukların yaşı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.41). Konu hakkında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış problemleri ile çocukların yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılara ulaşan pek çok çalışmaya erişebilmek mümkündür (120, 342-344). Bu noktada çocukların davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmalarda çocukların dikkatsiz ve aşırı hareketli olma problem davranışlarının büyük yaş gruplarının lehine anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur (343, 345). Ancak araştırmadan elde edilen bu bulguların aksine büyük yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının küçük yaş gruplarına kıyasla daha fazla davranış problemleri sergilediklerini (346, 347) ya da yaş ile davranış problemleri arasında anlamlı ilişki olmadığını vurgulayan (348) çalışmalara da erişebilmek mümkündür.

Araştırmada Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme, Hiperaktivite ve DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanları ile çocukların cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.42). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha az karşı gelme, hiperaktivite ve DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak okul öncesi dönemde cinsiyet değişkeninin çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisini inceleyen pek çok çalışmada erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha fazla problem davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir (145, 346, 349, 350). Ancak alanyazında davranış problemleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını dile getiren çalışmalara da ulaşabilmek mümkündür (351, 352).

Çalışmada Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite ve DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda ortaokul eğitim düzeyine sahip anne ve babaların

çocuklarının ilkökul ve lise eğitim düzeyine sahip anne ve babaların çocuklarına kıyasla daha fazla hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur. DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanlarında ise ilkökul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla; ön lisans eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ise lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla daha fazla DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerine sahip oldukları söylenebilmektedir. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme puanları ile anne ve baba eğitim düzeyi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.43. ve Tablo 4.44). Bu bağlamda çalışmada anne babaların eğitim düzeylerine bağlı olarak çocuk yetiştirme sürecinde davranış problemlerini azaltan farkındalıklarının da olumlu yönde artacağı öngörülmektedir. Nitekim alanyazında konu ile ilgili çalışmalarda anne babaların eğitim düzeylerinin çocuklarının gelişimsel olarak ihtiyaç duydukları gereksinimleri daha iyi karşılayabildiğini, ebeveynlik dinamiklerini ve aile içi sorumlukları daha sağlıklı bir şekilde yerine getirebileceğini vurgulayan araştırmalara ulaşabilmek mümkündür (94, 353, 354). Bu bağlamda anne ve babaların öğrenim düzeyi ile katı, otoriter ve aşırı koruyuculuk gibi olumsuz ebeveynlik tutumları arasında negatif yönde anlamlı ilişkileri tespit eden çalışmalara da erişebilmek mümkündür (223, 355). Ancak alanyazında ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ile çocuklarının davranış problemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığını dile getiren çalışmalar da bulunmaktadır (346, 356).

Araştırmada Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik puanlarının baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda serbest meslek çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla daha az DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur. Araştırmada Karşı Gelme ve Hiperaktivite puanları ile baba meslekleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.45). Araştırma kapsamında Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların bulunması öngörülmekteydi. Bu bağlamda ebeveynlerin mesleklerinin, ihtiyaç duyulduğunda çocuk gelişimi ve eğitimi alanlarındaki becerilerini geliştirmeye daha açık

olabilecekleri ve ilgili bilgi ve kaynaklara daha kolay erişebilecekleri düşüncesi nedeniyle ayırt edici bir faktör olabileceği öngörülmektedir. Nitekim ebeveynlerin meslekleri ile çocuklarının davranışsal sorunları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, yükseköğrenim gerektiren mesleki alanlarda çalışan ebeveynlerin kişisel ve mesleki gelişim gerektiren konularda yeniliklere daha açık olmalarına bağlı olarak kendi benliklerini ve ihtiyaç duydukları alanlarda çocuk yetiştirme tutumlarını da olumlu yönde yapılandırılabildiklerini vurgulamaktadır (357, 358). Bu noktada Eratay da okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış problemleri ile ilgili yürütmüş olduğu çalışmasında babanın mesleği ile çocukların korkulu ve uyum bozukluklarına ilişkin davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu dile getirmektedir (94). İşsiz babaların ailelerinin maruz kaldıkları stres faktörlerine bağlı olarak çocuklarında daha fazla davranış sorunları gösterdiğinin bulunması da araştırma hipotezi ile örtüşen sonuçlar sunan diğer bulgular arasındadır (359, 360).

Araştırmada Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu Ölçeğinin Karşı Gelme, Hiperaktivite ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyut puanları ile anne çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.46). Araştırmaya katılan annelerin büyük çoğunluğunun (%78,62) çalışmıyor olmasının araştırma bulgusunun bu şekilde sonuçlanmış olmasına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ancak çalışan annelerin çocukları ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalar bu noktada çalışan annelerin çocuk yetiştirme sürecinde çalışmayan annelere oranla daha nitelikli bir anne-çocuk etkileşimi ve sorun çözme yöntemleri sergilemelerine bağlı olarak çocuklarının daha az davranış problemleri sergilediklerini vurgulamaktadır (356, 357). Konu hakkında yürütülen bir diğer çalışmada da ev hanımı annelerin çocuklarının çalışan annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla problematik davranışlar gösterdikleri bulunmuştur (359). Ancak bu bulgulardan bağımsız olarak alanyazında çalışan annelerin, çocuklarıyla yeterince ilgilenemediği hissine kapılmalarına veya iş stresi nedeniyle zorlu çalışma koşullarının etkisi altında kalmalarına bağlı olarak, ihmalkar, izin verici ya da aşırı koruyucu ebeveynlik tutumlarını benimseyebileceğini, bu durumun çocukların ruh sağlığı üzerinde negatif etkilere neden olarak potansiyel davranış sorunlarına sebep olabileceğini vurgulayan çalışmalara da ulaşabilmek mümkündür (357, 361).

Araştırmada Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme ve Hiperaktivite puanlarının sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.47). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha az karşı gelme ve hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanları ile sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında ise istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktada okul öncesi dönemde oyunun çocukların gelişimini izlemek ve değerlendirmek için önemli bir araç görevini üstlendiği düşünüldüğünde, duygu düzenleme becerilerine yönelik çalışmalarını hazırladığı etkinliklerle sıkça uygulayan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra etkinlik uygulayan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha az karşı gelme ve hiperaktif davranış kalıpları göstermeleri araştırma hipotezi kapsamında beklenen bir bulgu olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak alanyazında duygu düzenleme becerileri ile davranış problemleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu vurgulayan çalışmalara erişebilmek mümkündür (23, 362).

Araştırmada Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme, Hiperaktivite ve DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanları ile sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.48). Araştırma kapsamında bu bulgu beklenmeyen bir sonuçtur çünkü duygusal zekanın empati, bireysel ve kişilerarası ilişkilerdeki duygusal farkındalık konularını içermesine bağlı olarak çocuklarda görülen davranış problemlerini şekillendirmede önemli bir yere sahip olacağı düşünülmekteydi. Nitekim, konu hakkında gerçekleştirilen bir çalışmada yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip bireylerin, duyguları tanıma ve farkında olma becerileri sayesinde davranışlarını daha sağlıklı bir şekilde yönetebildiği vurgulanmaktadır (363). Şen ve Özbey ise duygusal zeka becerileri ile olumlu akran ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Çalışmada ayrıca duygusal zeka arttıkça çocukların içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin

de azaldığının altı çizilmektedir (66). Keser ise çocukların duygusal uyum ve davranışsal kontrol yetenekleri en düşük seviyede olduğunda en üst düzeyde dışa yönelim davranış problemleri sergilediklerini dile getirmektedir. Çalışmada ayrıca DEHB teşhisi konan çocukların, kaygı ve organize olma becerileri eksikliği nedeniyle sosyal etkileşim kapasitelerinin kısıtlandığı da tespit edilmiştir (302).

Araştırmada Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite puanları ile sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre daha az Hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik puanları ile sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Bkz. Tablo 4.49). Çalışma kapsamında davranış problemlerini çözümlemeye yönelik etkinliklerin sıklıkla uygulanmasının Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklara kaynaklık edeceği öngörülmektedir. Nitekim alanyazın çalışmaları incelendiğinde konu hakkında hazırlanmış yapılandırılmış etkinliklerin çocukların gereksinim duydukları alanda desteklenmesi, olası davranış problemlerinin azaltılması açısından etkili sonuçlar verdiği tespit edilmiştir (342, 364). Atıl tarafından 2019 yılında korunmaya muhtaç çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan davranışsal müdahale programının sonucunda ise çocukların işlevsel problem çözme becerileri kazandığının, prososyal davranışlarının arttığının ve saldırgan/yıkıcı davranış kalıplarının azaldığının görülmesi davranış problemini önlemeye yönelik uygulamaların çocuklarda olası davranış sorunlarını azaltma sürecinde etkililiğini açıkça göstermektedir (365). Erken dönemde görülen mastürbasyon davranışı ile ilgili yürütülen bir başka etkinlik temelli davranışsal müdahale çalışmasının sonucunda ise çocukların sorun çözme becerilerinin kayda değer bir biçimde arttığı, mastürbasyona eşlik eden diğer davranış problemlerinin azaldığı tespit edilmiştir (366). Hune ve

Nelson'un 2002 yılında yayınlandığı bir çalışmada da 4-5 yaş grubundaki çocukların antisosyal davranış problemlerini azaltmak amacıyla uygulanan eğitim programı sonucunda çocukların agresyon, itme, vurma gibi saldırgan davranış örüntülerinin azaldığı dile getirilmiştir (367). Son olarak Özcan tarafından 2007 yılında DEHB teşhisi konulan çocuklara uygulanan kişiler arası sorun çözme eğitiminin çocukların karşı gelme davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yürütülen bir çalışmada uygulanan eğitim programı sonrasında deney grubundaki çocukların kaygı, depresif davranışlar, içe kapanıklık, dikkatsizlik, somatik sorunlar gibi içe yönelim ve karşı gelme, saldırganlık, dürtüsellik, hiperaktivite gibi dışa yönelim davranış problemlerinin azaldığının tespit edilmesi davranış problemlerine yönelik etkinliklerin çocukların olası problem davranışlarının gelişimi sürecindeki önemini vurgulayan nitelikte sonuçlar sunmaktadır (368).

Araştırmada Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme puanları ile sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıflarında her zaman çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha az karşı gelme davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik puanları ile sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.50). Araştırma kapsamında Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun tüm alt boyutlarının çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermesi beklenmekteydi. Öğretmenlerin hiperaktif ve dikkatsiz davranışları psikolojik sağlamlık kavramı ile ilişkilendirmemesinden dolayı araştırma bulgusunun bu şekilde sonuçlanmış olabileceği öngörülmektedir. Bu noktada okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada psikolojik sağlamlık ve oyun davranışlarının birbirlerini karşılıklı olarak olumlu yönde etkilemeye yönelik ilişkiye sahip oldukları bulunmuştur (369). Bu

bağlamda oyun yoluyla sunulan etkinliklerin çocukların psikolojik sağlamlıklarını olumlu yönde yapılandığı söylenebilmektedir. Taylor, Ruiz ve Nair tarafından 2019 yılında tarım işçileri çocuklar üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise psikolojik sağlamlık ile depresyon ve iletişim problemleri arasında negatif yönde, akademik başarı arasında ise pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (370). Bu bilgilere ek olarak çocuklarının psikolojik sağlamlıklarını geliştirmeye yönelik yurt dışında sunulan etkinlik programlarının etkililiğinin incelendiği çalışmalarda gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında çocukların öfke ve ayrışma travmasına bağlı semptomlarının azalması (371), içe yönelim problem davranışlarının azalması, iş birliği, bağımsızlık ve sosyal yetkinliklerin gelişmesi (372), stresle başa çıkma mekanizmalarının ve olumlu akran ilişkilerinin gelişmesi (373), kekeme çocukların duygusal ve davranışsal problem davranışlarının azalması (374) gibi sonuçların bulunması psikolojik sağlamlıkları güçlendirmeye yönelik sınıf içi etkinliklerin çocukların davranış problemlerini şekillendirmede önemli bir yeri olduğunu açıkça göstermektedir.

Araştırmada Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme, Hiperaktivite ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik puanları ile ailenin çocuğuyla ilgilenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.51). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda çocuklarıyla daha sık ilgilenen ailelerin çocuklarının, daha az ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla daha az karşı gelme, hiperaktif ve dikkatsizlik davranış problemleri sergiledikleri söylenebilmektedir. Ebeveynlik tutumlarının çocuklarının davranış problemlerine üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülen bir çalışma incelendiğinde aşırı koruyucu ebeveynlik tutumu ile içe dönük, inatçı çocuklar arasında; katı disiplinli ebeveynlik tutumu ile yalan söyleme, tükürme davranışı gösteren ve fobiye sahip olan çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır (95). Aile ilişkileri ve çocuklarda görülen davranış problemleri üzerine gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise anne- çocuk çatışma düzeyi ile çocukların davranış problemleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada anne-çocuk çatışma düzeyinin çocukların içselleştirilmiş, dışsallaştırılmış davranış problemleri ile de ilişkili olduğu vurgulanmıştır (267).

Araştırmada Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme, Hiperaktivite ve DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanları ile çocuğun sınıf içerisindeki uyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.52). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla daha az karşı gelme, hiperaktivite ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur. Bu noktada çocukların okula uyum süreci ile ilgili yürütülen bir çalışmada çocukların okula uyum düzeyi arttıkça olumlu sosyal davranış düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Araştırmada ayrıca çocukların uyum düzeylerinin düşük olduğunda aşırı hareketlilik, korku, kaygı, saldırganlık, agresif davranışlar gibi problem davranışlarının arttığı ve buna bağlı olarak çocukların dışlanma ve akran zorbalığına maruz kalma risklerinin artabileceği de vurgulanmıştır (375). Gomes ve Livesey'in ise aşırı hareketli davranışlar ile sınıfa uyum ve akran ilişkileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu dile getirmesi sınıfa uyum düzeyi ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin öneminin altını çizer nitelikte sonuçlar sunmaktadır (376).

5.5.Araştırma Değişkenlerinin Korelasyon Analizine Yönelik Bulgularının Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme, Hiperaktivite, DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocukların duygusal zeka puanları arttıkça karşı gelme, hiperaktivite ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Konu hakkında yürütülen alanyazın çalışmaları incelendiğinde araştırma kapsamında elde edilen bu bulgulara paralel birçok sonuç elde edildiği görülmektedir. Bu bağlamda incelenen çalışmalarda duygusal zeka ve davranış problemleri arasındaki çalışmaların ortak noktası olarak duygusal zeka becerileri yüksek olan çocukların sosyal problemlerini daha kolay çözebildikleri, sorun

yönetiminde çatışma, saldırganlık ve öfke nöbetleri gibi dışa yönelim davranış problemlerine daha az başvurdukları vurgulanmaktadır (377-379).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocukların duygusal zeka puanları arttıkça iletişim kurma/sosyal performans, öz kontrol-düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi ve keşfetmekten hoşlanma becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Duygusal zekanın psikolojik sağlamlık becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülen bir çalışmada duygusal zekanın psikolojik sağlamlığı istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde etkilediğinin bulunması araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar sunmaktadır (380). Bir başka çalışmada duygusal zeka becerilerinin gelişimiyle psikolojik sağlamlık becerilerinin gelişiminin doğru orantılı olarak ilerlediği iddia edilmiştir (381). Yurt dışında yürütülen bir çalışmada ise kişilerin özel ve mesleki yaşamlarında duygusal zeka becerilerinin yüksek olmasının psikolojik sağlamlık becerilerini de olumlu yönde etkilediği, bu bağlamda bireylerin yaşamlarında maruz kaldıkları zorluklarla daha işlevsel başa çıkma becerileri kazanabildiği vurgulanmıştır (3).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre çocukların duygusal zeka puanları arttıkça duygu düzenleme davranış puanlarının da artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre çocukların duygusal zeka puanları arttıkça değişkenlik/olumsuzluk davranış puanlarının azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri

arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülen çalışmalarda katılımcıların duygusal zeka düzeyleri arttıkça problem çözme becerilerinin de artış gösterdiği, bu bağlamda bireylerin karşılaştıkları sorunlarda kullandıkları işlevsel problem çözme becerilerine bağlı olarak streslerini azaltabildikleri, duygularını daha iyi düzenleyebildikleri görülmüştür (382, 383). Bir diğer çalışmada ise duygusal zekanın bireylerin duygularını tanıması, kontrol etmesi ve problemlere sağlıklı çözümler bularak duygularını yönetme sürecinde aktif rol oynadığı vurgulanmıştır (38). Bu bağlamda alanyazın bulgularıyla araştırmadan elde edilen bulguların paralel sonuçlar verdiği görülmektedir.

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutları ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocukların iletişim kurma/sosyal performans, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi öz kontrol-düşüncelilik, atılganlık ve keşfetmekten hoşlanma puanları arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Konu hakkında yürütülen bir çalışmada psikolojik sağlamlık becerileri düşük olan bireylerin bilişsel esnekliklerinin de bu doğrultuda düşük olduğu, bu kapsamda bireylerin yaşadıkları sorunlarda daha yoğun öfke ve yıkıcı davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir (384). Ergenlerle yürütülen bir başka çalışmada ise psikolojik sağlamlığın problem davranışların kontrolünde ve duygusal istismarla baş etme sürecinde koruyucu rol üstlendiği bulunmuştur (385). Konu hakkında yürütülen diğer çalışmalarda da psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olan ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek olan akranlarına kıyasla madde kullanımının daha yüksek olduğunun ve bu bireylerin daha fazla uyum problemi gösterip anti-sosyal davranışlar sergilediğinin bulunması psikolojik sağlamlık becerilerinin davranış problemleri üzerindeki etkisini vurgular nitelikte sonuçlar sunmaktadır (386, 387).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme

alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu noktada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve problem çözme becerileri ile ilgili yürütülen bir çalışmada çocukların problem çözme yeteneklerinde gözlemlenen değişkenliğin %20'sinin duygu düzenleme becerilerinin, %6'sının ise değişkenlik/olumsuzluk davranış puanlarının oluşturduğu belirlenmiştir (388). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülen bir tez çalışmasında ise duygu düzenleme beceri puanları arttıkça davranış sorunlarının azalacağı bilgisine ulaşılmıştır (23). Başka bir çalışmada da değişkenlik/olumsuzluk duygu düzenleme becerileri puanlarının okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığı bilgisine ulaşılmıştır (140). Araştırmanın bulguları ve alanyazından elde edilen bu bilgiler doğrultusunda değişkenlik/olumsuzluk puanlarının bireylerin davranışlarını şekillendirme sürecinde yadsınamaz bir role sahip olduğu bilgisine ulaşılabilmektedir.

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin saldırganlık düzeylerini açıklamadaki rolü üzerine yürütülen bir çalışmanın regresyon analizi sonuçlarına göre öfke, üzüntü ve korku gibi duyguları ifade etme düzeylerinin çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Aynı çalışmada duygu düzenleme becerileri toplam davranış puanlarının da çocukların fiziksel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur (140). Konu hakkında yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalarda da bu araştırmadan ve alanyazından elde edilen bulgulara paralel olarak çocukların duygularını ifade etme düzeylerinin saldırganlık düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir (389, 390).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutları ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocukların iletişim kurma/sosyal performans, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi, öz kontrol-düşüncelilik, atılganlık ve keşfetmekten hoşlanma puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu noktada 17-19 yaş aralığında değişen 999 ergen ve ailesiyle yürütülen bir yurt dışı çalışmasında psikolojik sağlamlık becerilerinin ergenlerin antisosyal ve öz kontrole yönelik davranışlarını açıklamada önemli bir öncül olduğu bulunmuştur (391). Bir diğer yurt dışı çalışmada ise psikolojik sağlamlık becerilerini işlevsel olarak kullanmayan çocukların yıkıcı davranışlara daha sık başvurdukları ve çocukların dikkat ve dürtü kontrolünde zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir (392). Elde edilen çalışmaların bu yönleriyle araştırmadan elde edilen bulgularla paralel sonuçlara değindiği görülmektedir.

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu noktada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve davranış problemleri üzerine yürütülen bir çalışmada öz düzenleme beceri düzeyleri düşük olan çocukların öz düzenleme becerileri yüksek olan akranlarına kıyasla daha çok yıkıcı davranışlar, kurallara uymama ve grup dinamiğini bozma gibi problem davranışlara başvurduğu tespit edilmiştir (393). Bir diğer çalışmada ise çocukların duygu düzenleme becerilerinin azaldıkça davranış problemlerinin arttığının bulunması araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlar sunmaktadır (394).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite

alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça hiperaktivite davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. DEHB'li çocukların ve annelerinin duygu düzenleme becerileriyle ilgili yürütülen bir çalışmada DEHB tanısı almış çocukların kontrol grubuna kıyasla duygusal değişkenliklerinin daha yüksek, duygu düzenleme becerilerinin ise daha düşük olduğunun bulunması araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir (395). Konu hakkında Walcott ve Landau tarafından yürütülen çalışmanın sonucunda da DEHB tanısı almış erkek çocuklarının kontrol grubuna nazaran duygu düzenleme becerilerini daha az kullandıkları bulunmuştur (396). Farklı bir diğer çalışmada ise duygu düzenleme becerilerinde yaşanan sorunların çocukların DEHB tanısı alma sürecini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığının ve duygu düzenleme becerilerinin dürtü kontrolü ve hiperaktivite sorunlarıyla bağlantılı olduğunun bulunması araştırmanın bu bulgularını destekler nitelikte argümanlar sunmaktadır (397).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutları ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks- Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocukların iletişim kurma/sosyal performans, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, keşfetmekten hoşlanma, öz kontrol-düşüncelilik, görev yönelimi puanları arttıkça DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Psikolojik sağlamlıkla ilgili yürütülen bir çalışmada psikolojik sağlamlık becerilerini etkin olarak kullanan çocukların dikkat becerilerinin ve akademik sağlamlığının da geliştiğini bulunması araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte sonuçlar sunmaktadır (398). Qiao ve arkadaşlarının çalışmasında ise aile işlevselliği düşük olan Çinli okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin, problem davranışlar ile ilişkisinde aracı rol oynadığı bulunmuştur. Bu çocuklar arasında daha düşük aile işlevselliği, daha ciddi problem davranışlarla ve daha düşük duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlıkla ilişkilendirilmiştir (399).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks- Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Araştırmada ayrıca Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks- Dikkatsizlik alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu noktada DEHB’li çocukların duygu düzenleme becerilerinde yaşadıkları güçlüklerle ilgili yürütülen bir çalışmada deney grubundaki çocukların daha fazla dikkatsiz, kaygılı, öfkeli ve saldırgan davranışlar gösterdiği bulunmuştur (395). Bir diğer çalışmada da duygu düzenleme becerilerinde yaşanan sorunların bireylerde dikkat ve organizasyon becerilerinde problemlere yol açığının bulunması araştırma bulgularıyla örtüşen sonuçlar sunmaktadır (400).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Keşfetmekten Hoşlanma ve Görev Yönelimi alt boyutları ile negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk puanları arttıkça iletişim kurma/sosyal performans, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi, öz kontrol-düşüncelilik, atılganlık, keşfetmekten hoşlanma davranışlarının azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Duygu düzenleme becerilerinde yaşanan zorlukların psikolojik ve sosyal sonuçlarını incelemek amacıyla yürütülen bir çalışmada duygu düzenleme becerilerinde yaşanan güçlüklerin ikili ilişkilerde sorunlara, öfke, saldırganlık gibi dışa yönelim davranış problemlerine, psikolojik dayanıklılık becerilerinde düşüşe neden olduğu bulunmuştur (401). Bir başka çalışmada ise duygu düzenleme becerilerindeki sorunların bireylerin psikolojik sağlamlıklarını olumsuz yönde etkileyerek bireylerde kendine yaralama, intihara yönelik düşünceler, madde kullanımı gibi bozukluklara neden olabileceğinin vurgulanması araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar sunmaktadır (402).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutları ile Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocukların duygu düzenleme puanları arttıkça iletişim kurma/sosyal performans, öz kontrol-düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi, keşfetmekten hoşlanma davranışlarının da artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu noktada duygu düzenleme becerileri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yürütülen yurt dışı çalışmalarında iyimser duygular, duygu kontrolü ve duygu düzenleme becerileri ile psikolojik sağlamlık arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunması araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar sunmaktadır (403, 404).

5.6. Araştırma Değişkenlerinin Hiyerarşik Regresyon Analizine Yönelik Bulgularının Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmada Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkeninin yordayıcılarına ilişkin model karşılaştırma sonuçları incelendiğinde Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutlarını eklemenin Karşı Gelme alt boyutundaki varyansın %59.39'unu açıkladığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.54). Bu sonuçlar, duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin, çocukların problem davranışlarını azaltmada önemli bir rol oynayabileceğini destekleyen literatürle uyumlu sonuçlar göstermektedir. Örneğin, Dunsmore ve arkadaşlarının çalışması, annelerin duygu koçluğu yapmasının, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve bu durumun çocukların karşı gelme davranışlarını azalttığını göstermiştir (405). Bir başka çalışmada da karşı gelme bozukluğunun duygusal düzenleme bozukluğu olarak daha iyi kavramsallaştırılabileceği öne sürülmektedir (406). Ek olarak, Compas ve arkadaşları tarafından yapılan bir meta-analiz, çocukluk ve ergenlik döneminde duygu düzenleme ve başa çıkma stratejilerinin, psikopatoloji ile ilişkili olduğunu ve bu

becerilerin geliştirilmesinin çocukların davranışsal ve duygusal sağlığı üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermiştir (407).

Araştırmada duygusal zeka (SCDZDÖ) değişkeninin modele eklenmesinin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutundaki varyansın anlamlı bir miktarını açıklamadığı bulunmuştur. Bu noktada bazı araştırmalar, araştırmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak duygusal zekanın çocukların davranış problemleri üzerindeki doğrudan etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Örneğin, Gresham ve Elliott tarafından geliştirilen Sosyal Beceriler İyileştirme Sistemi (SSIS) derecelendirme ölçekleri, duygusal zekanın sosyal beceriler üzerindeki etkisini incelemiş ancak bu etkiyi doğrudan davranış problemleri ile ilişkilendirmemiştir. Bu çalışmada, sosyal beceriler ve duygu düzenleme becerileri üzerinde durulmuş, ancak duygusal zekanın karşı gelme davranışları üzerindeki doğrudan etkisi net bir şekilde ortaya konulamamıştır (408). Diğer yandan, Havighurst ve arkadaşlarının çocuklardaki davranış problemleri ve duygusal zekanın bileşenleri arasındaki ilişkiler incelendiği çalışmalarında erken müdahale programlarının duygusal zekayı ve dolayısıyla davranışsal uyumu artırabileceği öne sürülmektedir (409).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma değişkenlerini modele eklemenin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutundaki varyansın %16.43'ünü açıkladığı bulunmuştur. Bu bulgu, sosyal-duygusal becerilerin ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin çocukların davranış problemlerinin önemli bir kısmını açıklamada katkı sağladığını göstermektedir. Bu noktada Greenberg ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışma, PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) müfredatının, çocukların duygusal yeterliliklerini ve sosyal becerilerini artırarak, davranış problemlerini azalttığını göstermiştir (410). Benzer şekilde, Havighurst ve arkadaşlarının araştırması, duygusal odaklı erken müdahale programlarının, çocukların davranışsal uyumlarını artırabileceğini öne sürmüştür. Bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bu bulguyla paralel olarak, sosyal-duygusal

becerilerin ve psikolojik sağlamlığın, çocukların davranış problemleri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır (409).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.55). Buna göre, Duygu Düzenleme alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.09 birim artıracak bulunmuştur. Bu bulgu, duygu düzenleme becerilerinin çocukların karşı gelme davranışlarını anlamada ve yönetmede önemli bir rol oynadığını açıkça göstermektedir. Bu noktada Morris ve arkadaşlarının çalışması, çocukların duygu düzenleme yeteneklerinin, dışa yönelim davranış problemleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin, çocukların sosyal ve duygusal uyumlarını artırdığını vurgulamaktadır (411). Benzer şekilde, Shields ve Cicchetti, duygu düzenleme becerilerinin çocukların stresle başa çıkma kapasiteleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve bu durumun davranışsal problemler üzerinde de belirleyici olabileceğini belirtmiştir (412).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.55). Buna göre, Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puan ortalamalarının bir birimlik artışının Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.20 birim artıracak bulunmuştur. Harvey ve arkadaşlarının çalışmasında, DEHB ve karşı gelme bozukluğu belirtilerinin erken gelişimini incelenmiş ve duygusal düzenlemenin bu belirtiler üzerindeki önemli rolünü vurgulanmıştır. Araştırma, değişkenlik/olumsuzluğun, çocukların davranış problemlerini artırdığını göstermektedir (413). Benzer şekilde, Cavanagh ve arkadaşlarının çalışmasında, karşı gelme bozukluğunun duygu düzenleme bozukluğu olarak daha iyi kavramsallaştırılabileceği öne sürülmüştür. Bu çalışmada, duygusal düzenleme güçlüklerinin çocukların davranışsal problemleri üzerindeki etkisi incelenmiş ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin, karşı gelme davranışlarını artırdığı belirtilmiştir (414). Bu bulgular, araştırma sonuçlarıyla paralel olarak duygusal düzenleme becerilerinin, özellikle duygusal değişkenlik/olumsuzluk

becerileri yönetiminin, çocukların karşı gelme davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.55). Buna göre, duygusal zeka ortalama puanlarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.05 birim artıracak bulunmuştur. Bu noktada yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar yüksek duygusal zekaya sahip çocukların stresle başa çıkmada ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olduklarını, bu nedenle daha az karşı gelme davranışı sergilediklerini öne sürmektedir (415, 416).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.55). Buna göre, İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.17 birim azaltacak bulunmuştur. Bu sonuç, sosyal-duygusal becerilerin çocukların davranış problemleri üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli çalışmalarla uyumludur. Bu noktada çalışmalar sosyal becerilerin geliştirilmesinin çocukların davranış problemlerini azalttığı ve akademik başarılarını artırdığını, sosyal becerileri yüksek olan çocukların daha iyi stresle başa çıkma ve sosyal ilişkilerini yönetme becerilerine bağlı olarak daha az karşı gelme davranışı sergilediğini belirtmektedirler (417, 418).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.55). Buna göre, Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.28 birim azaltacak bulunmuştur. Konu hakkında gerçekleştirilen bir çalışmada öz düzenleme becerilerinin çocukların dışa yönelim davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemiş ve öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların, düşük olanlara kıyasla daha az karşı gelme ve saldırganlık davranışı

sergilediklerini bulunmuştur (419). Benzer şekilde farklı bir çalışmada da ergenlerde öz kontrol becerilerinin, riskli davranışlarla negatif ilişkili olduğu ve bu becerilerin gelişiminin, ergenlerin sosyal ve akademik uyumlarını artırabileceği tespit edilmiştir (420).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Atılganlık alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.55). Buna göre, Atılganlık alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.30 birim artıracakı bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında beklenmeyen bir bulgudur çünkü atılganlık becerilerinin çocuklarının kendilerini ifade etme becerilerinde sağladığı kolaylığa bağlı olarak çocukların davranış problemlerini de olumlu yönde yapılandırabileceği ön görülmekteydi. Ancak alanyazında araştırmadan elde edilen bu bulguyla paralel olarak yüksek atılganlık düzeylerine sahip çocukların daha fazla dışa yönelim davranış problemleri sergilediklerini dile getiren çalışmaya erişebilmek mümkündür (421).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.55). Buna göre, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı Gelme değişkenini ortalama olarak 0.07 birim azaltacakı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu yüksek duygusal düzenleme ve stresle başa çıkma becerilerine sahip çocukların, daha az davranış problemi sergilediklerini ve daha iyi sosyal uyum gösterdiklerini dile getiren çalışmalarla benzer sonuçlar içermektedir (422, 423).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.55). Buna göre, Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Karşı

Gelme değişkenini ortalama olarak 0.15 birim azaltacağı bulunmuştur. Bu konuya ilişkin alanyazında doğrudan bir araştırma bulunamamıştır. Ancak, genel olarak sosyal ve duygusal beceri eğitimlerinin çocukların davranış problemlerini azaltmadaki rolünü inceleyen çalışmalar yüksek duygusal düzenleme ve keşfetme/merak duygusuna sahip çocukların, daha az davranış problemi sergilediklerini ve daha iyi sosyal uyum gösterdiklerini ortaya koymaktadır (423, 424).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Görev Yönelimi alt boyutlarının Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordayamadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.55). Bu noktada doğrudan araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak yurt dışında gerçekleştirilen bir çalışmada bazı sosyal becerilerin davranışsal sorunları tahmin etmedeki sınırlı etkileri olduğu vurgulanmıştır (425). Bu bulgunun, İletişim Kurma/Sosyal Performans, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Görev Yönelimi alt boyutlarının yordayıcı etkisinin neden sınırlı olabileceği ile ilgili bir öngörü sunduğu düşünülmektedir.

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutlarını eklemenin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt ölçeğindeki varyansın %67.20'sini açıkladığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.56). Bu bulgu, duygusal düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin çocukların hiperaktivite düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu açıkça göstermektedir. Bu noktada yurt dışında gerçekleştirilen bir araştırmada duygusal düzenleme becerileri düşük olan çocukların daha yüksek düzeyde dışa yönelim ve hiperaktif davranışlar sergilediğinin bulunması araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte sonuç sunmaktadır (426).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme ölçeğinin modele eklenmesinin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Hiperaktivite alt ölçeğindeki varyansın %0.55'ini açıkladığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.56). Araştırma sonucunda duygusal zeka ile hiperaktivite arasındaki ilişkinin sınırlı olması, duygusal zeka ve hiperaktivite

arasındaki ilişkide başka faktörlerin daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Bu noktada bir meta-analiz çalışmasında duygu düzenleme ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite semptomlarının ilişkisin incelendiği bir çalışmada duygu kontrolünde yaşanan zorlukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite semptomlarını şiddetlendirdiğinin bulunması araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte bir sonuç sunmuştur (427).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma değişkenlerini modele eklemenin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt ölçeğindeki varyansının %9.95'ini açıkladığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.56). Konuyla ilişkili olabilecek çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal becerileri geliştirmeye yönelik öğrenme programlarının çocukların akademik başarılarını ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğinin bulunması araştırmanın bu bulgusuna paralel nitelikte sonuçlar sunmaktadır (428, 429).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.57). Buna göre, Duygu Düzenleme alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Hiperaktivite değişkenini ortalama olarak 0.34 birim artıracakı bulunmuştur. Bu bulgu, duygu düzenleme becerilerinin çocukların hiperaktivite düzeyleri üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan konuyla ilgili bir çalışmada duygusal düzensizliklerin, çocukların akademik ve sosyal başarıları üzerinde olumsuz etkileri olduğunun ve bu eksikliklerin çocukların olası hiperaktivite düzeylerini artırabileceğinin bulunması duygu düzenleme becerilerinin davranış problemleri üzerindeki etkisinin altını çizerek nitelikte bir sonuç sunmaktadır (427).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.57). Buna göre, Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puan ortalamalarının bir birimlik artışının Hiperaktivite değişkenini ortalama olarak 0.39 birim artıracakı bulunmuştur. Bu

noktada yurt dışında gerçekleştirilen bir çalışmada duygusal değişkenliğin yüksek olduğu durumlarda, davranışsal sorunların daha yaygın olduğunun bulunması araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte bir sonuç sunmaktadır (430).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.57). Buna göre, duygusal zeka ortalama puanlarındaki bir birimlik artışın Hiperaktivite değişkenini ortalama olarak 0.06 birim artıracak bulunmuştur. Bu bulgu, duygusal zekanın hiperaktivite düzeyleri üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu noktada konuyla ilişkili olabilecek bir araştırmada duygusal zekanın akademik başarı ve sosyal uyum üzerinde önemli etkileri olduğunu ancak davranışsal sorunlar üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini vurgulanması araştırma bulgusunu destekler nitelikte bir sonuç sunmaktadır (431).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.57). Buna göre, Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın Hiperaktivite değişkenini ortalama olarak 0.40 birim azaltacak bulunmuştur. Bu bağlamda Fuhs ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada yürütücü işlev becerilerinin çocukların akademik başarıları ve sosyal uyumları üzerinde önemli etkileri olduğu bulunmuştur.(432)

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutlarının Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordayamadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.57). Dolayısıyla, bu örnekleme, İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutlarındaki puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın hiperaktivite üzerinde anlamlı bir yordayıcı gücü bulunmamıştır. Alanyazında konuyla ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak Gruber ve arkadaşlarının gerçekleştirildiği bir

çalışmada merakın ve keşfetme isteğinin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğinin bulunması psikolojik sağlamlık alt boyutlarından keşfetmekten hoşlanmanın önemini vurgular nitelikte bir sonuç sunmaktadır (433).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutlarını eklemenin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt ölçeğindeki varyansın %49.99'unu açıkladığını göstermektedir (Bkz. Tablo 4.58). Bu bulgu, duygusal düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin çocukların dikkat eksikliği düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, literatürdeki çeşitli araştırmalarla uyumludur. Konuyla ilişkili olabilecek çalışmalar incelendiğinde duygusal değişkenliklerin dikkat eksikliği belirtileri üzerinde önemli etkileri olduğunu vurgulayan çalışmalara ulaşabilmek mümkündür (434, 435).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin modele eklenmesinin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt ölçeğindeki varyansının %11.08'ini açıkladığını göstermektedir (Bkz. Tablo 4.58). Bu noktada alanyazında duygusal zekanın çocukların kendini düzenleme becerilerini geliştirerek, sınıf içindeki dikkatlerini ve genel akademik performanslarını artıracabileceği vurgulayan araştırmaya ulaşabilmek mümkündür (436).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma değişkenlerini modele eklemenin DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt ölçeği varyansının %13.68'ini açıkladığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.58). Bu sonuç, literatürdeki bazı araştırmalarla desteklenmektedir. Bu noktada alanyazın çalışmaları sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik eğitim programlarının erken yaşlarda uygulandığında, çocukların genel iyi oluşu ve akademik başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır (428, 437).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB

İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.59). Buna göre, Duygu Düzenleme alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışının DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.37 birim artıracığı bulunmuştur. Bu noktada alanyazında duygu düzenleme becerilerinde yaşanan güçlüklerin DEHB tanılı çocuklarda dikkat sorunlarını artırabileceğini dile getiren çalışmalara ulaşabilmek mümkündür (427, 438).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutunun, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.59). Buna göre, Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puan ortalamalarının bir birimlik artışının DEHB İndeks-Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.20 birim artıracığı bulunmuştur. Bu noktada alanyazında duygusal düzenleme becerilerinin hiperaktivite ve dikkat eksikliği belirtileri üzerinde belirleyici rolü olduğunu vurgulayan araştırmalara ulaşılabilir (438, 439).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.59). Buna göre, duygusal zeka ortalama puanlarındaki bir birimlik artışının DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.11 birim azaltacağı bulunmuştur. Bu bulgu, duygusal zekanın, dikkat eksikliği düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu noktada duygusal zeka üzerine yürütülen alanyazın çalışmaları incelendiğinde duygusal zekanın çocukların genel davranışsal ve akademik uyumlarını artırabileceğini vurgulayan çalışmalara ulaşılabilir (436, 440).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-YKF DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.59). Buna göre, Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.35 birim azaltacağı bulunmuştur. Bu bulgu, öz kontrol ve düşüncelilik becerilerinin dikkat eksikliği düzeyleri üzerinde bir etkisi olduğunu

göstermektedir. Bu sonuçlar, literatürdeki çeşitli araştırmalarla uyumludur. Örneğin, Garon ve arkadaşlarının çalışması, yürütücü işlevlerin ve öz düzenleme becerilerinin, çocukların davranış problemleri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir (441). Benzer şekilde, Fuhs ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırma, yürütücü işlev becerilerinin çocukların akademik başarıları ve sosyal uyumları üzerinde önemli etkileri olduğunu ve bu becerilerin dikkat eksikliği gibi davranış problemleri üzerinde düzenleyici bir etkisi olduğunu bulmuştur (432).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Görev Yönelimi alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.59). Buna göre, Görev Yönelimi alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.20 birim azaltacağı bulunmuştur. Bu noktada alanyazında görev yönelimi ve yürütücü işlev becerilerinin, dikkat eksikliği belirtilerini azaltmada ve genel akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynadığını dile getiren araştırmalara ulaşabilmek mümkündür (442, 443).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.59). Buna göre, Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu puan ortalamalarındaki bir birimlik artışının DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini ortalama olarak 0.12 birim azaltacağı bulunmuştur. Bu bulgu, merak ve keşfetme isteğinin dikkat eksikliği düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu noktada alanyazında erken çocukluk döneminde yüksek merak ve keşfetme isteğinin çocukların akademik performanslarını ve dikkat becerilerini etkilediğini gösteren araştırmaya ulaşabilmek mümkündür (444).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık ve Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutlarının Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı

şekilde yordayamadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.59). Araştırmadan elde edilen bu bulgunun aksine sosyal becerilerin ve iletişim kurma becerilerinin dikkat eksikliği semptomlarını azaltmada etkili olabileceğini dile getiren çalışmalara ulaşabilmek mümkündür (445, 446).

5.7. Araştırma Değişkenlerinin Aracılık Analizine Yönelik Bulgularının Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği üzerinde anlamlı doğrudan pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.60). Buna göre, çocukların duygusal zekası arttıkça, psikolojik sağlamlıklarının da artacağı söylenebilmektedir. Bu bulgu duygusal zekanın, çocukların duygularını tanıma, anlama, ifade etme ve düzenleme yeteneklerini geliştirdiği, böylece stres ve zorluklarla daha etkili başa çıkmalarına yardımcı olduğunu dile getiren bulgularla paralellik göstermektedir (447). Benzer şekilde, bir başka çalışmada da duygusal zekanın öğrencilerin okul performansı ve sosyal ilişkileri üzerinde olumlu etkileri olduğu, bu sayede öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının da arttığı tespit edilmiştir (448).

Araştırmada Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin, Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formu üzerinde anlamlı ve doğrudan negatif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4.60). Buna göre, çocukların psikolojik sağlamlıkları arttıkça davranış problemlerinin azalacağı söylenebilmektedir. Bu bulgu, çocukların psikolojik sağlamlıklarının onların davranış problemleri üzerindeki koruyucu etkisini göstermektedir. Literatürdeki çeşitli çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Örneğin, Luthar ve arkadaşlarının araştırması, yüksek psikolojik sağlamlık düzeylerinin çocukların davranışsal ve duygusal sorunlarını azaltmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (449). Benzer şekilde, bir başka çalışmada da psikolojik sağlamlığın çocukların stresli ve zorlayıcı durumlarla başa çıkma yeteneklerini artırdığı ve bu sayede olumsuz davranışların azaldığı bulunmuştur (261).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş

Kısa Formu üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.60). Bu bulgu, duygusal zekanın çocukların davranış problemleri üzerinde doğrudan ve belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Konuyla ilişkili olabilecek alanyazın çalışmaları incelendiğinde araştırmadan elde edilen bu bulgudan farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Bu bağlamda bazı çalışmalarda duygusal zekanın öğrencilerin okul performansı ve sosyal ilişkileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ve bu sayede davranış problemlerinin azaldığı ortaya konmuştur (450, 451). Yine de bazı araştırmalar, duygusal zekanın doğrudan etkilerinin sınırlı olabileceğini ve bunun yerine dolaylı etkilerinin daha belirgin olabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, Eisenberg ve arkadaşları, duygusal zekanın ve düzenleme becerilerinin davranışsal sorunlar üzerindeki etkilerinin karmaşık ve dolaylı olabileceğini vurgulamaktadır (452).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği aracılığıyla Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun üzerinde dolaylı ve istatistiksel olarak anlamlı negatif bir etkisi olduğu bulunmuştur (Bkz. 4.60). Bu bağlamda psikolojik sağlamlık değişkeninin duygusal zeka ile davranış problemleri arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık rolü olduğu bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Parker ve arkadaşlarının çalışması, duygusal zekanın öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını artırarak davranış problemlerini azalttığını göstermiştir (453). Benzer şekilde, bir başka çalışmada da duygusal zekanın stresle başa çıkma becerilerini artırarak çocukların genel psikolojik iyilik hallerini ve sosyal uyumlarını geliştirdiğini, bu sayede davranış problemlerinin azaldığını belirtmişlerdir (454).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin Duygu Düzenleme üzerinde anlamlı doğrudan pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.61). Buna göre, çocukların duygusal zekasının arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de artacağı söylenebilmektedir. Bu noktada alanyazında erken çocukluk döneminde duygusal zekanın geliştirilmesinin, çocukların uzun vadeli psikolojik sağlamlıklarını, duygu kontrollerini ve davranışsal

uyumlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulayan çalışmalara erişebilmek mümkündür (451,453,456).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun üzerinde anlamlı ve negatif doğrudan bir etkisi olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 4.61). Buna göre, çocukların duygusal zekası arttıkça davranış problemlerinin azalacağı söylenebilmektedir. Bu sonuçlar, literatürdeki çeşitli araştırmalarla uyumludur. Örneğin, Gross ve John, duygusal zekanın duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkilerini incelemiş ve yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin daha etkili duygusal düzenleme stratejileri kullandığını bulmuşlardır (455). Bir başka çalışmada ise duygusal zekanın bireylerin duygu düzenleme becerilerini ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (456).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun üzerinde anlamlı ve pozitif doğrudan bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.61). Buna göre, çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça davranış problemlerinin de artacağı söylenebilmektedir. Bu bulgu, araştırma tarafından beklenmeyen bir sonuçtur. Genelde, duygusal düzenleme becerilerinin çocukların davranış problemlerini azaltması beklenen bir durumdur. Ancak bu araştırmanın bulgusu, artan duygusal düzenleme becerilerinin bazı durumlarda davranış problemlerini de artırabileceğini göstermektedir. Duygu düzenleme stratejilerinin yanlış veya etkisiz kullanılmasının bu bulguya neden olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada bir araştırmada çocukların duygu düzenleme stratejilerini aşırı derecede bastırma veya kaçınma şeklinde kullanmalarının, duygusal sorunların içselleştirilmesine ve sonrasında patlayıcı davranışlarla dışa vurulmasına neden olduğu tespit edilmiştir (6). Diğer yandan Trentacosta ve Shaw tarafından yapılan bir çalışmada, duygu düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde geliştirilmesinin, ilerleyen yıllarda daha az davranış problemi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (457).

Araştırmada Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk değişkeninin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun üzerinde anlamlı ve pozitif doğrudan bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.61).

Buna göre, çocukların değişkenlik/olumsuzluk davranışları arttıkça davranış problemlerinin de artacağı söylenebilmektedir. Konuyla ilişkili olabilecek bir çalışma incelendiğinde duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların daha az davranış problemi sergilediği bulunmuştur (266). Benzer şekilde, Martel ve Nigg tarafından yapılan bir araştırmada yüksek duygusal değişkenlik ve olumsuzluk düzeylerinin, DEHB belirtilerini ve genel davranış problemlerini artırdığı bulunmuştur (458).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu üzerinde anlamlı negatif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4.61). Bu sonuç, literatürdeki bazı araştırmalarla uyumludur. Örneğin, Brackett ve arkadaşlarının çalışması, yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin, duygusal dalgalanmalardan daha az etkilendiğini ve olumsuz duygusal tepkileri daha iyi yönettiklerini göstermiştir (459). Benzer şekilde, Ciarrochi ve arkadaşlarının çalışması, duygusal zekanın, bireylerin duygusal farkındalığını ve duygusal kontrolünü artırarak, duygusal istikrarı ve olumlu duygusal tepkileri desteklediğini tespit etmiştir (460).

Araştırmada Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Duygu Düzenleme aracılığıyla Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun üzerinde pozitif ve Değişkenlik/Olumsuzluk aracılığıyla negatif anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.61). Bu bağlamda duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk değişkenlerinin duygusal zeka ile davranış problemleri arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık rolü olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, duygusal zekanın yüksek olması, çocukların duygu düzenleme becerilerini artırarak davranış problemlerini azaltırken, aynı zamanda duygusal değişkenlik/olumsuzluk düzeylerini azaltarak da olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu noktada Denham ve arkadaşlarının çalışması, sosyal-duygusal öğrenmenin çocukların okul başarısı üzerindeki etkilerini incelemiş ve yüksek duygusal zekaya sahip çocukların daha az davranış problemi yaşadığını ortaya koymuştur (461). Eisenberg ve arkadaşlarının araştırması ise duygu düzenleme becerilerinin çocukların sosyal işlevselliğini ve davranışsal uyumunu geliştirdiğini, bunun da olumsuz davranışları azalttığını göstermektedir (452).

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yönelik bilgiler sunulmaktadır. Bu bağlamda aşağıda sırasıyla her bir değişkene yönelik sonuçlara yer verilmektedir.

Sırasıyla Duygu Düzenleme Ölçeğine yönelik sonuçlar incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik Olumsuzluk, Duygu Düzenleme ve Duygu Düzenleme Toplam puanları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara kıyasla Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Duygu Düzenleme alt boyut puanları çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre Değişkenlik/Olumsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Çocuğun cinsiyetine göre Duygu Düzenleme alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.
- Lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla değişkenlik/olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.
- İlkokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla duygu düzenleme davranış puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla değişkenlik/olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla duygu düzenleme davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Kamu çalışanı babaların işçi babaların çocuklarına göre duygu düzenleme davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- Değişkenlik/Olumsuzluk puanları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme puanları anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre değişkenlik/olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla duygu düzenleme becerileri davranış puanlarının daha yüksek olduğu; sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ise ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla duygu düzenleme becerileri davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında sıklıkla ve her zaman duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla duygu düzenleme becerileri puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Değişkenlik/Olumsuzluk puanları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).
- Sınıflarında ara sıra, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre duygu düzenleme becerileri puanının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında her zaman davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren davranış problemlerini

çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre değişkenlik/olumsuzluk puanının daha düşük olduğu bulunmuştur.

- Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme alt boyut puanları sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla değişkenlik/olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla; sıklıkla ilgilenen ailelerin çocuklarının ise ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla duygu düzenleme becerileri davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla değişkenlik/olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ise ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre değişkenlik/olumsuzluk davranış puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla duygu düzenleme becerileri davranış puanlarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ise ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre duygu düzenleme becerileri davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğine yönelik sonuçlar incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara göre duygusal zekalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- SCDZDÖ puanı çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının duygusal zekalarının ilkökul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Babaları işçi olan çocukların duygusal zekalarının babaları serbest meslek, kamu görevlisi ve diğer meslek çalışanı olan çocuklara göre daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının duygu düzenleme becerileri nadiren duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında sıklıkla duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında ara sıra davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre duygusal zekalarının daha yüksek oldukları bulunmuştur.
- SDZDÖ puanları sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla, her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin

çocuklarının ise ara sıra çocuklarıyla ilgilenen ailenin çocuklarına göre duygusal zekalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- Sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ise ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre duygusal zekalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine yönelik sonuçlar incelendiğinde;

- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinde 2-10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öğrencilerinin Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerini daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyut puanları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).
- 4 ve 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara göre duygusal istikrar/stresle başa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma puanları çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre İletişim Kurma/Sosyal Performans puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre Öz Kontrol-Düşüncelilik puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre atılganlık puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(405) = 1.66$, $p=.098$).

- Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre Görev Yönelimi puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(405) = 1.33, p = .185$).
- Lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkökul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans davranış becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Ön lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkökul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla atılganlık puanları daha yüksek bulunmuştur.
- Lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkökul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla duygusal istikrar/stresle başa çıkma davranışı becerilerini gösterdiği bulunmuştur.
- Lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkökul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla görev yönelimi puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Bu bulguya göre lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkökul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla keşfetmekten hoşlanma davranış becerileri gösterdiği bulunmuştur.
- Öz Kontrol-Düşüncelilik Hoşlanma puanları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ilkökul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla Öz kontrol-Düşüncelilik davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- İlkokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla görev yönelimi davranış becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma, Atılgnlık, Keşfetmekten Hoşlanma puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).
- Serbest meslek ve diğer meslek çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Serbest meslek çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Serbest meslek, kamu çalışanı, diğer meslek çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla atılgnlık becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Serbest meslek ve kamu çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla görev yönelimi becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Kamu çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla keşfetmekten hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma puanları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Annesi çalışan çocukların, annesi çalışmayan çocuklara göre Atılgnlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Annesi çalışan çocukların, annesi çalışmayan çocuklara göre Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma puanları anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha yüksek İletişim Kurma/Sosyal Performans puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygu düzenleme

becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- Sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla atılgaanlık becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında ara sıra ve sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha yüksek Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla keşfetmekten hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Görev Yönelimi puanları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Sınıflarında sıklıkla duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında sıklıkla duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Atılgaanlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında sıklıkla duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının her zaman ve ara sıra duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- Sınıflarında duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına Görev Yönelimi puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında sıklıkla ve her zaman duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren ve ara sıra duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Öz Kontrol-Düşüncelilik puanları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Sınıflarında ara sıra, sıklıkla ve her zaman duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren duygusal zeka becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında ara sıra, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümlmeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren davranış problemlerini çözümlmeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıflarında ara sıra, sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümlmeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren davranış problemlerini çözümlmeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Görev Yönelimi puanları sınıfta davranış problemlerini çözümlme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

- İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol-Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma puanları sınıfta öğretmenlerin çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik becerilerinin daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin ise ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Atılganlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla görev yönelimi becerilerinin daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin ise ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla Görev Yönelimi puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla keşfetmekten hoşlanma becerilerinin daha yüksek olduğu; her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin ise ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla keşfetmekten hoşlanma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans

puanlarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans puanlarının daha yüksek olduğu; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla İletişim Kurma/Sosyal Performans puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- Sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik puanlarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik puanlarının daha yüksek olduğu; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla Öz Kontrol-Düşüncelilik puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıf içerisinde sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren ve ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla Atılganlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanlarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ise ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla Görev Yönelimi puanlarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla Görev Yönelimi puanlarının daha yüksek olduğu; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla Görev Yönelimi puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma puanlarının daha yüksek olduğu; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma puanlarının daha yüksek olduğu; her zaman uyumlu davranan

çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla Keşfetmekten Hoşlanma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formuna yönelik sonuçlar incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme, Hiperaktivite, DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- 6 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara kıyasla daha az karşı gelme davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.
- 6 yaşında olan çocukların 5 yaşında olan çocuklara kıyasla daha az DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.
- Hiperaktivite puanları çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Erkek çocuklarının Karşı Gelme puanlarının kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre Hiperaktivite puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Ortaokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkokul ve lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha fazla hiperaktivite davranış problemi sergilediği bulunmuştur.
- Lise eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre daha az DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemi sergilediği bulunmuştur.
- Karşı Gelme puanları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- İlkokul ve lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla daha az hiperaktivite davranış problemi sergilediği bulunmuştur.

- Ön lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının daha fazla DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemlerine sahip oldukları bulunmuştur.
- Karşı Gelme puanları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Serbest meslek çalışanı babaların çocuklarının işçi babaların çocuklarına kıyasla daha az DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.
- Karşı Gelme ve Hiperaktivite puanları baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Karşı Gelme, Hiperaktivite ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyut puanları anne çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha az karşı gelme davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.
- Sınıflarında sıklıkla duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına kıyasla daha az hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.
- DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanları sınıfta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Karşı Gelme, Hiperaktivite ve DEHB İndeks- Dikkatsizlik puanları sınıfta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Sınıflarında sıklıkla ve her zaman davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının ara sıra davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre daha az hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.

- Karşı Gelme ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik puanları sınıfta davranış problemlerini çözümleme becerilerine yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Sınıflarında her zaman çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarının nadiren çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin çocuklarına göre daha az karşı gelme davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.
- Hiperaktivite ve DEHB İndeks-Dikkatsizlik puanları sınıfta çocukların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik etkinlik yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla, her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla daha az karşı gelme davranış problemi sergiledikleri; her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının ise ara sıra çocuklarıyla ilgilenen ailenin çocuklarına göre daha az karşı gelme davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.
- Çocuklarıyla sıklıkla ve her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren ve ara sıra çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla daha az hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.
- Çocuklarıyla ara sıra, sıklıkla, her zaman ilgilenen ailelerin çocuklarının nadiren çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarına kıyasla daha az DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri; sıklıkla ve her zaman çocuğuyla ilgilenen ailelerin çocuklarının ise ara sıra çocuklarıyla ilgilenen ailenin çocuklarına göre daha az DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.
- Sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla daha az karşı gelme davranış problemi sergiledikleri; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre daha az karşı gelme davranış problemi sergiledikleri; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla daha az karşı gelme davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.

- Sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla daha az hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre daha az hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla daha az hiperaktivite davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.
- Sınıf içerisinde ara sıra, sıklıkla, her zaman uyumlu davranan çocukların nadiren uyumlu davranan çocuklara kıyasla daha az DEHB İndeks-Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri; sıklıkla ve her zaman uyumlu davranan çocukların ara sıra uyumlu davranan çocuklara göre daha az DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri; her zaman uyumlu davranan çocukların ise sıklıkla uyum sağlayan çocuklara kıyasla daha az DEHB İndeks- Dikkatsizlik davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur.

Araştırmanın korelasyon analizlerine yönelik sonuçlar incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.

- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Atılganlık alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Görev Yönelimi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu ile Conners Öğretmen

Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.

- Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde yüksek düzeyde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu ile Conners Öğretmen

Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.

- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu ile Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık alt boyutu ile Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu ile Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi alt boyutu ile Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu ile Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu ile Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu ile Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu ile Connors Öğretmen

Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.

- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks-Dikkatsizlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu ile Duygu Düzenleme

Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.

- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Atılganlık alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği

Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.

- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Görev Yönelimi alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.

Araştırmanın hiyerarşik regresyon analizlerine yönelik sonuçlar incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutlarını eklemenin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-YKF Karşı Gelme alt boyutundaki varyansın %59.39'unu açıkladığı bulunmuştur.
- Duygusal zeka değişkeninin modele eklenmesinin Karşı Gelme alt boyutundaki varyansın anlamlı bir miktarını açıklamadığı bulunmuştur.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma değişkenlerini modele eklemenin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme alt boyutundaki varyansın %16.43'ünü açıkladığı bulunmuştur.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

- Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Atılganlık alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Görev Yönelimi alt boyutlarının Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Karşı Gelme değişkenini anlamlı şekilde yordayamadığı görülmektedir.

- Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutlarını eklemenin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt ölçeğindeki varyansın %67.20'sini açıkladığı bulunmuştur.
- Duygusal zeka değişkeninin modele eklenmesinin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt ölçeğindeki varyansın %0.55'ini açıkladığı bulunmuştur.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma değişkenlerini modele eklemenin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite alt ölçeği varyansın %9.95'ini açıkladığı bulunmuştur.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutlarının Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun Hiperaktivite değişkenini anlamlı şekilde yordayamadığı görülmektedir.

- Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutlarını eklemenin DEHB İndeks/Dikkatsizlik alt ölçeğindeki varyansın %49.99'unu açıkladığı bulunmuştur.
- Duygusal zeka değişkeninin modele eklenmesinin DEHB İndeks/Dikkatsizlik alt ölçeğindeki varyansın %11.08'ini açıkladığı bulunmuştur.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, değişkenlerini modele eklemenin DEHB İndeks/Dikkatsizlik alt ölçeği varyansın %13.68'ini açıkladığı bulunmuştur.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunun, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Öz Kontrol-Düşüncelilik alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Görev Yönelimi alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık ve Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutlarının Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Kısa Formunun DEHB İndeks/Dikkatsizlik değişkenini anlamlı şekilde yordayamadığı görülmektedir.

Araştırmanın aracılık analizlerine yönelik sonuçlar incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği üzerinde anlamlı doğrudan pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.
- Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun üzerinde anlamlı ve doğrudan negatif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunamamıştır.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği aracılığıyla Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun üzerinde dolaylı ve istatistiksel olarak anlamlı negatif bir etkisi olduğu bulunmuştur.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Duygu Düzenleme üzerinde anlamlı doğrudan pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun üzerinde anlamlı ve negatif doğrudan bir etkisi olduğu bulunmuştur.

- Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutunun Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun üzerinde anlamlı ve pozitif doğrudan bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.
- Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk değişkeninin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun üzerinde anlamlı ve pozitif doğrudan bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin, Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu üzerinde anlamlı negatif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme alt boyutu aracılığıyla Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formunun üzerinde pozitif ve Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu aracılığıyla negatif anlamlı etkileri bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Alanyazında okul öncesi dönemde duygusal zeka, duygu düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlık ve davranış problemleri değişkenleri üzerine yürütülen çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zekaları, duygu düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlıkları ve davranış problemleri arasındaki bağlantıyı daha derinlemesine inceleyebilmek için boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Anne ve babaların çocuklarının duygusal zekaları, duygu düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlıkları ve davranış problemleri üzerindeki etkisini anlamak için örneklem grubuna ebeveynler dahil edilerek çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmanın farklı demografik özelliklere yönelik sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla çalışma konusunun farklı il ve örneklem gruplarında yürütülme süreci desteklenebilir.

- Araştırma İstanbul ili Sultangazi İlçesine bağlı devlet okulu öğretmenleri ve öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma özel okul öğretmen ve öğrencileriyle uygulanarak karşılaştırmalı bir çalışma yürütülebilir.
- Çocukların duygusal zekaları, duygu düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlıkları ve davranış problemlerinin olası nedenleri ve söz konusu becerilerin geliştirilmesindeki etkili yöntemlerin belirlenmesi amacıyla deneysel bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Duygu düzenleme, duygusal zeka, psikolojik sağlamlık becerilerinin ve davranış problemlerinin farklı kültürel bağlamlarda farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bu çalışma çeşitli kültürel bağlamlarda incelenerek karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.
- Öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal zekaları, duygu düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlıkları ve davranış problemlerini destekleyici etkinliklere daha fazla yer vermeleri sürecindeki farkındalıklarını ve bilgi birikimlerini artırmak amacıyla öğretmen eğitimleri düzenlenebilir.
- Ailelerin çocuklarıyla olan etkileşim biçimlerinin çocukların davranışlarını şekillendirme sürecinde önemli bir etkiye sahip olacağından ebeveynlere de çocuklarının duygusal zekaları, duygu düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlıkları ve davranış problemlerini destekleme üzerine bilgilendirme ve eğitim programları sunulabilir.
- Çocukların da kendi duygusal zekaları, duygu düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlıkları ve davranış problemleri hakkındaki bilinçlerini artırmak amacıyla duygusal ve davranışsal yönetimini desteklemek amacıyla çeşitli stratejiler geliştirmeler hedefleyen yaşa ve gelişim özelliklerine uygun eğitimler almaları teşvik edilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumları öğretmen, çocuk ve aile içi iletişim becerilerini güçlendirmeye yönelik ailelerle iş birliği içinde atölye çalışmaları düzenleyebilir.
- Öğretmenlere ve ailelere yönelik çocuklarda duygusal zeka, duygu düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlık ve davranış problemleri üzerine etkinlik önerilerinin, uygulanabilecek stratejilerin ve bilgilendirme yazılarının

bulunduğu bir kitapçık oluşturularak konu hakkındaki farkındalığı artırmaya yönelik teşvik edici rehberlikler düzenlenebilir.

- DEHB belirtileri gösteren çocukların duygu düzenleme, duygusal zeka ve psikolojik sağamlık becerilerini geliştirmek için zel eğitim ve destek programları hazırlanabilir.



7. KAYNAKLAR

1. Crawford E, Wright M, Masten AS. Resilience and spirituality in youth. The handbook of spiritual development in childhood and adolescence. 2006:355-70.
2. Troy AS, Willroth EC, Shallcross AJ, Giuliani NR, Gross JJ, Mauss IB. Psychological resilience: An affect-regulation framework. Annual review of psychology. 2023;74:547-76.
3. Tugade MM, Fredrickson BL, Feldman Barrett L. Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. Journal of personality. 2004;72(6):1161-90.
4. Fox NA, Calkins SD. The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. Motivation and emotion. 2003;27:7-26.
5. Southam-Gerow MA. Emotion regulation in children and adolescents: A practitioner's guide: Guilford Press; 2013.
6. Cole PM, Martin SE, Dennis TA. Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. Child development. 2004;75(2):317-33.
7. Goleman D. Emotional intelligence: Issues in paradigm building. The emotionally intelligent workplace. 2001;13:26.
8. Şen B, Özbey Ş. Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Education Sciences. 2017;12(1):40-57.
9. Breitenstein SM, Hill C, Gross D. Understanding disruptive behavior problems in preschool children. Journal of pediatric nursing. 2009;24(1):3-12.
10. Ari M, Yaban yalçın E. Social Behavior in preschool children: the role of temperament and emotion regulation. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi- Hacettepe University Journal Of Education. 2016;31(1).
11. Helmsen J, Koglin U, Petermann F. Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. Child Psychiatry & Human Development. 2012;43:87-101.
12. Cole PM, Michel MK, Teti LOD. The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. Monographs of the society for research in child development. 1994:73-100.
13. Akçınar B, Baydar N. Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 2018;17(66):454-70.
14. Hughes HM, Graham-Bermann SA, Gruber G. Resilience in children exposed to domestic violence. 2001.
15. Yagmurlu B, Altan O. Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice. 2010;19(3):275-96.

16. Eisenberg N, Spinrad TL. Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*. 2004;75(2):334-9.
17. Berking M, Whitley B, Berking M, Whitley B. Emotion regulation: Definition and relevance for mental health. *Affect Regulation Training: A Practitioners' Manual*. 2014:5-17.
18. Zeman J, Cassano M, Perry-Parrish C, Stegall S. Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 2006;27(2):155-68.
19. Braet C, Theuwis L, Van Durme K, Vandewalle J, Vandevivere E, Wante L, et al. Emotion regulation in children with emotional problems. *Cognitive Therapy and Research*. 2014;38:493-504.
20. Thompson RA, Meyer S. Socialization of emotion regulation in the family. *Handbook of emotion regulation*. 2007;249:249-68.
21. Graziano PA, Reavis RD, Keane SP, Calkins SD. The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*. 2007;45(1):3-19.
22. Suveg C, Zeman J. Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of clinical child and adolescent psychology*. 2004;33(4):750-9.
23. Şahin K. Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Marmara Üniversitesi (Turkey); 2019.
24. Yükcü ŞB, Demircioğlu H. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2017(44):442-66.
25. Yılmaz H. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı. *Marmara Üniversitesi*. 2020.
26. Ersan C, Tok Ş. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 2019;45(201).
27. Pahwa S, Khan N. Factors affecting emotional resilience in adults. *Management and Labour Studies*. 2022;47(2):216-32.
28. Campos JJ, Frankel CB, Camras L. On the nature of emotion regulation. *Child development*. 2004;75(2):377-94.
29. Malekar S, Mohanty R. Factors affecting emotional intelligence: an empirical study for some school students in India. *International Journal of Management in Education*. 2009;3(1):8-28.
30. Yurdaışık ÖE. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi: İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü; 2023.
31. Bosse T, Pontier M, Treur J. A computational model based on Gross' emotion regulation theory. *Cognitive systems research*. 2010;11(3):211-30.

32. Gross JJ. Emotion regulation. *Handbook of emotions*. 2008;3(3):497-513.
33. Gross JJ. Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*. 1999;13(5):551-73.
34. Denham SA, Bassett HH, Wyatt TM. Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for child and adolescent development*. 2010;2010(128):29-49.
35. Galyer KT, Evans IM. Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*. 2001;166(1):93-108.
36. Thümmeler R, Engel E-M, Bartz J. Strengthening emotional development and emotion regulation in childhood—as a key task in early childhood education. *International journal of environmental research and public health*. 2022;19(7):3978.
37. Dereli E. Prediction of Emotional Understanding and Emotion Regulation Skills of 4-5 Age Group Children with Parent-Child Relations. *Journal of Education and Practice*. 2016;7(21):42-54.
38. Ozana U, Güven G, Sezer T, Azkeskin K, Yılmaz E. Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 2015.
39. Yurdakul Y, Beyazıt U, Ayhan AB. Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2021;23(4):1291-307.
40. Sala MN, Pons F, Molina P. Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*. 2014;32(4):440-53.
41. Legg S, Hutter M. A collection of definitions of intelligence. *Frontiers in Artificial Intelligence and applications*. 2007;157:17.
42. Izard CE. The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*. 2010;2(4):363-70.
43. Trait E. Emotional intelligence. *Psychologist*. 2004;17(10):574.
44. Mayer JD, Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. Elsevier; 1993. p. 433-42.
45. Culver D, editor A review of Emotional Intelligence by Daniel Goleman: implications for technical education. FIE'98 28th Annual Frontiers in Education Conference Moving from 'Teacher-Centered' to 'Learner-Centered' Education Conference Proceedings (Cat No 98CH36214); 1998: IEEE.
46. Gugliandolo MC, Costa S, Cuzzocrea F, Larcan R, Petrides KV. Trait emotional intelligence and behavioral problems among adolescents: A cross-informant design. *Personality and Individual Differences*. 2015;74:16-21.
47. Mohammadi SD, Qaraei B. Assessment of relationship between behavioral disorders and emotional intelligence. *Journal of Kerman University of Medical Sciences*. 2007;14(4):289-99.

48. İşmen AE. Duygusal zeka ve problem çözme. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 2001;13(13):111-24.
49. Neubauer AC, Freudenthaler HH. Models of emotional intelligence. *Emotional intelligence: An international handbook*. 2005;2005:31-50.
50. Pérez-González J-C, Saklofske DH, Mavroveli S. Trait emotional intelligence: Foundations, assessment, and education. *Frontiers Media SA*; 2020. p. 608.
51. Ugoani J. Salovey-Mayer Emotional Intelligence Model for Dealing with Problems in Procurement Management. *American Journal of Marketing Research*. 2020;6(3):28-36.
52. Safarli E. Kişilerarası ilişkilerde duygusal zekanın önemi. Daniel Goleman'ın duygusal zeka modeli bağlamında pilotlar üzerine bir araştırma. İstanbul: İstanbul Üniversitesi; 2020.
53. Goleman D. *Emotional intelligence*: Bloomsbury Publishing; 2020.
54. Bar-On R. Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*. 2010;40(1):54-62.
55. Bar-On R. The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations and People*. 2007.
56. Rastogi MR, Kewalramani S, Agrawal M. Models of emotional intelligence: Similarities and discrepancies. *Indian Journal of Positive Psychology*. 2015;6(2).
57. Goleman D. *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık. 1998.
58. Goleman D. *Duygusal zeka ve liderlik*: Optimist Yayın Grubu; 2019.
59. Lazovic S, editor *The role and importance of emotional intelligence in knowledge management. Management, knowledge and learning international conference*; 2012.
60. Arıkoç B. Okul öncesi dönemde duygusal zeka ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. 2019.
61. Ioannidou F, Konstantikaki V. Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of caring sciences*. 2008;1(3):118.
62. Erdoğan MY. Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 2008;7(23):62-76.
63. Gür EY, Altınayak SÖ, Apay SE. Duygusal zekanın cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2019;8(2):35-42.
64. Bar-On R, Parker J. *Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. Multi-Health Systems. 2000.
65. Öztimurlenk S. Demographic factors affecting emotional intelligence levels: A study on human resources managers in Turkey. *Journal of global business and technology*. 2020;16(1):80-90.

66. Şen B, Özbey Ş. Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences*. 2017;12(1):40-57.
67. Perry NB, Dollar JM. Measurement of behavioral emotion regulation strategies in early childhood: The Early Emotion Regulation Behavior Questionnaire (EERBQ). *Children*. 2021;8(9):779.
68. Özyürek A, Erdoğan Mermer M. The relationship between emotional intelligence and social skills of preschool children and their mothers'social skills. *Journal of National Education*. 2021;50(231).
69. Abdulla Alabbasi AM, A. Ayoub AE, Ziegler A. Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*. 2021;32(2):189-217.
70. Dereli E. Prediction of emotional understanding and emotion regulation skills of 4-5 age group children with teacher-child relations. *European Journal of Education Studies*. 2017.
71. McCrimmon AW, Matchullis RL, Altomare AA. Resilience and emotional intelligence in children with high-functioning autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*. 2016;19(3):154-61.
72. Akran SK, Kocaman İ. Görselleştirmeye Dayalı Etkinliklerin Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 2019;5(1):113-23.
73. Demircioğlu H, Yoldaş C. Çocukluk ve ergenlik döneminde psikososyal risk faktörleri ve koruyucu unsurlar. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 2019;18(1):40-8.
74. Fletcher D, Sarkar M. Psychological resilience. *European psychologist*. 2013.
75. Black DW, Grant JE. DSM-5® guidebook: the essential companion to the diagnostic and statistical manual of mental disorders: American Psychiatric Pub; 2014.
76. Richardson GE. The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*. 2002;58(3):307-21.
77. Gizir C. Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*. 2007;3(28):113-28.
78. Masten AS, Obradović J. Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2006;1094(1):13-27.
79. Masten AS. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*. 2001;56(3):227.
80. Wu G, Feder A, Cohen H, Kim JJ, Calderon S, Charney DS, et al. Understanding resilience. *Frontiers in behavioral neuroscience*. 2013;7:10.
81. Antonovsky A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*. 1996;11(1):11-8.
82. Garmezy N. Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric annals*. 1991;20(9):459-66.

83. Ryan DPJ. Bronfenbrenner's ecological systems theory. Retrieved January. 2001;9:2012.
84. Öz F, Yılmaz EB. Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi. 2009;16(3):82-9.
85. Barankin T, Khanlou N. Growing up resilient. Canada: Centre for Addiction and Mental Health; 2007.
86. Mayr T, Ulich M. Children's Well-being in Day Care Centres: an exploratory empirical study. International Journal of Early Years Education. 1999;7(3):229-39.
87. Aktan BŞ, Önder A. Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi. 2018;4(2):20-30.
88. Poole JC, Dobson KS, Pusch D. Anxiety among adults with a history of childhood adversity: Psychological resilience moderates the indirect effect of emotion dysregulation. Journal of affective disorders. 2017;217:144-52.
89. Özbey S. Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. OPUS International Journal of Society Researches. 2019;10(17):756-86.
90. Bouillet D, Pavin Ivanec T, Miljević-Ridički R. Preschool teachers' resilience and their readiness for building children's resilience. Health Education. 2014;114(6):435-50.
91. Öner Ş, Özbey S. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri İle Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. International Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences. 2022;8(53).
92. Ferretti LK, Bub KL. The influence of family routines on the resilience of low-income preschoolers. Journal of Applied Developmental Psychology. 2014;35(3):168-80.
93. Gün RŞ, Akduman GG. Okul Öncesi Çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2022;20(1):107-23.
94. Eratay E. Okul Öncesi Çocuklarında Davranış Problemleri. Education Sciences. 2011;6(3):2347-62.
95. Derman MT, Başal HA. Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2013;2(1):115-44.
96. Olivier E, Morin AJ, Langlois J, Tardif-Grenier K, Archambault I. Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. Journal of youth and adolescence. 2020;49:2327-46.
97. Gaebel W, Zielasek J, Reed GM. Mental and behavioural disorders in the ICD-11: concepts, methodologies, and current status. Psychiatria polska. 2017;51(2):169-95.
98. Yörükoğlu A. Çocuk ruh sağlığı (15. basım). İstanbul: Özgür. 1989.

99. Bjorklund DF. Children' s thinking: Cognitive development and individual differences: Sage publications; 2022.
100. Koçak N, Pınarcık Ö, Ergin B. Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya Örneği). Asian Journal of Instruction. 2015;3(1):21.
101. Babakr Z, Mohamedamin P, Kakamad K. Piaget's cognitive developmental theory: Critical review. Education Quarterly Reviews. 2019;2(3).
102. Marginson S, Dang TKA. Vygotsky's sociocultural theory in the context of globalization. Asia Pacific Journal of Education. 2017;37(1):116-29.
103. Shabani K. Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. Cogent education. 2016;3(1):1252177.
104. Buckner RL, Andrews-Hanna JR, Schacter DL. The brain's default network: anatomy, function, and relevance to disease. Annals of the new York Academy of Sciences. 2008;1124(1):1-38.
105. Özdel K. Düünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: Teori ve uygulama. Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics. 2015;8(2):10-20.
106. Akpan B. Classical and Operant Conditioning—Ivan Pavlov; Burrhus Skinner. Science Education in Theory and Practice: An Introductory Guide to Learning Theory. 2020:71-84.
107. Şahin H, Ömeroğlu E. Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına etkisi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2015;2015(5):39-56.
108. Maree JG. The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. The Influence of Theorists and Pioneers on Early Childhood Education. 2022:119-33.
109. Özgülük B, Öztemür G. Psikanalitik kuram: Sigmund Freud. Kişilik Kuramları: Gerçek Hayattan Kişilik Analizi Örnekleriyle: Pegem Akademi; 2017.
110. Nagel E. Methodological issues in psychoanalytic theory. Psychoanalysis, scientific method and philosophy: Routledge; 2020. p. 38-56.
111. Tüzün O, Sayar K. Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. Düşünen Adam. 2006;19(1):24-39.
112. Bolattekin A. Anne-babanın bağlanma stilleri, anne-baba tutumları ve çocuklarındaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2014.
113. Fearon RP, Bakermans-Kranenburg MJ, Van IJzendoorn MH, Lapsley AM, Roisman GI. The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. Child development. 2010;81(2):435-56.
114. Albert B. Social learning theory of aggression. Control of aggression: Routledge; 2017. p. 201-52.

115. Danış Z. Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi. 2006;9(9):45-54.
116. Topses G. Davranışçı ve varoluşçu- hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırt edici ve örtüşen nitelikleri International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE). 2012;1(3).
117. McLeod S. Maslow's hierarchy of needs. Simply psychology. 2007;1(1-18).
118. Engin AO, Calapoğlu M, Seven MA, kadir Yörük A. Davranışlarımızın genetik ve çevresel boyutları. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 2008;1(2):37-56.
119. Schaie KW. Developmental influences on adult intelligence: The Seattle longitudinal study: Oxford University Press; 2005.
120. Alisinanoğlu F, Kesicioğlu OS. Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). Kuramsal Eğitimbilim Dergisi. 2010.
121. Powell TC, Lovallo D, Fox CR. Behavioral strategy. Strategic Management Journal. 2011;32(13):1369-86.
122. Kanlıklıçer P. Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik/güvenilirlik çalışması: Marmara Üniversitesi (Turkey); 2005.
123. Matsumoto D. Culture, context, and behavior. Journal of personality. 2007;75(6):1285-320.
124. Baş Z, Şimay H. Okul öncesi kurumlarında karşılaşılan problem davranışlar ve öğretmenlerin baş etme yolları. Eğitim dergisi. 2013;38(7):31-40.
125. Espy KA, Sheffield TD, Wiebe SA, Clark CA, Moehr MJ. Executive control and dimensions of problem behaviors in preschool children. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2011;52(1):33-46.
126. İkiz FE, Mete Otlı B, Ekinci Vural D. Erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlar: öğretmenlerin değerlendirmesi Journal of Mehmet Akif Ersoy University Social Science Institute. 2016;8(17).
127. Ayaz G. Çocuklarda ayrılık kaygısı bozukluğu gelişimi ile annenin kişilik özellikleri ve bağlanma stili arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. 2015.
128. Organization WH. The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines: World Health Organization; 1992.
129. Weber-Fox C. Neural systems for sentence processing in stuttering. 2001.
130. Avcı A, Uğuz Ş, Toros F. Çocuklarda kekemelik: karşılaştırmalı bir izleme çalışması. Klinik Psikiyatri Dergisi. 2002;5(1):16-21.
131. Cenkseven F. Kekemelik üzerine. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2000;6(6).
132. Packman A, Code C, Onslow M. On the cause of stuttering: Integrating theory with brain and behavioral research. Journal of Neurolinguistics. 2007;20(5):353-62.

133. Yaruss JS, Coleman C, Hammer D. Treating preschool children who stutter: Description and preliminary evaluation of a family-focused treatment approach. 2006.
134. Çıray RO, Mutlu C. Çocukluk Çağındaki Tik Bozuklukları. İKSSTD. 2019;11:47-55.
135. Kyriazi M, Kalyva E, Vargiami E, Krikonis K, Zafeiriou D. Premonitory urges and their link with tic severity in children and adolescents with tic disorders. *Frontiers in psychiatry*. 2019;10:569.
136. Kamaşak T, Cansu A. Tik Bozuklukları. *Türkiye Klinikleri J Pediatr Sci*. 2017;13:121-9.
137. Knight T, Steeves T, Day L, Lowerison M, Jette N, Pringsheim T. Prevalence of tic disorders: a systematic review and meta-analysis. *Pediatric neurology*. 2012;47(2):77-90.
138. Viefhaus P, Feldhausen M, Görtz-Dorten A, Volk H, Döpfner M, Woitecki K. Efficacy of habit reversal training in children with chronic tic disorders: a within-subject analysis. *Behavior modification*. 2020;44(1):114-36.
139. Ferguson CJ, Dyck D. Paradigm change in aggression research: The time has come to retire the General Aggression Model. *Aggression and violent behavior*. 2012;17(3):220-8.
140. Ersan C. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi. 2017.
141. Kadan G. Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Marmara Üniversitesi (Turkey); 2010.
142. Madran H. Duygusal ve Cinsel Kıskançlık Açısından Temel Cinsiyet Farklılıkları: Evrimsel Yaklaşım ve Süregelen Tartışmalar. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 2008;19(3).
143. Şipal RF, Yeğengil C, Toka N. Okul öncesi dönemde aralarında yaş farkı olan ve ikiz kardeşler arasındaki kıskançlığın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 2012(5):55-68.
144. Yiğen E. Zonguldak il merkezinde yuvaya giden 3-6 yaş grubu çocuklarda kardeş kıskançlığının değerlendirilmesi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi SBE Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 2005.
145. Dursun A. Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2010.
146. Merve A, Mutlu B. Çocuklarda tırnak yeme davranışı: Onikofaji. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2020;9(3):227-32.
147. Roberts S, O'Connor K, Bélanger C. Emotion regulation and other psychological models for body-focused repetitive behaviors. *Clinical Psychology Review*. 2013;33(6):745-62.
148. Ghanizadeh A. Nail biting; etiology, consequences and management. *Iranian journal of medical sciences*. 2011;36(2):73.

149. Altundağ Y. Çocuklarda Parmak Emme Davranışı. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*. 2018;1(1):28-36.
150. Rasheed NA. Prevalence of thumb sucking habit and its relation to malocclusion in preschool children. *Al-Anbar Medical Journal*. 2009;7(1).
151. Levrini L, Tettamanti L, Macchi A, Tagliabue A, Caprioglio A. Invisalign teen for thumb-sucking management. A case report. *European Journal of Paediatric Dentistry*. 2012;13(2):155-58.
152. Tanaka O, Oliveira W, Galarza M, Aoki V, Bertaiolli B. Breaking the thumb sucking habit: When compliance is essential. *Case Reports in Dentistry*. 2016;2016.
153. Bate KS, Malouff JM, Thorsteinsson ET, Bhullar N. The efficacy of habit reversal therapy for tics, habit disorders, and stuttering: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*. 2011;31(5):865-71.
154. Mallants C, Casteels K. Practical approach to childhood masturbation—a review. *European journal of pediatrics*. 2008;167:1111-7.
155. Özakar S, Gözen D. Erken çocukluk döneminde masturbasyon sorunu olan çocuğa hemşirelik yaklaşımı. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*. 2012;28(2):113-22.
156. Yang ML, Fullwood E, Goldstein J, Mink JW. Masturbation in infancy and early childhood presenting as a movement disorder: 12 cases and a review of the literature. *Pediatrics*. 2005;116(6):1427-32.
157. Lindblad F, Lainpelto K. Sexual abuse allegations by children with neuropsychiatric disorders. *Journal of Child Sexual Abuse*. 2011;20(2):182-95.
158. Yeşilay T, Altun SA. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıftaki Öğrencilerinin Mastürbasyon Davranışıyla Baş Etme Stratejileri. *İlköğretim Online*. 2009;8(2):593-604.
159. Lange KW, Reichl S, Lange KM, Tucha L, Tucha O. The history of attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*. 2010;2:241-55.
160. Gündoğdu ÖY, Tas FV, Özyurt EY, Dönder F, Memik NÇ. Okul öncesi dönemde DEHB: Psikososyal tedavi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi/ADHD in preschool children: review of psychosocial interventions. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 2016;17(2):143.
161. Özmen SK, Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2010;6(2):1-10.
162. Hautmann C, Hanisch C, Mayer I, Plück J, Döpfner M. Effectiveness of the prevention program for externalizing problem behaviour (PEP) in children with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder—generalization to the real world. *Journal of Neural Transmission*. 2008;115:363-70.
163. Ayaz AB, Erol Güler E, Yildirim B, Yazkan Akgül G, Büyükdeniz A, Çubukçuoğlu Taş Z. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı konulan

çocuklarda saldırgan davranışları yordayan etkenler. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 2016;17(3).

164. Glazener CM, Evans JH, Peto RE. Alarm interventions for nocturnal enuresis in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2005(2).

165. Ergüven M, Çelik Y, Deveci M, Yıldız N. Etiological risk factors in primary nocturnal enuresis. *Turkish Archives of Pediatrics*. 2004;39(2):83.

166. Nevéus T, Läckgren G, Tuvemo T, Jerker H, Hjälmås K, Stenberg A. Enuresis-background and treatment. *Scandinavian Journal of Urology and Nephrology*. 2000;34(206):1-44.

167. Akgönül G. Enuresis alt islatma. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*. 1988;4(1):37-42.

168. Çalışır H, Özvurmaz S, Tuğrul E, Şahbaz M. Annelerin tuvalet eğitimi sırasında kullandıkları yöntemler ile 1-4 yaş çocukların altlarını islatma durumları arasındaki ilişki. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2011;14(4):17-24.

169. Butler RJ. Impact of nocturnal enuresis on children and young people. *Scandinavian Journal of Urology and Nephrology*. 2001;35(3):169-76.

170. Gür E, Turhan P, Can G, Akkus S, Sever L, Güzelöz S, et al. Enuresis: prevalence, risk factors and urinary pathology among school children in Istanbul, Turkey. *Pediatrics international*. 2004;46(1):58-63.

171. Demirören K, Özel A, Demirören S. Enürezisli çocuklarda üriner sistem anormallikleri. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2006;20(2):133-8.

172. Göv P, Gönener HD. The Development Of Anxiety Resources Scale Of School Age Children With Enuresis: Enürezisi Olan Okul Yaş Dönemindeki Çocuklarda Endişe Kaynakları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *European Journal of Therapeutics*. 2010;16(2):22-8.

173. Fergusson DM, Horwood LJ, Lynskey M. The childhoods of multiple problem adolescents: A 15-year longitudinal study. *Journal of child psychology and psychiatry*. 1994;35(6):1123-40.

174. Caldwell PH, Nankivell G, Sureshkumar P. Simple behavioural interventions for nocturnal enuresis in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2013(7).

175. Glazener C, Peto R, Evans J. Effects of interventions for the treatment of nocturnal enuresis in children. *Quality & safety in health care*. 2003;12(5):390.

176. Begüm Ö, Mahmut Y. Çocuklarda davranış problemleri ve çözüm yolları: Eğiten Kitap; 2017. 354 p.

177. Demir T, Yavuz M, Doğangün B, Bolat N, Kadak T, Karaçetin G, et al. Enkoprezisi olan çocuklarda davranış sorunları ve bazı ailesel özellikler. *Türk Pediatri Arşivi*. 2012;47(1):33-7.

178. Thiedke CC. Nocturnal enuresis. *American family physician*. 2003;67(7):1499-506.

179. Bharucha AE, Ravi K. Fecal incontinence. *Practical Gastroenterology and Hepatology: Small and Large Intestine and Pancreas: Small and Large Intestine and Pancreas*. 2010;205-11.
180. Hultén I, Jonsson J, Jonsson C-O. Mental and somatic health in a non-clinical sample 10 years after a diagnosis of encopresis. *European child & adolescent psychiatry*. 2005;14:438-45.
181. Akça ÖF, Aysev A. Enkoprezis tanısı alan çocukların komorbid psikopatolojileri, aile özellikleri, anne-babaların kişilik özellikleri ve psikiyatrik belirtilerinin araştırılması: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.
182. Cox DJ, Morris Jr JB, Borowitz SM, Sutphen JL. Psychological differences between children with and without chronic encopresis. *Journal of Pediatric Psychology*. 2002;27(7):585-91.
183. van Dijk M, Benninga M, Grootenhuis M, Last B. Prevalence and associated clinical characteristics of behavior problems in constipated children. *Pediatrics*. 2010;125(2):e309-e17.
184. Benninga M, Candy DC, Catto-Smith AG, Clayden G, Loening-Baucke V, Di Lorenzo C, et al. The Paris consensus on childhood constipation terminology (PACCT) group. *Journal of pediatric gastroenterology and nutrition*. 2005;40(3):273-5.
185. Özdemir D, İşeri E, Gökçe E, Demiroğulları B, Koçkar Aİ, Bağbancı B, et al. Enkoprezisi olan çocukların tedavisinde davranışçı terapi ve ilaç tedavisinin etkinliklerinin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 2005;12(3):121-9.
186. Akman SA, Koturoğlu G, Arıkan Ç, Aslan A, Halıcıoğlu O, Aydoğdu S. Çocukluk çağında kronik konstipasyon. *İzmir Tepecik Eğitim Hastanesi Dergisi*, 15 (1). 2005:32-6.
187. Müjdat A. Tutuklu çocuklar üzerine bir araştırma: çocukların suça yönelmesinde etkili olan toplumsal nedenler ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(1):49-73.
188. Fallis D. What is lying? *The Journal of Philosophy*. 2009;106(1):29-56.
189. Newton P, Reddy V, Bull R. Children's everyday deception and performance on false-belief tasks. *British Journal of Developmental Psychology*. 2000;18(2):297-317.
190. Wilson AE, Smith MD, Ross HS. The nature and effects of young children's lies. *Social Development*. 2003;12(1):21-45.
191. Uzun S. Ergenlerde Yalan Tutumuna Psiko-Sosyal Yaklaşım (Sakarya Örneği). *Sakarya: Sakarya Üniversitesi (Turkey)*; 2011.
192. Bussey K. Lying and truthfulness: Children's definitions, standards, and evaluative reactions. *Child Development*. 1992;63(1):129-37.
193. Aydın MŞ. 29-72 aylık çocukların olumsuz ve prososyal yalan söyleme davranışlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. 2021;5(1):92-108.

194. Aydın MS. Çocuklarda Yalan Söyleme Davranışı ve Gelişim Süreçleri. *Muhakeme Dergisi*. 2021;4(1):1-13.
195. Heyman G, Sweet M, Lee K. Children's reasoning about lie-telling and truth-telling in politeness contexts. *Social Development*. 2009;18(3):728-46.
196. İyi Tİ, Çoban AE. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education*. 2019;6(2):155-66.
197. Hanson JL, Nacewicz BM, Sutterer MJ, Cayo AA, Schaefer SM, Rudolph KD, et al. Behavioral problems after early life stress: contributions of the hippocampus and amygdala. *Biological psychiatry*. 2015;77(4):314-23.
198. Jiao WY, Wang LN, Liu J, Fang SF, Jiao FY, Pettoello-Mantovani M, et al. Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of pediatrics*. 2020;221:264-6. e1.
199. Bağatarhan T. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi ve Problem Davranışlar/Digital Game Addiction Tendency and Problem Behaviors in Preschool Children. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2023;14(5):179-93.
200. Parsak B, Kuzucu Y. Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Saldırganlık arasındaki ilişkide Çocukların Empati ve Sosyal Becerilerinin Rolü. *Humanistic Perspective*. 2020;2(3):347-74.
201. Masten AS, Herbers JE, Cutuli J, Lafavor TL. Promoting competence and resilience in the school context. *Professional school counseling*. 2008;12(2):2156759X0801200213.
202. Ward KP, Lee SJ. Mothers' and fathers' parenting stress, responsiveness, and child wellbeing among low-income families. *Children and Youth Services Review*. 2020;116:105218.
203. Herrmann Z. Supporting resilience in early childhood education: Strategies for teachers. 2021.
204. Brooks R, Goldstein S. Raising Resilient Children: Fostering Strength, Hope, and Optimism in Your Child: ERIC; 2001.
205. Ungar M, Liebenberg L. Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*. 2011;5(2):126-49.
206. Fraenkel JR, Wallen NE. How to design and evaluate research in education: ERIC; 1990.
207. Bradley RH, Corwyn RF. Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*. 2002;53(1):371-99.
208. Shields A, Cicchetti D. Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*. 1997;33(6):906.

209. Batum P, Yagmurlu B. What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental• Learning• Personality• Social*. 2007;25:272-94.
210. Sullivan AK. The emotional intelligence scale for children: University of Virginia; 1999.
211. Ulutaş İ. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi 2005.
212. Mayr T, Ulich M. Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings–PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*. 2009;29(1):45-57.
213. Kaner S, Büyüköztürk Ş, İşeri E. Conners öğretmen dereceleme ölçeği-yenilenmiş kısa: Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 2013;38(167).
214. Conners CK. Conners' Parent Rating Scale--Revised (s): Multi-Health Systems North Tonawanda, NY, USA; 1997.
215. Hayes AF, Matthes J. Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior research methods*. 2009;41(3):924-36.
216. Darlington RB, Hayes AF. Regression analysis and linear models. New York, NY: Guilford. 2017:603-11.
217. Çokluk Ö, Şekercioğlu G, Büyüköztürk Ş. Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları: Pegem Akademi Ankara; 2012.
218. George D, Mallery P. IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference: Routledge; 2019.
219. Tabachnick B, Fidell L, Ullman J. Using multivariate statistics (Vol. 6, pp 497–516). Boston, MA: Pearson; 2019.
220. Hooper D, Coughlan J, Mullen M. Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electron J Bus Res Methods* 6 (1): 53–60. 2008.
221. Kıldan AO. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 2011(30):103-20.
222. Hamre BK, Pianta RC. Student-teacher relationships. 2006.
223. Yüksek Usta S. Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkileri açısından incelenmesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2014.
224. Brekelmans M, Wubbels T, Van Tartwijk J. Teacher–student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*. 2005;43(1-2):55-71.
225. Demir T. Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk–öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2015.

226. Ayşe T, Tezel Şahin F, Avcı N. Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar program yöntem teknik sınıf ve davranış yönetimi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Milli Eğitim. 2001(151).
227. Carlson SM, Wang TS. Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*. 2007;22(4):489-510.
228. Eisenberg N, Gershoff ET, Fabes RA, Shepard SA, Cumberland AJ, Losoya SH, et al. Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental psychology*. 2001;37(4):475.
229. Yükü Bozkurt Ş, Demircioğlu H. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2017(44):442-66.
230. Arslan Özkılıç S. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Anneleriyle Olan İlişkileri ve Annelerin Çocuğa Yönelik İlgisi ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 2021.
231. Ilgar L, Akbaba G. Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2017;2017(9):491-520.
232. Are F, Shaffer A. Family emotion expressiveness mediates the relations between maternal emotion regulation and child emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development*. 2016;47:708-15.
233. Gökşen E. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2019.
234. Bajgar J, Ciarrochi J, Lane R, Deane FP. Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*. 2005;23(4):569-86.
235. Seçer Z. Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2017;25(4):1435-52.
236. Ersay E. Parental Socialization of Emotion: How Mothers Respond to Their Children's Emotions in Turkey. *International Journal of Emotional Education*. 2014;6(1):33-46.
237. Özana U, Güven G, Sezer T, Azkeskin K, YILMAZ E. Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal. 2015.
238. Ecirli H, Ogelman HG. Beş-altı yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası hakemli akademik ve beşeri bilimler dergisi. 2015.
239. Gelgör FZ. Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi: Hasan Kalyoncu Üniversitesi; 2016.

240. Aydın F. Maternal emotion regulation, socio-economic status and social context as predictors of maternal emotion socialization practices: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2010.
241. Bornstein MH, Bradley RH. Socioeconomic status, parenting, and child development: Routledge; 2014.
242. Hoff E, Laursen B. Socioeconomic status and parenting. Handbook of parenting: Routledge; 2019. p. 421-47.
243. Bornstein MH, Hahn CS, Suwalsky JT, Haynes OM. Maternal and infant behavior and context associations with mutual emotion availability. Infant Mental Health Journal. 2011;32(1):70-94.
244. Goodman WB, Crouter AC, Lanza ST, Cox MJ, Vernon-Feagans L, Investigators FLPK. Paternal work stress and latent profiles of father–infant parenting quality. Journal of Marriage and Family. 2011;73(3):588-604.
245. Arı R, Seçer Şahin Z. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2004(11):67-84.
246. Kale Karaaslan Ü. Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2012.
247. McDowell DJ, Parke RD. Parental correlates of children's peer relations: an empirical test of a tripartite model. Developmental psychology. 2009;45(1):224.
248. Pleck JH. Paternal involvement. The role of the father in child development. 2010;58.
249. Bilge Y, Sezgin E. Anne ve çocuk duygu düzenleme arasındaki ilişkide annenin kişilik özelliklerinin ve bağlanma stillerinin aracı rolü. Anadolu Psikiyatri Dergisi. 2020;21(3):310-8.
250. Bianchi SM, Milkie MA. Work and family research in the first decade of the 21st century. Journal of marriage and family. 2010;72(3):705-25.
251. Han W-J, Miller DP, Waldfogel J. Parental work schedules and adolescent risky behaviors. Developmental psychology. 2010;46(5):1245.
252. Mestci S, Gökkaya F, Ormankıran B. Okul Öncesine Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede Duygu Düzenleme Eğitiminin Etkililiği: Bir Pilot Çalışma. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi. 2019;4(1):56-71.
253. Kolb K, Weede S. Teaching Prosocial Skills to Young Children To Increase Emotionally Intelligent Behavior. 2001.
254. Gottman JM, Katz LF, Hooven C. Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. Journal of family psychology. 1996;10(3):243.
255. Brackett MA, Rivers SE. Transforming students' lives with social and emotional learning. International handbook of emotions in education: Routledge; 2014. p. 368-88.

256. Jones SM, Bouffard SM. Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. Social policy report. 2012;26(4):1-33.
257. Bruno K, England E, Chambliss C. Social and Emotional Learning Programs for Elementary School Students: A Pilot Study. 2002.
258. Altunbaş T, Özabacı N. Bir duygusal zeka programının ilköğrencilerinin duygusal zeka, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal. 2019;9(54):659-88.
259. Kuyucu Y. Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2012.
260. Elias M, Zins J, Weissberg R. Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Adolescence. 2000;35(137):221.
261. Snyder CR, Lopez SJ. Handbook of positive psychology: Oxford university press; 2001.
262. Bonanno GA. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? American psychologist. 2004;59(1):20.
263. Seçim G. Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlamlık üzerine etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2020;18(2):505-24.
264. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. The journal of early adolescence. 1991;11(1):56-95.
265. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design: Harvard university press; 1979.
266. Eisenberg N, Spinrad TL, Morris AS. Regulation, resiliency, and quality of social functioning. Self and Identity. 2002;1(2):121-8.
267. Bilir ZT, Aylin S. Okul öncesi dönemindeki çocukların aile ilişkileri ve çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2016;1(40).
268. Raver CC. Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness. Social Policy Report. Volume 16, Number 3. Society for Research in Child Development. 2002.
269. Wentzel KR. Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. Review of educational research. 1991;61(1):1-24.
270. Erten H. Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2011;2(1):81-92.
271. Eggum-Wilkens ND, Valiente C, Swanson J, Lemery-Chalfant K. Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. Early Childhood Research Quarterly. 2014;29(1):85-94.

272. Uysal H, Aydos EH, Akman B. Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2016;36(3).
273. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? Child development. 1999;70(6):1373-400.
274. Ulutaş İ, Macun B. Okul öncesi çocuklarının duygusal zekasını desteklemede öğretmenin rolü Electronic Turkish Studies. 2016;11(14).
275. Arsenijevic J, Andevski M, Maljkovic M, editors. Teachers' emotional intelligence development management–necessity of the new age. INTED2012 Proceedings; 2012: IATED.
276. Artess J, Mellors-Bourne R, Hooley T. Employability: A review of the literature 2012-2016. 2017.
277. Cemaloğlu N, Şahin DE. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2007;15(2):463-84.
278. Yoldaş C. Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ve ebeveynlerinin yaşam pozisyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2020.
279. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. 2000.
280. Uyar Kurt A. Ebeveyn kaybının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2016.
281. Karayılmaz D. Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 2008.
282. Akın Y. Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi: Marmara Üniversitesi (Turkey); 2002.
283. Bosacki SL, Moore C. Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. Sex roles. 2004;50:659-75.
284. Ulutaş İ. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 2005.
285. Akaydın D, Akduman GG. 6 yaş grubu çocukların duygusal zekalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. The Journal of Academic Social Science. 2019;22(22):368-84.
286. Harrod NR, Scheer SD. An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. Adolescence. 2005;40(159).
287. Arı R, Seçer Z. Okul öncesi çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2004;11:67-84.

288. Kuntay A, Ahtam B. Annelerin çocuklarıyla geçmiş hakkındaki konuşmalarının anne eğitim düzeyiyle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 2004.
289. Coşkun K. Anne ve baba eğitim düzeyleri ile 10 yaş çocuğunun duygusal zeka performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2017;12(23):385-98.
290. Özcan C. 5-6 yaş çocuklarının duygusal zekalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara; 2019.
291. Şengönül T. Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin ailelerdeki sosyalleştirme-eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 2013;38(167).
292. Özoğlu EB, Yüksel M. DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okur-yazarlık programının duygusal zeka ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2018;47(47):141-56.
293. Freshman B, Rubino L. Emotional intelligence: a core competency for health care administrators. *The health care manager*. 2002;20(4):1-9.
294. Durmuşoğlu Saltalı N. Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi. 2010.
295. Yaşarsoy E. Duygusal zeka gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2006.
296. Somuncuoğlu Özerbaş DH. Durumlu öğrenmenin duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi. 2004.
297. Çitil M. Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: eylem araştırması. 2016.
298. Odabaşı B. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin ana baba tutumları açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 2013;3(2):33-51.
299. Topuksal D. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana. 2011.
300. Çorapçı F, Aksan N, Arslan-Yalçın D, Yağmurlu B. Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 2010;17(2).
301. Downs A, Strand P. Effectiveness of emotion recognition training for young children with developmental delays. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*. 2008;5(1):75.
302. Keser N. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve almamış çocukların duygu ayarlama, anne baba tutumları, annenin DEHB belirti ve bilgi düzeyinin incelenmesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2010.

303. Öner Ş, Özbey S. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri İle Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal Of Social Humanities and Administrative Sciences*. 2022;53.
304. Erata F, Özbey S. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi *Pearson Journal*. 2020;5(9):125-51.
305. Howell KH, Graham-Bermann SA, Czyz E, Lilly M. Assessing resilience in preschool children exposed to intimate partner violence. *Violence and victims*. 2010;25(2):150-64.
306. Coifman KG, Bonanno GA, Ray RD, Gross JJ. Does repressive coping promote resilience? Affective-autonomic response discrepancy during bereavement. *Journal of personality and social psychology*. 2007;92(4):745.
307. Grotberg E. La resiliencia en acción. Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer. 1997.
308. Terzi Ş. Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*. 2008;3(29):1-11.
309. De Caroli ME, Sagone E. Generalized self-efficacy and well-being in adolescents with high vs. low scholastic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014;141:867-74.
310. Topbay Y. Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2016.
311. Oktan V. Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2008.
312. Onat G. Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2010.
313. Turgut Ö. Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi: Anadolu University (Turkey); 2015.
314. Bulut B. Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2016.
315. Dayıoğlu B. Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlık: Öğrenilmiş güçlülük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2008.
316. Werner EE, Smith RS. Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery: Cornell University Press; 2001.
317. Prince-Embury S. The resiliency scales for children and adolescents as related to parent education level and race/ethnicity in children. *Canadian Journal of School Psychology*. 2009;24(2):167-82.

318. Erdem E. Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 2017.
319. Ak Ç. Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2016.
320. Crowley MJ, Kazdin AE. Child psychosocial functioning and parent quality of life among clinically referred children. *Journal of Child and Family Studies*. 1998;7:233-51.
321. Toprak H. Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu: Sakarya Üniversitesi (Turkey); 2014.
322. Fraser MW, Terzian MA. Risk and resilience in child development: Principles and strategies of practice. *Child welfare for the twenty-first century: A handbook of practices, policies and programs*. 2005:55-71.
323. Bacikova-Sleskova M, Benka J, Orosova O. Parental employment status and adolescents' health: the role of financial situation, parent-adolescent relationship and adolescents' resilience. *Psychology & health*. 2015;30(4):400-22.
324. Öztürk H. Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hasan Kalyoncu Üniversitesi; 2019.
325. Atalar DS, Atalay A. Ergenlik döneminde duygu düzenleme ve ruh Sağlığı: ana-babanın ve mizacın rolü. Bildik, T, editör Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Bozukluklar Ankara: Türkiye Klinikleri. 2018:84-90.
326. Aldao A, Nolen-Hoeksema S, Schweizer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*. 2010;30(2):217-37.
327. Çam O, Büyükbayram A. The Results of Nurses' Increasing Emotional Intelligence and Resilience. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemşireleri Dernegi*. 2015;6(3).
328. Bonanno GA. Resilience in the face of potential trauma. *Current directions in psychological science*. 2005;14(3):135-8.
329. Karampas K, Michael G, Stalikas A. Positive emotions, resilience and psychosomatic health: Focus on Hellenic army NCO cadets. *Psychology*. 2016;7(13):1727-40.
330. Kim J, Seok J-H, Choi K, Jon D-I, Hong HJ, Hong N, et al. The protective role of resilience in attenuating emotional distress and aggression associated with early-life stress in young enlisted military service candidates. *Journal of Korean medical science*. 2015;30(11):1667.
331. Özkan MS. Psikolojik sağlamlık odaklı Psiko-Eğitim Programının bir grup yetişkinin psikolojik sağlamlık, duygusal zeka ve toplumsal ilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi: Bursa Uludağ University (Turkey); 2021.
332. Gürgen U. Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi. 2006.

333. Alvord MK, Zucker B, Grados JJ. Resilience Builder Program for children and adolescents: Enhancing social competence and self-regulation—A cognitive-behavioral group approach: Research Press; 2011.
334. Ritchie S, Wabano MJ, Russell K, Enosse L, Young N. Promoting resilience and wellbeing through an outdoor intervention designed for Aboriginal adolescents. *Rural and remote health*. 2014;14(1):83-101.
335. Kındıroğlu Z. Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aile ...; 2018.
336. Bulut A. Sınıf yönetimi becerisinin ölçümü: okul öncesi öğretmenleri üzerine kesitsel bir tarama. *Journal of Computer and Education Research*. 2020;8(16):590-607.
337. Toran M, Akkuş HG. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2016;24(4):2041-56.
338. Bay DN. Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2020;12(4):335-48.
339. Akkaya M. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği): Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2011.
340. Dinçer Ç, Akgün E. Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*. 2015;40(177).
341. Turla A, Tezel Şahin F, Avcı N. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar Program Yöntem Teknik Sınıf ve Davranış Yönetimi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim*. 2001(151).
342. Işık E, Demircioğlu H. Bilinçli farkındalık aile eğitim programının ebeveynlerin bilinçli farkındalıkları, yetkinlik algıları ve iletişim düzeyleri ile çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. 2020.
343. Mehmetali S. Batı Trakya örnekleminde okul öncesi ve anaokulu davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması: Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2014.
344. Jones SM, Zaslow M, Darling-Churchill KE, Halle TG. Assessing early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2016;45:42-8.
345. Miller LS, Koplewicz HS, Klein RG. Teacher ratings of hyperactivity, inattention, and conduct problems in preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1997;25:113-9.
346. Kanlıkılıçer P. Preschool behavior questionnaire: A validity and reliability study. Unpublished master's thesis) Marmara University, İstanbul, Turkey (in Turkish). 2005.
347. Kargı E, Erkan S. Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi. 2004.

348. Zupančič M, Gril A, Kavčič T. The Slovenian version of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale Preschool Edition (OLSP): the second preliminary validation. *Horizons of Psychology*. 2000;9(4):7-23.
349. Tiet QQ, Wasserman GA, Loeber R, McReynolds LS, Miller LS. Developmental and sex differences in types of conduct problems. *Journal of Child and Family Studies*. 2001;10:181-97.
350. Olson SL, Sameroff AJ, Kerr DC, Lopez NL, Wellman HM. Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and psychopathology*. 2005;17(1):25-45.
351. Bilir ZT, Aylin S. Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Aile İlişkileri İle Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigation of the Relationship between Children's Family Relationships during Preschool Period and Behavioral Problems in Children. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2016;40(40):20-43.
352. Özbey S, Alisinanoğlu F. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Social Research*. 2009;2(6).
353. Greeff AP. Characteristics of families that function well. *Journal of family Issues*. 2000;21(8):948-62.
354. İlhan T. Özel gereksinimli 3-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin stres düzeyleri ile rolleri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2017;18(03):383-400.
355. Eyberg SM, Robinson EA. Parent-child interaction training: Effects on family functioning. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 1982;11(2):130-7.
356. Seven S. Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2007;51(51):477-99.
357. Altınay D. Çalışan ve çalışmayan annelerin başa çıkma tutumları ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi: *Sosyal Bilimler Enstitüsü*; 2012.
358. Dereli E, Dereli BM. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2017;14(1):227-58.
359. Dufrene BA, Doggett RA, Henington C, Watson TS. Functional assessment and intervention for disruptive classroom behaviors in preschool and head start classrooms. *Journal of Behavioral Education*. 2007;16:368-88.
360. Kwon JY. The relationship between parenting stress, parental intelligence and child behavior problems in a study of Korean preschool mothers. *Early Child Development and Care*. 2007;177(5):449-60.
361. Bauer KW, Hearst MO, Escoto K, Berge JM, Neumark-Sztainer D. Parental employment and work-family stress: Associations with family food environments. *Social science & medicine*. 2012;75(3):496-504.

362. Kayhan Aktürk Ş. Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2015.
363. Murphy PE, Ciarrocchi JW, Piedmont RL, Cheston S, Peyrot M, Fitchett G. The relation of religious belief and practices, depression, and hopelessness in persons with clinical depression. *Journal of Consulting and Clinical psychology*. 2000;68(6):1102.
364. Şermin A. Okul Öncesi Dönemde Davranış Problemleri. *International Journal of Original Educational Research*. 2024;2(1):301-13.
365. Atıl İ. Korunmaya muhtaç okul öncesi dönem çocuklarında Ben Problem Çözebilirim (BPÇ) Programının kişiler arası problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler; 2019.
366. Kargı E. Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2009.
367. Hune JB, Nelson CM. Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. *Behavioral Disorders*. 2002;27(3):185-207.
368. Özcan CT. Kişilerarası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkileri. 2007.
369. Ogelman HG, Saraç S, Abanoz T. Küçük Çocuklarda Psikolojik Dayanıklılık ve Oyun Davranışları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2023;21(1):1-12.
370. Taylor ZE, Ruiz Y, Nair N. A mixed-method examination of ego-resiliency, adjustment problems, and academic engagement in children of Latino migrant farmworkers. *Social Development*. 2019;28(1):200-17.
371. Giordano F, Cipolla A, Ragnoli F, Brajda Bruno F. Transit migration and trauma: The detrimental effect of interpersonal trauma on Syrian children in transit in Italy. *Psychological Injury and Law*. 2019;12:76-87.
372. Dufour S, Denoncourt J, Mishara BL. Improving Children's adaptation: new evidence regarding the effectiveness of Zippy's friends, a school mental health promotion program. *Advances in School Mental Health Promotion*. 2011;4(3):18-28.
373. Wong MA. Helping young children to develop adaptive coping strategies. *Journal of Basic Education*. 2008;17(1):119-44.
374. Druker KC, Mazzucchelli TG, Beilby JM. An evaluation of an integrated fluency and resilience program for early developmental stuttering disorders. *Journal of communication disorders*. 2019;78:69-83.
375. Erten H. Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2011;2(1):81-92.
376. Gomes L, Livesey D. Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5-and 6-year-old children. *Child: care, health and development*. 2008;34(6):763-70.

377. Alkış B. Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2015.
378. Strayer J, Roberts W. Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*. 2004;13(1):1-13.
379. Hasta D, Güler ME. Saldırganlık: kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2013;4(1):64-104.
380. Türkmen İ, Doğan HY. Duygusal zekanın psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: acil sağlık hizmetleri personeli üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*. 2021;9(3):1066-83.
381. Özer E, Deniz M. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*. 2014;13(4).
382. Karabulutlu EY, Yılmaz S, Yurttaş A. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*. 2011;2(2):75-9.
383. Landa JMA, López-Zafra E, Martos MPB, del Carmen Aguilar-Luzon M. The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: a questionnaire survey. *International journal of nursing studies*. 2008;45(6):888-901.
384. Kolburan ŞG, Eker E, Akdeniz B. Bilişsel esneklik ve mizah stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine & Forensic Sciences*. 2019;16(1).
385. Arslan G, Balkıs M. Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, özyeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*. 2016;6(1):8-22.
386. Çataloğlu B. Madde kullanan ve kullanmayan ergenlerin psikolojik sağlamlık ve aile işlevleri açısından karşılaştırılması: Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2011.
387. Gardner TW, Dishion TJ, Connell AM. Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of abnormal child psychology*. 2008;36:273-84.
388. Dağlı H, Dağlıoğlu H. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. 2021;10(3).
389. Miller AL, Fine SE, Kiely Gouley K, Seifer R, Dickstein S, Shields A. Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*. 2006;20(8):1170-92.
390. Hanish LD, Eisenberg N, Fabes RA, Spinrad TL, Ryan P, Schmidt S. The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and psychopathology*. 2004;16(2):335-53.
391. Dishion TJ, Connell A. Adolescents' resilience as a self-regulatory process: Promising themes for linking intervention with developmental science. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2006;1094(1):125-38.

392. Olson SL, Sameroff AJ, Lunkenheimer ES, Kerr D. Self-regulatory processes in the development of disruptive behavior problems: The preschool-to-school transition. *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems*. 2009;13:144-85.
393. Yaralı KT, Aytar FAG. Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2017;13(3):856-70.
394. Hrbackova K, Safrankova AP. Self-regulation of behaviour in children and adolescents in the natural and institutional environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2016;217:679-87.
395. Özyurt G, Akay AP, Öztürk Y, Baykara B, Emiroglu NI. DEHB'li çocuklarda ve annelerinde duygu düzenlemenin araştırılması/Evaluating emotional regulation in children with ADHD and their mothers. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 2016;17(5):393.
396. Walcott CM, Landau S. The relation between disinhibition and emotion regulation in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of clinical child and adolescent psychology*. 2004;33(4):772-82.
397. Keser N, Kapçi EG, Özer A, editors. Çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun incelenmesi: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model yest. *Yeni Symposium: psikiyatri, nöroloji ve davranış bilimleri dergisi*; 2012: Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Psikiyatri Kliniği Vakfı.
398. Gizir CA. Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty. 2004.
399. Qiao T, Sun Y, Ye P, Yan J, Wang X, Song Z. The association between family functioning and problem behaviors among Chinese preschool left-behind children: the chain mediating effect of emotion regulation and psychological resilience. *Frontiers in Psychology*. 2024;15:1343908.
400. Martel MM. Research Review: A new perspective on attention-deficit/hyperactivity disorder: emotion dysregulation and trait models. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2009;50(9):1042-51.
401. Adrian M, Zeman J, Erdley C, Lisa L, Sim L. Emotional dysregulation and interpersonal difficulties as risk factors for nonsuicidal self-injury in adolescent girls. *Journal of abnormal child psychology*. 2011;39:389-400.
402. Bonn-Miller MO, Vujanovic AA, Zvolensky MJ. Emotional dysregulation: Association with coping-oriented marijuana use motives among current marijuana users. *Substance Use & Misuse*. 2008;43(11):1653-65.
403. Collins S. Social workers, resilience, positive emotions and optimism. *Practice*. 2007;19(4):255-69.
404. Tugade MM, Fredrickson BL. Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of happiness studies*. 2007;8:311-33.
405. Dunsmore JC, Booker JA, Ollendick TH. Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development*. 2013;22(3):444-66.

406. He T, Zhang W, Tang Y, Hinshaw SP, Wu Q, Lin X. Unidirectional or Bidirectional? Relation between Parental Responsiveness and Emotion Regulation in Children with and without Oppositional Defiant Disorder. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*. 2023;51(8):1163-77.
407. Compas BE, Jaser SS, Bettis AH, Watson KH, Gruhn MA, Dunbar JP, et al. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*. 2017;143(9):939.
408. Gresham F, Elliott SN. Social skills improvement system (SSIS) rating scales: Bloomington, MN: Pearson Assessments; 2008.
409. Havighurst SS, Duncombe M, Frankling E, Holland K, Kehoe C, Stargatt R. An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of abnormal child psychology*. 2015;43:749-60.
410. Greenberg MT, Kusche CA, Cook ET, Quamma JP. Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and psychopathology*. 1995;7(1):117-36.
411. Morris AS, Silk JS, Steinberg L, Myers SS, Robinson LR. The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*. 2007;16(2):361-88.
412. Shields A, Cicchetti D. Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of clinical child psychology*. 2001;30(3):349-63.
413. Harvey EA, Breaux RP, Lugo-Candelas CI. Early development of comorbidity between symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and oppositional defiant disorder (ODD). *Journal of abnormal psychology*. 2016;125(2):154.
414. Cavanagh M, Quinn D, Duncan D, Graham T, Balbuena L. Oppositional defiant disorder is better conceptualized as a disorder of emotional regulation. *Journal of attention disorders*. 2017;21(5):381-9.
415. Christenson JD, Crane DR, Malloy J, Parker S. The cost of oppositional defiant disorder and disruptive behavior: A review of the literature. *Journal of Child and Family Studies*. 2016;25:2649-58.
416. Doerfler LA, Volungis AM, Connor DF. Co-occurrence and differentiation of oppositional defiant and mood disorders among children and adolescents. *Journal of Child and Family Studies*. 2020;29(9):2568-79.
417. Lehmann M, Hasselhorn M. The dynamics of free recall and their relation to rehearsal between 8 and 10 years of age. *Child Development*. 2010;81(3):1006-20.
418. Raver CC, Knitzer J. Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three-and four-year-old children. 2002.
419. Choe DE, Olson SL, Sameroff AJ. Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and psychopathology*. 2013;25(2):437-53.

420. King KM, Lengua LJ, Monahan KC. Individual differences in the development of self-regulation during pre-adolescence: Connections to context and adjustment. *Journal of abnormal child psychology*. 2013;41:57-69.
421. Van Manen T. Assessment and treatment of aggressive children, from a social-cognitive perspective. Unpublished doctoral dissertation, University of Amsterdam, Amsterdam. 2006.
422. Lin X, Li Y, Xu S, Ding W, Zhou Q, Du H, et al. Family risk factors associated with oppositional defiant disorder symptoms, depressive symptoms, and aggressive behaviors among Chinese children with oppositional defiant disorder. *Frontiers in psychology*. 2019;10:2062.
423. Burke JD, Hipwell AE, Loeber R. Dimensions of oppositional defiant disorder as predictors of depression and conduct disorder in preadolescent girls. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2010;49(5):484-92.
424. Cömert S, Özbey S. Türk müziği destekli psikolojik sağlık programı: okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlık düzeyleri üzerine etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*. 2021(11):366-93.
425. Drummond T. Student Risk Screening Scale. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 1994.
426. Eisenberg N, Cumberland A, Spinrad TL, Fabes RA, Shepard SA, Reiser M, et al. The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*. 2001;72(4):1112-34.
427. Graziano PA, Garcia A. Attention-deficit hyperactivity disorder and children's emotion dysregulation: A meta-analysis. *Clinical psychology review*. 2016;46:106-23.
428. Taylor RD, Oberle E, Durlak JA, Weissberg RP. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*. 2017;88(4):1156-71.
429. Hood BS, Elrod MG, DeWine DB. Treatment of childhood oppositional defiant disorder. *Current Treatment Options in Pediatrics*. 2015;1:155-67.
430. Yamada A, Suzuki M, Kato M, Suzuki M, Tanaka S, Shindo T, et al. Emotional distress and its correlates among parents of children with pervasive developmental disorders. *Psychiatry and clinical neurosciences*. 2007;61(6):651-7.
431. Džaferović M. Nenasilna komunikacija, empatija i asertivnost kao savremne strategije poučavanja prevazilaženja konflikta. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. 2012;7(14):105-17.
432. Fuhs MW, Farran DC, Nesbitt KT. Prekindergarten children's executive functioning skills and achievement gains: The utility of direct assessments and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*. 2015;107(1):207.
433. Gruber MJ, Gelman BD, Ranganath C. States of curiosity modulate hippocampus-dependent learning via the dopaminergic circuit. *Neuron*. 2014;84(2):486-96.
434. Shaw P, Stringaris A, Nigg J, Leibenluft E. Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*. 2014;171(3):276-93.

435. Breaux RP, McQuade JD, Harvey EA, Zakarian RJ. Longitudinal associations of parental emotion socialization and children's emotion regulation: The moderating role of ADHD symptomatology. *Journal of abnormal child psychology*. 2018;46:671-83.
436. Jennings PA, Greenberg MT. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*. 2009;79(1):491-525.
437. Bernard ME, Walton K. The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of well-being, teaching-learning and relationships. *The Journal of Student Wellbeing*. 2011;5(1):22-37.
438. Sobanski E, Banaschewski T, Asherson P, Buitelaar J, Chen W, Franke B, et al. Emotional lability in children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): clinical correlates and familial prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2010;51(8):915-23.
439. Biederman J, Spencer T, Lomedico A, Day H, Petty C, Faraone SV. Deficient emotional self-regulation and pediatric attention deficit hyperactivity disorder: a family risk analysis. *Psychological medicine*. 2012;42(3):639-46.
440. Rhoades BL, Warren HK, Domitrovich CE, Greenberg MT. Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early childhood research quarterly*. 2011;26(2):182-91.
441. Garon N, Bryson SE, Smith IM. Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*. 2008;134(1):31.
442. Castellanos FX, Sonuga-Barke EJ, Milham MP, Tannock R. Executive function: is there a central executive? *Trends in Cognitive Sciences*. 2006;3(10):117-23.
443. Colomer C, Berenguer C, Roselló B, Baixauli I, Miranda A. The impact of inattention, hyperactivity/impulsivity symptoms, and executive functions on learning behaviors of children with ADHD. *Frontiers in psychology*. 2017;8:540.
444. Feder KP, Majnemer A. Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2007;49(4):312-7.
445. Wiener J. Social Relationships of Individuals with ADHD Across the Lifespan. *Clinical Handbook of ADHD Assessment and Treatment Across the Lifespan*: Springer; 2023. p. 517-46.
446. Evans SW, Owens JS, Bunford N. Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2014;43(4):527-51.
447. Salovey PE, Sluyter DJ. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications: Basic Books; 1997.
448. Buhusi CV. Time-sharing in rats: Effect of distracter intensity and discriminability. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*. 2012;38(1):30.

449. Luthar SS, Cicchetti D, Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*. 2000;71(3):543-62.
450. Petrides KV, Frederickson N, Furnham A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*. 2004;36(2):277-93.
451. Brackett MA, Mayer JD. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and social psychology bulletin*. 2003;29(9):1147-58.
452. Eisenberg N, Spinrad TL, Eggum ND. Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*. 2010;6(1):495-525.
453. Parker JD, Summerfeldt LJ, Hogan MJ, Majeski SA. Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*. 2004;36(1):163-72.
454. Marikutty P, Joseph M. Effects of emotional intelligence on stress, psychological well-being, and academic achievement of adolescents. *Indian Journal of Health & Wellbeing*. 2016;7(7).
455. Gross JJ, John OP. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*. 2003;85(2):348.
456. Peña-Sarrionandia A, Mikolajczak M, Gross JJ. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*. 2015;6:160.
457. Trentacosta CJ, Shaw DS. Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of applied developmental psychology*. 2009;30(3):356-65.
458. Martel MM, Nigg JT. Child ADHD and personality/temperament traits of reactive and effortful control, resiliency, and emotionality. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006;47(11):1175-83.
459. Brackett MA, Mayer JD, Warner RM. Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual differences*. 2004;36(6):1387-402.
460. Ciarrochi J, Forgas JP, Mayer JD. *Emotional intelligence in everyday life*: Psychology press; 2013.
461. Denham SA, Bassett H, Mincic M, Kalb S, Way E, Wyatt T, et al. Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and individual differences*. 2012;22(2):178-89.

8. EKLER

EK -1: Etik Kurul İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 25/11/2022 15:05
Sayı: E-35853172-300-00002534103

00002534103

Sayı : E-35853172-300-00002534103
Konu : Etik Komisyon İzni (Ceren YOLDAŞ ÖRS)

25.11.2022

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 17.10.2022 tarihli ve E-68552689-300-00002464936 sayılı yazınız.

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim elemanlarından **Dr. Öğr. Üyesi Haktan DEMİRCİOĞLU** danışmanlığında doktora programı öğrencisi **Ceren YOLDAŞ ÖRS** tarafından yürütülen “**Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri, Duygusal Zeka ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri İle Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” konulu tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **22 Kasım 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 246EBA15-4970-44D3-9F6D-4EBB08C25308

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-cbys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: .

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



Ek -2: MEB Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-72952386
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ceren YOLDAŞ ÖRS)

23/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesinin 28.02.2023 tarihli ve E-68552689-302.08-2714040 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 13.03.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri, Duygusal Zeka ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri İle Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Sultangazi
Araştırma Kişiler : Anaokulu, Anasınıfı Öğrencileri, Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (11 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@ts01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: d2a3-22e2-3389-b01e-712f kodu ile teyit edilebilir.

Ek -3: Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sevgili Eğitimciler;

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâ, Duygu Düzenleme Becerileri ile Psikolojik Sağlamlıkları ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi kapsamında oluşturulan bu doktora tez çalışması, *3-6 yaş arası okul öncesi dönemi çocuklarının öğretmenlerine* yöneliktir.

Gönüllülük esasına dayanan bu çalışmanın sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak olup çalışmaya katılanların kimlik bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır. Maddelerin doğru veya yanlış seçeneği yoktur, kendi açınızdan en uygun olanı işaretlemeniz gerekmektedir. Araştırmada hiçbir şekilde isim kullanılmayacaktır. Lütfen uygun şekilde tüm soruları yanıtlayınız.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ceren YOLDAŞ ÖRS
Çocuk Gelişimi Uzmanı

Çocuğun Doğum Tarihi	:	
Çocuğun Cinsiyeti	:	() Kız () Erkek
Annenin Doğum Tarihi	:	
Babanın Doğum Tarihi	:	
Anne Öğrenim Durumu	:	() İlkokul () Lisans () Ortaokul () Lisansüstü () Lise
Baba Öğrenim Durumu	:	() İlkokul () Lisans () Ortaokul () Lisansüstü () Lise
Anne Çalışma Durumu	:	() Çalışıyor () Çalışmıyor
Anne Çalışıyor ise Mesleği	:	() İşçi () Kamu görevlisi () Çiftçi () Serbest meslek () Diğer.....
Baba Çalışma Durumu	:	() Çalışıyor () Çalışmıyor
Baba Çalışıyor ise Mesleği	:	() İşçi () Kamu görevlisi () Çiftçi () Serbest meslek () Diğer.....
Öğretmenin Öğrenim Durumu	:	() Önlisans () Lisans () Lisansüstü (Yüksek Lisans ve Doktora)
Öğretmenin Mesleki Deneyimi	:	() 0-1 yıl () 2-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üstü
Öğretmenin Mezun Olduğu Okulun Adı ve Bölümü	:	

Ailenin Çocuğuyla İlgilenme Düzeyini (Çocuğun özbakım, beslenme, duygusal ihtiyaçları vb.) Nasıl Değerlendirirsiniz?	:	Çok iyi	5	4	3	2	1	Çok kötü
Ailenin Okul İşleyişini, Okulda Verilen Görev Ve Sorumlulukları Takip Etme Düzeyini Nasıl Değerlendirirsiniz?	:	Çok iyi	5	4	3	2	1	Çok kötü
Sınıfınızda hangi sıklıkta duygu düzenleme becerilerine yönelik etkinliklerine yer verirsiniz?	:	Çok sık	5	4	3	2	1	Nadiren
Sınıfınızda hangi sıklıkta duygusal zekayı destekleme becerilerine yönelik etkinliklere yer verirsiniz?	:	Çok sık	5	4	3	2	1	Nadiren
Sınıfınızda hangi sıklıkta davranış problemlerini çözümüleme becerilerine yönelik etkinliklere yer verirsiniz?	:	Çok sık	5	4	3	2	1	Nadiren
Formu doldurduğunuz öğrencinizin sınıf içerisindeki uyumunu nasıl değerlendirirsiniz?	:	Çok iyi	5	4	3	2	1	Çok kötü
Çocuklarda gözlenen davranış problemleriyle ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?	:	() Evet	() Kararsızım	() Hayır				
Çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleme ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?	:	() Evet	() Kararsızım	() Hayır				
Çocukların duygusal zekalarını destekleme ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?	:	() Evet	() Kararsızım	() Hayır				

Ek -4: Orijinallik Raporu Örneği



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen:	Ayşe Elif Işık Uslu
Ödev başlığı:	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU DÜZENLEME ...
Gönderi Başlığı:	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU DÜZENLEME ...
Dosya adı:	D_TEZI_M.docx
Dosya boyutu:	1.21M
Sayfa sayısı:	312
Kelime sayısı:	78,278
Karakter sayısı:	563,294
Gönderim Tarihi:	24-Tem-2024 02:08ÖS (UTC+0300)
Gönderim Numarası:	2421755981



Tez Başlığı: OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ, DUYGUSAL ZEKA ve PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ İLE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Öğrenci Ad-Soyad: Ceren Yoldaş Örs

Dosyanın Toplam Sayfa Sayısı: 313

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ, DUYGUSAL ZEKA VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ İLE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

%0

BENZERLİK ENDEKSİ

%0

İNTERNET KAYNAKLARI

%0

YAYINLAR

%0

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

Alıntıları çıkart
Bibliyografyayı Çıkart

üzerinde
üzerinde

Exclude assignment
template
Eşleşmeleri çıkar

üzerinde
< 5 words

9. ÖZGEÇMİŞ

