



**48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL STİLLERİ İLE DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Hatice Büşra Yılmaz

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı: Hatice Büşra

Soyadı: YILMAZ

Bölümü: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: 48-72 Aylık Çocukların Bilişsel Stilileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of the Relationship Between 48-72 Months Old Children's Cognitive Style and their Emotion Regulation Skills

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hatice Büşra Yılmaz tarafından hazırlanan “48-72 Aylık Çocukların Bilişsel Stilleri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKÇİ AKCAN

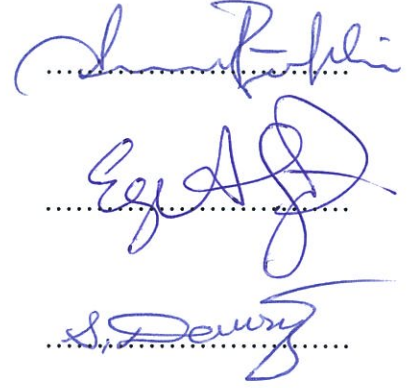
(Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Ege AKGÜN

(Okul Öncesi Eğitimi, Ankara Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

(Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi)



Tez Savunma Tarihi: 29/11/2019

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Hatice Büşra YILMAZ

İmza :



Aileme...

TEŞEKKÜR

Hayatıma dair aldığım pek çok kararda yanımda olan, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, varlığından güç aldığım anneme, babama ve kardeşlerime, beni her zaman cesaretlendiren dayıma, yorulduğumda yükümü hafifleten, motivasyonumu artıran, desteklerini hep hissettiğim can arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca her aşamada tecrübesiyle yolumu aydınlatan, önerileriyle ilham veren, sabrını ve zamanını esirgemeyen, bilgi birikimi, güler yüzü ve anlayışlılığıyla akademik bilgi ve becerileri edinme yolunda bana her zaman rehber olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKCİ AKCAN'a teşekkür ederim. Yüksek lisans tez savunma jüri üyeleri hocalarım Sayın Doç. Dr. Ege AKGÜN ve Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ'e değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Akademik görüşlerini aldığım adını sayamadığım değerli hocalarıma, çalışmam sırasında verilerin toplanma sürecinde bana her kolaylığı sağlayan, araştırmada yer alan okulların yöneticilerine, öğretmenlerine ve ailelere teşekkürlerimi sunarım. Özellikle geleceğin mimarı değerli çocuklara çokça teşekkür ederim.

HATİCE BÜŞRA YILMAZ

**48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL STİLLERİ İLE DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Hatice Büşra Yılmaz
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ARALIK, 2019

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın verileri “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formu (KRISP-A)”, “Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve anasınıflarına devam eden 413 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; çocukların KRISP-A Formundan elde edilen tepki süresi ve hata sayısı puanlarının ortalamasının altında bir yığılma gösterdiği görülmüştür. Tepki süresi puanlarının değişkenlere göre farklılık göstermediği, hata sayısı puanlarının ise okul türü, çocukların cinsiyeti ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Düşünme süreleri ve hata sayılarına göre çocukların çoğunlukla hızlı doğrucu bilişsel stile sahip oldukları görülmüştür. Bunu sırasıyla içtepisel, düşünsel ve yavaş yanlışı çocuklar takip etmiştir. Çocukların sahip oldukları bilişsel stil türlerinin değişkenlere göre anlamlı

farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin alt faktörleri olan değişkenlik/olumsuzluk faktörü, duygu düzenleme faktörü ve ölçek toplam puanlarının ortalamasının altında yığılma gösterdiği görülmüştür. Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği, değişkenlik/olumsuzluk alt faktörünün ise yalnızca cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Duygu düzenleme faktörü değişkenlere göre incelendiğinde ise kardeş sayısı ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında KRISP-A Formu hata sayısı puanı ile Duygu Düzenleme Ölçeği olumsuzluk alt faktörü ve ölçek toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların hızlı doğrucu, düşünsel, içtepsel veya yavaş yanlııcı olmaları ile duygu düzenleme ölçeği alt faktörleri ve ölçek toplam puanı arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Bilişsel Stil, Duygu Düzenleme

Sayfa Adedi: 112

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKCİ AKCAN

**INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN 48-72 MONTHS
OLD CHILDREN'S COGNITIVE STYLES AND THEIR EMOTION
REGULATION SKILLS**

(M.S Thesis)

Hatice Büşra Yılmaz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

DECEMBER, 2019

ABSTRACT

This research study is carried out to investigate the relationship between cognitive styles and emotion regulation skills of 48-72 months old children attending pre-school education. The design of the study is a relational survey model. Data were collected through “Kansas Reflection–Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP) Form A”, “Emotion Regulation Checklist (ERC)”, and “Personal Information Form”. The study group consist of 413 kindergarten students and their mothers in Keçiören, Ankara in 2018-2019 academic year. As a result of the study, it was found that children’s thinking time and the number of mistakes show an aggregation below the average. The findings show that the children’s thinking time scores did not vary according to the variables, but, their scores on the numbers of mistakes varried by the school type, children’s gender, and the educational level of parents. Data related to children’s thinking time and the number of mistakes show that children have mostly a quick corrective cognitive style. This is followed by impulsive, reflective and slow

false children. It is purported that the cognitive style types of the children did not vary by the variables. Regarding children's emotion regulation skills, it is found that children's scores on the variability/negativity factor, emotion regulation factor and scale total scores show an aggregation below the average. The results show that the total scores of the Emotion Regulation Checklist did not vary by the variables, whereas the variability/negativity sub-factor varied significantly only by children's gender variable. When the emotion regulation factor is examined according to the variables, a significant difference is found in relation to the number of siblings and the education level of mothers. When the relationship between cognitive styles and emotion regulation skills of children is examined, it is found that there is a positive correlation among the scale of the number of mistakes, variability/negativity factor and the total score. It is also found that there is no significant relationship between quick corrective, reflective, impulsive or slow false cognitive styles and the sub-scales of the Emotion Regulation Checklist or the total scores of the scale.

Key Words: Preschool Education, Cognitive Style, Emotion Regulation

Page Number: 112

Supervisor: Assist Prof. Aysel TÜFEKCİ AKCAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Varsayımları.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	7

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
Bilişsel Stil.....	7
Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim	7
Bilişsel Stil Tanımı	10
Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Stil	12
Bilişsel Stili Etkileyen Faktörler	13
Bilişsel Stil ile İlgili Araştırmalar	15
Duygu Düzenleme	21
Duygunun Tanımı	21
Duygu Düzenleme ve Önemi	22
Okul Öncesinde Duygu Düzenleme.....	23
Duygu Düzenleme Stratejileri.....	25
Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler.....	26
Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar.....	27
BÖLÜM III	33
YÖNTEM.....	33
Araştırmanın Modeli	33
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	33
Veri Toplama Araçları	33
Kişisel Bilgi Formu.....	35
Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu (KRISP-A)	36
Duygu Düzenleme Ölçeği.....	38

Verilerin Toplanması.....	39
Verilerin Analizi.....	39
BÖLÜM IV.....	43
BULGULAR.....	43
Bilişsel Stile Yönelik Bulgular	43
Duygu Düzenleme Becerisine Yönelik Bulgular	56
Bilişsel Stil ve Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	63
BÖLÜM V	66
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
Tartışma.....	66
Sonuç ve Öneriler.....	75
Sonuç	75
Öneriler	76
<i>Uygulamaya Yönelik Öneriler</i>	<i>76</i>
<i>Araştırmaya Yönelik Öneriler</i>	<i>77</i>
KAYNAKLAR.....	78
EKLER	86
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	87
EK 2. Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu (KRISP-A).....	88
EK 3. Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu (KRISP-A) Kullanım İzni.....	90
EK 4. Duygu Düzenleme Ölçeği.....	91

EK 5. Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni	92
EK 6. Araştırma İzni	93



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Bilişsel Stil Boyutları</i>	11
Tablo 2. <i>Çocukların Demografik Özellikleri Frekans ve Yüzde Değerleri</i>	34
Tablo 3. <i>Tepki Süresi ve Hata Sayısına Göre Belirlenen Bilişsel Stil Sınıflandırması</i>	36
Tablo 4. <i>KRISP A Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği Normallik Testi Sonuçları</i>	40
Tablo 5. <i>Çocukların Tepki süresi ve Hata Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	43
Tablo 6. <i>Çocukların Bilişsel Stil Türlerine Göre Sınıflandırılması</i>	45
Tablo 7. <i>Çocukların Okul Türlerine Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları</i>	47
Tablo 8. <i>Çocukların Okul Türlerine Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları</i>	47
Tablo 9. <i>Çocukların Cinsiyetlerine Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları</i>	48
Tablo 10. <i>Çocukların Cinsiyetlerine Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları</i>	48
Tablo 11. <i>Çocukların Yaşlarına Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları</i>	49
Tablo 12. <i>Çocukların Yaşlarına Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları</i> ..	49

Tablo 13. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	50
Tablo 14. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları	50
Tablo 15. Çocukların Anne Öğrenim Düzeylerine Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	51
Tablo 16. Çocukların Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 17. Çocukların Baba Öğrenim Düzeylerine Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	52
Tablo 18. Çocukların Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 19. Çocukların Anne Yaşına Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	54
Tablo 20. Çocukların Anne Yaşına Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları	54
Tablo 21. Çocukların Baba Yaşına Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 22. Çocukların Baba Yaşına Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları	55
Tablo 23. Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 24. Çocukların Okul Türlerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	57

Tablo 25. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	58
Tablo 26. Çocukların Yaşlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	58
Tablo 27. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	59
Tablo 28. Çocukların Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	60
Tablo 29. Çocukların Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	61
Tablo 30. Çocukların Anne Yaşına Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	62
Tablo 31. Çocukların Baba Yaşına Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	62
Tablo 32. Çocukların Duygu Düzenleme ve Bilişsel Stilleri Arasındaki Sperman Korelasyon Sonuçları	63
Tablo 33. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Bilişsel Stil Türlerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları açıklanmıştır.

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı olduğu ve çevresel etkilere en duyarlı olunan dönemdir. 0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönemde çocuklar oldukça hızlı gelişim, değişim ve öğrenme potansiyeli göstermektedir (Aksoy ve Özkan, 2015; Kandır, 2001). Çocukların gelişimsel özellikleri birbirine benzer, ancak her birinin problem çözme sürecinde bilgiyi alma, kullanma ve hatırlama yolları birbirinden farklılaşabilmektedir. Algılama, düşünme, yargılama, hatırlama ve bilgi aktarımında bireysel farklılıklar vardır. Bu farklılıklar, çocukların farklı bilişsel stillerinin olduğunu ve zekâ, yetenek, kişilik ve başarı bakımından farklı olduklarını gösterir. Bilişsel stiller, entelektüel yetenekleri, becerileri, kişiliği ve öğrenmeyi etkilemektedir (Danili ve Reid, 2006).

Gander ve Gardiner (2010) bilişsel üslup olarak ifade ettikleri düşünme farklılıklarını “çocukların bireysel olarak zihinsel bir göreve yaklaşım tarzları” şeklinde tanımlarlar (s. 370).

Düşünme biçimi ve bilişsel üslup olarak da ifade edilen bilişsel stil, çocuğun bireysel olarak bir problem durumuna yaklaşım şekli olarak tanımlanmaktadır. Tarama/odaklaşma, alandan bağımsızlık/alana bağımlılık, kavramlaştırma üslupları ve bilişsel temponun da aralarında bulunduğu birçok bilişsel stil bulunmaktadır. Bilişsel tempo en çok araştırılan bilişsel stil türlerinden biridir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 370). Çocuklar, sahip oldukları bilişsel stile göre problem çözerken hızlı ya da yavaş cevaplama eğiliminde bulunabilmektedir. Çocuklarda hızlı cevaplama eğilimi, problemi doğru bir biçimde çözümlemekten ziyade çocukların hata yapmalarına yol açmaktadır. Yavaş hareket ederek dikkatli bir şekilde problem çözme eğilimi ise daha az hata yaparak çözüme ulaşmayı sağlamaktadır (Seçer vd., 2009).

Çocukların bir probleme zihinsel olarak nasıl yaklaştıklarını yansıtan bilişsel stil, çocukların kişilikleriyle de ilişkili bir kavramdır. İçtepesel çocukların saldırgan ve kendini denetleme yeteneğinin düşük olduğu, düşünceli çocukların ise kaygılı olabildikleri belirtilmektedir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 372).

Bilişsel stil, çocukların problem çözme sürecindeki bireysel farklılıkları tanımlar. Problemin farkına varma, işleme ve çözüme ulaşma sürecinin işleyişi çocuğa özgüdür. Çocuk, uyaran çeşidine göre farklı davranış şemaları oluşturmaktadır. Örneğin duygusal durumlar karşısında çocuklar düşünme ve karar alma süreçleriyle davranışlarını oluşturarak çevreye uyum sağlayabilmektedir. Çocuklar, duygularını yönetmek için yaşadıkları problem çözme sürecinde duyguları tanıma, işleme ve çözüme ulaşarak duyguyu yansıtma aşamalarından geçmektedir (Durmuşoğlu Saltalı, 2010; Kayılı ve Erbay, 2019).

Çocukların, günümüz dünyası için ihtiyaçları olan gerekli donanımlara sahip olabilmelerinin temelinde duygusal yaşamlarını doğru biçimde yönetebilmeleri becerisi yer almaktadır (Yavuz, 2010, s. 255). Duygu düzenleme kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, duygularını ifade etme, olumsuz duygular ile baş etme ve olumlu duyguların devamlılığını sağlama becerilerini kapsamaktadır. Çocuk içsel ve dışsal sebeplerden dolayı

içinde bulunduğu duygu durumunun farkına vararak kendisini kontrol etmeyi zamanla öğrenmektedir (Kurbet, 2010). Yaşamda her duyguyu bir düşünce başlatır. İnsanlar kendilerini belirli durumlara sürükleyen düşünceleri fark etmeye ve bu düşünce biçimlerini değiştirmeye başladıklarında duygusal durumlarında da kendiliğinden değişme başlar (Yavuz, 2010, s. 256).

Duygusal ve davranışsal olarak güçlü bireyler kendi duygularını doğru tanımlayabilir, başkalarıyla iletişim kurarken duygularını kolayca ifade edebilir, kendisinin güçlü ve zayıf yanlarının farkına varabilir ve sorunlarını rahatlıkla tartışabilirler (Haktanır, 2011, s.226).

Bilişsel stil ve duygu düzenleme becerisinin bireyin kendini denetlemesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlantıdan hareketle araştırmada çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalışmaya katılan çocukların bilişsel stilleri nasıldır?
2. Çalışmaya katılan çocukların bilişsel stillerinde çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-babanın yaşı ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark görülmekte midir?
3. Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerileri nasıldır?
4. Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinde çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-babanın yaşı ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark görülmekte midir?

5. Çocukların bilişsel stilleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimine etki eden değişkenlerin ve bireysel farklılıkların bilinmesi çocuğun gelişiminin desteklenebilmesi için gerekli görülmektedir (Kolcu, 2014). Bireysel farklılıklardan biri olan ve insan davranışlarını açıklamada görünmeyen bağlantı olarak ifade edilen bilişsel stil, bilişi, sosyal ve bireylerarası işleyişi, yaklaşık olarak tüm insani aktiviteleri kapsayan bir yapıdır (Riding ve Rayner, 1998'den aktaran, Durak Demirhan, 2012). Ebeveynler ve eğitimciler, çocukların birçok ortak gelişim özelliği olsa da önemli bireysel farklılıkları olduğunun farkında olmalıdır. Çocukların akademik görevlere yaklaşmada farklı yollar izlediğinin farkında olmak, verilen eğitimi çocukların bilişsel stillerine göre ayarlamalarına olanak sağlar. Böylece çocuklarda başarılı öğrenme deneyimleri sağlanabilir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 373). Çocukların bilişsel stil türleri ve onları etkileyebilecek kişisel özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi, aile, öğretmen ve eğitimdeki diğer paydaşların sorumlulukları yönünden bilinçlenmeleri açısından önemlidir (Seçer vd., 2009).

Alanyazın incelenmesinde, bilişsel stil ile çocukların öğrenme şekilleri, meslek seçimleri, kültürel özellikleri, sosyal yetkinlikleri, işitsel muhakeme ve işitsel becerileri, iletişim becerileri ve duyguları gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Er, 2012; Kayılı ve Erbay, 2019; Özkan ve Yaralı, 2016; Smith ve Caplan, 1988; Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların duygu düzenleme becerileri ile bilişsel stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bilişsel stil farklılıkları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bir bütün olarak kabul ettiğimiz çocuğun gelişimine katkı sağlaması ve okul öncesi eğitimde

çocukların nitelikli sosyal etkileşimlerini artıracak ortamlar sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Mevcut araştırmanın erken çocukluk döneminde farklı bilişsel stile sahip çocukların, bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında ilişki olup olmadığının anlaşılmasına yardımcı olacağı, erken çocukluk döneminde bilişsel stil kavramının ve öneminin anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

1. Çocukların KRISP-A Formuna odaklandıkları ve verdikleri samimi yanıtların, çocukların bulunduğu gerçek durumları yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan annelerin, Duygu Düzenleme Ölçeğini objektif bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ve ilköğretim anasınıflarında öğrenim görmekte olan 48-72 aylık çocuklardan ve annelerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, “Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu” ve “Duygu Düzenleme Ölçeğinden” elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bilişsel Stil: Bilişsel stil, bilginin nasıl algılandığını, organize edildiğini, kullanıldığını, bilgiyi gerektiği zaman geri getirmek üzere bellekte tutmak için kullanılan yolları ifade etmektedir (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977).

Tepki Süresi: Çocukların “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği (KRISP-A)”nda bulunan her soruyu cevaplamaya başladıkları andan itibaren ilk cevabı verene kadar geçen süredir (Kolcu, 2014).

Hata Sayısı: KRISP-A Formunda bulunan her bir soruya çocukların doğru cevabı buluncaya kadar verdikleri yanlış cevap sayısının toplamı olarak tanımlanmaktadır (Kolcu, 2014).

Düşünsel (Reflektif) Çocuk: Bir problem karşısında uzun süre düşünerek az deneme ile çözüme ulaşan çocuklardır (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008).

İçtepisel (İmpulsif) Çocuk: Bir problem karşısında hızlı düşünerek çok sayıda hata yapan çocuktur (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008).

Hızlı Doğrucu Çocuk: Bir problemle karşılaştığında hızlı düşünme ve az hata yaparak çözüme ulaşan çocuktur (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008).

Yavaş Yanlışçı Çocuk: Bir problem durumuyla karşılaştığında uzun süre düşünerek geç tepkide bulunan ve çok sayıda hata yapan çocuktur (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008).

Duygu Düzenleme: Bireylerin amaçlarını gerçekleştirirken kendileri için yoğun ve geçici niteliği olan duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme ve değiştirmede kullandıkları içsel ve dışsal tepkilerden oluşmaktadır (Thompson, 1994).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde bilişsel stil ve duygu düzenleme ile ilgili tanımlara, yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Bilişsel Stil

Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim

Biliş, dünyayı anlamak için geçirilen zihinsel süreçleri ifade etmektedir. Geniş bir anlam ifade eden biliş kavramı; akıl, algılama, dikkat, düşünme, kavrama ve problem çözme gibi pek çok terimi içermektedir. Biliş, aşamalı bir gelişim gösterir ve okul öncesi dönemde hızla gelişir (Trawick-Swith, 2013, s. 226-227; Yaralı, 2015).

Piaget'ye göre okul öncesi dönem, bilişsel gelişim için bir geçiş dönemidir. Küçük çocuklar aşamalı olarak bebeklik döneminin düşünce süreçlerini geride bırakırlar. Okul öncesi dönemde çocuklar, somut olarak görmedikleri şeyler hakkında düşünerek akıl yürütebilirler ancak yine de bir yetişkin gibi düşünememektedirler. Bir yetişkin için oldukça basit olan bir durum, çocuk için karmaşık olabilmektedir (Trawick-Swith, 2013, s. 227).

Okul öncesi dönem çocuğunda somut düşünce hakimdir. Genelleştirme, kategorileştirme ve kavramsallaştırma becerisi gelişmemiştir. Canlı ve cansız nesneleri ayırt edemez. Hayal

ettiklerinin gerçekleşeceğini düşündükleri büyüsel düşünce vardır. Gerçeği tam olarak anlayamaz, öyle ki dinlediği öykülerdeki olayları gerçek sanır. Çocuğun düşünce ve duygularında benmerkezcilik vardır. Çevre koşullarını değerlendirmeden her durumu kendi isteklerine göre şekillendirmek ister. Hafıza yeterince gelişmemiştir. Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmakta zorlanır (Öztürk ve Uluşahin, 2008'den aktaran, Yaralı, 2015).

Piaget bilişsel gelişim kuramında doğumdan yetişkinliğe kadar olan zihinsel süreci tanımlamaktadır. Bilişsel gelişim sürecini; duyu motor dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlem dönemi ve soyut işlem dönemi olmak üzere dört aşamada incelemektedir. Çocuklar bir dönemden diğerine doğru derece derece ilerlerken, bilişsel yetenekleri de gitgide karmaşıklaşır (Ergin ve Armağan Köseoğlu, 2017, s. 110-121; Ulutaş ve Demiriz, 2018, s. 157-160; Trawick-Swith, 2013, s. 227-229):

1. *Duyu Motor Dönemi (0-2 Yaş)*: Bebeğin dünyaya geldiği andan itibaren dünyayı duyularıyla keşfedip anlamlandırdığı dönemdir. Bebeğin kazandığı davranışlar, doğuştan getirilen reflekslerin şema halinde geliştirilmesidir. Bu süreç belirli aşamalarla ilerler. İlk aşama *refleksler* (0-1 ay) aşamasıdır. Bebek, doğuştan getirilen reflekslerle yaşama uyum sağlar. İkinci aşama, *ilk alışkanlıklar ve birinci döngüsel tepkiler* aşamasıdır (1-4 ay). Bu aşamada bebek duyuyla alışkanlıkları ve birinci döngüsel tepkileri kapsayan şema çeşitleri arasında iş birliğini öğrenmektedir. Üçüncü aşama, *ikinci döngüsel tepkiler* aşamasıdır (4-8 ay). Bu aşamada bebek, bedeni dışındaki olayların farkındadır. Deneme-yanılma yoluyla öğrenir. Nesne kavramı anlayışının başladığı dönemdir. Dördüncü aşama, *ikinci döngüsel tepkilerin koordinasyonu ve amaca yönelik davranışlar* aşamasıdır (8-12 ay). Kasıtlı davranışlarda bulunmaya başlayan bebekler, istediği şeyin peşinden gitmekle birlikte, iki şemayı birleştirirler. Basit problemleri çözmeye başlarlar. Beşinci aşama, *üçüncü döngüsel tepkiler* aşamasıdır (12-18 ay). Bu aşama, yenilik ve merak aşamasıdır. Bebek, nesnelerin farklı özellikleri ve kendisinin bu nesnelerle neler yapabileceği konusunda meraklıdır. Altıncı aşama ise *zihinsel kombinasyonlar ve*

problem çözme aşamasıdır (18-24 ay). Bebeğin zihin fonksiyonları, sembolik düzeye dönüşür. Mantıksal çözümler bulabilmek amacıyla sorunlar hakkında düşünmeye başlanır.

2. *İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş)*: Çocukların gerçek zihinsel faaliyetlere giremedikleri için sıkça kafa karışıklığı yaşadıkları bir dönemdir. Sembolik işlem dönemi (2-4 yaş) ve sezgisel işlem dönemi (4-7 yaş) olarak ikiye ayrılır. *Sembolik işlem döneminde*, çocuklar simgesel düşünerek hareket ederler. Örneğin, bir sopayı at olarak kullanabilirler. Benmerkezcidirler. Animizm vardır, cansız nesneyi canlı kabul ederler. Genelleme yapmadan, özel bir durumdan özel bir duruma akıl yürütme yaparlar. *Sezgisel işlem dönemi*, çocuğun olayları sezgileriyle kavrayıp akıl yürütmeye çalıştığı dönemdir. Nesneleri tek bir özelliğine göre ayırabilir. Tersine çevirme işlemi yapamaz. Korunum henüz kazanılmamıştır. Çocuklar, karşılaştıkları durumların yalnızca bir ayrıntısına dikkatlerini verebilirler.
3. *Somut İşlemler Dönemi (7-12 Yaş)*: Bir önceki döneme göre daha geniş bir mantıksal akıl yürütme vardır. Bu dönemde çocuk hızla bilişsel işlemlere sahip olmaktadır. Çocuklar, yalnızca doğrudan kişisel deneyim yaşadıkları şeyler hakkında akıl yürütürebilirler. Nesneleri hiyerarşik olarak sıralayabilir ve sınıflayabilirler. Korunum kazanılmıştır.
4. *Soyut İşlemler Dönemi (12 Yaş ve üzeri)*: Bu dönemde çocuklar artık bir yetişkin gibi soyut düşünebilirler. Problemleri mantıksal olarak çözümleyebilirler. Görüşlerini sistemli bir hale getirebilir ve kuramlar geliştirebilirler.

Bilişsel gelişim, genel olarak aşamalı bir şekilde ilerlemektedir. Bilişsel gelişim ile algılama, düşünme ve problem çözme becerileri gelişmekte ve bu becerilerde bireysel farklılıklar görülmektedir.

Bilişsel Stil Tanımı

Bilişsel stil, genel anlamıyla bireylerin nasıl düşündüğü ile ilgili bir kavramdır. İlk kez Fechner ve Galton tarafından 18. yüzyılda yapılan çalışmada, bireylerin görsel ya da sözel düşünme eğilimli olduklarına yönelik bir sınıflama yapılmıştır (Akar, 2007'den aktaran, Durak Demirhan, 2012). 1950'lerde kişilik araştırmacıları, problemleri çözmenin kendine özgü ve istikrarlı yollarının olduğunu gözlemleyerek, bilişsel stil kavramını ortaya koymuşlardır (Carretero, Roing ve Casal, 2009).

Bilişsel stil tanımlarında kişi merkezli, hareket merkezli ve biliş merkezli olmak üzere üç farklı eğilim olduğu görülmektedir. Kişi merkezli eğilim, bilişsel stilleri dinamik ruhsal değişkenlerin dışavurumları olarak ele almıştır. Hareket merkezli eğilim, kişisel hareket biçimleri ile ilgili değişkenlere odaklanmıştır. Biliş merkezli eğilim ise insanların zihinsel problemlerle baş etmede benimsedikleri karakteristik biçimleri tanımlamaya çalışmıştır (Carretero, Roing ve Casal, 2009).

Bilişsel stil, bireylerin bir göreve yaklaşım tarzları, öğrenme biçimi ve bilgileri organize etme yeteneği olarak görülmektedir (Gander ve Gardiner, 2010; Lever-Duffy, McDonald ve Mizell, 2003'ten aktaran Atasoy, 2004). Her insanın düşünme sürecinde kendi tercih ve eğilimleri bulunmaktadır. Kişiler sorulara düşünerek yavaş bir şekilde ya da düşünmeden hızlı bir şekilde yanıt verme eğilimindedir (Brown, 2007). Bireyin tipik veya alışılmış problem çözme, düşünme, algılama ve hatırlama tarzı bilişsel stil olarak tanımlanmaktadır (Allport 1937'den aktaran, Sujito vd., 2019).

Bilişsel stil, bireylerin bir durum ile karşılaşp farklı seçenekler arasından tercihte bulunmak zorunda bırakılması halinde sergileyeceği davranış ile ilgili bir kavramdır. Bireyler seçim yaparken düşünerek dikkatli cevap verebildiği gibi, hızlı bir şekilde düşünüp dikkatsiz seçim de yapabilmektedir (Er, 2012). Her bireyin kendisine özgü bir bilişsel stili bulunmaktadır. Bilişsel stil bir bilginin bilinmesini değil, bilginin nasıl bilindiğini ifade eder. Bilişsel stil,

algı, bellek ve düşünme sürecini kapsamaktadır (McKenna 1984'ten aktaran Fisher 2009; Sujito vd., 2019).

Araştırmacılar birçok bilişsel stil saptamışlardır. En çok araştırılan bilişsel stillerden biri bazen kavramsal tempo olarak da adlandırılan bilişsel tempodur. Bilişsel stil boyutları, Tablo 1'de gösterilmiştir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 370):

Tablo 1

Bilişsel Stil Boyutları

Bilişsel Stil Boyutu	Boyutun Doğası
Bilişsel Tempo: Düşüncelilik/İçtepisellik	Çok az hata olasılığıyla yavaş tepki gösterme ya da yüksek hata olasılığıyla hızlı tepki gösterme eğilimi.
Alandan Bağımsızlık/Alana Bağımlılık	Şekilleri zeminlerinden ayrı olarak algılama yeteneği; bilgi işlemeyi etkin ve analitik ya da edilgin ve tümel biçimde kullanma eğilimi.
Tarama/Odaklaşma	Parçalar yoğunlaşırken geniş ya da dar dikkati kullanma.
Kategorileme Genişliği	Kavramları kategorilere ayırmada geniş içerikliliğin (içerme) ya da dar içerikliliğin (dışlama) yeğlenmesi.
Kavramlaştırma Üslupları	Analitik ya da analitik olmayan kategorileme stratejilerini yeğleme.
Bilişsel Karmaşıklık/Yalınlık	Dünyayı çok boyutlu ya da yalın biçimlerde yorumlama eğilimi.
Düzleştirme/Keskinleştirme	Belirgin imgelerin ya da ayrımlaşmamış izlenimlerin bellekte tutulmasında değişkenlik.
Sıkı Alan Kontrolü/Esnek Alan Kontrolü	Dikkatin dağılmasına, zihnin başka yöne çekilmesine duyarlı olma.
Gerçekçi Olmayan Deneyimlere Hoşgörü	Doğru olduğu bilinenle çelişkili algıları kabul etmeye isteklilik.
Riske Girme/İhtiyatlı Olma	Yüksek riski-yüksek kazancı ya da düşük riski düşük kazancı yeğleme.
Görsel Algı/Duyusal Algı	Görsel girdiyle ya da kinetik duyusal girdiyle uğraşmayı yeğleme.

(Ausburn ve Ausburn,1978'den aktaran, Gander ve Gardiner, 2010, s. 371)

Bilişsel tempo kavramı, çocukların bir problem çözme durumunda hızlı ya da yavaş tepki verme tercihleridir. Bilişsel tempo, 'içtepisel' ya da 'düşünsel' olabilir. İnsanların %70 gibi

önemli bir kısmı düşünsel ve içtepisellerden oluşmaktadır. Bu nedenle pek çok araştırmacı bilişsel stili sadece bu iki boyutu çerçevesinde ele almıştır (Reuchlin, 1991'den aktaran Doğan, 2013).

Mevcut araştırmada ise bu iki boyuta ek olarak, hızlı doğrucu ve yavaş yanlışçı boyutları da inceleme kapsamına alınmıştır. Bu nedenle, bilişsel tempo kavramını da kapsayan bilişsel stil (cognitive style) kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Bu tercih çocukların düşünsel, içtepisel, yavaş yanlışçı veya hızlı doğrucu olmalarını belirlemek amacıyla kullanılan KRISP-A Formunun uyarlama çalışmasındaki kullanımla da tutarlılık göstermektedir.

Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Stil

Çocukların problem çözme becerileri arasındaki farklılıklar motivasyon, kavramsal becerilerin yeterliliği ve çocukların bilişsel süreçlerinden kaynaklanmaktadır. Çocuklar problem çözerken, öncelikle problemi kavrarlar ve çözüme ulaşmak için nasıl bir yol izleneceğine dair hipotez geliştirirler. Hipotezi uygulayıp çözümün geçerliliğini değerlendirirler. Çözüme ulaşma sürecinde kimi çocuk daha fazla zaman harcamakta kimisi ise çözüme ulaşırken birden çok hipotez denemektedir (Kagan, 1965).

Çocukların bilişsel özellikleri, sorulara cevap verme sürelerine ve hata sayılarına göre sınıflandırılmaktadır. Verileri analiz etmek için çok az zaman kullanarak birçok hata yapabilen çocukları içtepisel olarak adlandırılmaktadır. İçtepisel çocukların dikkat süreleri oldukça kısadır. Verileri analiz ederken daha fazla zaman harcayan ve daha az hata yapan çocuklar ise düşünsel olarak adlandırılmaktadır. Düşünsel çocukların daha çok zaman harcıyıp az hata yapmaları daha dikkatli olduklarını göstermektedir. (Gargallo, 1993).

Çocuklar sahip oldukları bilişsel stile göre farklı kişilik özellikleri göstermektedir. İçtepisel çocuklarda yanılığa düşme, düzensizlik ve dikkatin dağınık olma durumu gözlenmektedir. Doğru olan davranışı seçme konusunda daha az duyarlıdırlar. Düşünsel çocuklar ise problem

özme durumu karşısında yavaş ve eleştireldirler (Er, 2012). Düşünsel bireyler, içtepisel bireylere göre sosyal mantık yürütme ve problem çözmede doğrudan duruma odaklanarak tepki gösterme eğilimindedir (Peters ve Bernfeld, 1983).

Düşünsel ocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri (Er, 2012) ve ilkokula hazırbulunuşlukları (Kayılı ve Koçyigit, 2014) içtepisel çocuklardan daha yüksektir. Buna paralel olarak, içtepisel çocukların performansının düşünsellerden daha zayıf olduğu ve öğrenme problemleri geliştirmeye yatkın oldukları bilinmektedir (Carretero, Roing ve Casal, 2009).

Ayrıca, düşünsel çocukların içtepisel çocuklara göre akranlarıyla daha olumlu ilişkiler içinde oldukları görülmektedir (Gomes ve Livesey, 2008). Düşünsel ocukların, sosyal problem çözme becerilerinin içtepisellere göre daha yüksek olduğu ve sosyal problemlerini içtepisel çocuklara göre olumlu kişiler arası ilişkiler kurarak çözme eğiliminde oldukları (Aksoy ve Özkan, 2015) bilinmektedir. İçtepisel ocukların ise düşünsellere göre ahlaki ve sosyal kuralları daha az ciddiye aldıkları için çeşitli sosyal problemler yaşayabildikleri (Seçer, eliköz ve Yaşa, 2008), akran ilişkilerinde saldırganlığa yatkın oldukları (Özkan ve Yaralı, 2016) ve ayrıca duygusal becerilerde de daha zayıf oldukları (Kayılı ve Erbay, 2019) bilinmektedir.

Bilişsel Stili Etkileyen Faktörler

Çocukların sahip oldukları bilişsel stillere etki eden değişkenler çeşitlilik göstermektedir. Bunlardan bazıları; yaş, cinsiyet, eğitim ve aile öğrenim düzeyi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyler yaşla birlikte pek çok değişim gösterirler. Çocukların yaşlarının ilerlemesiyle düşünselliklerinin arttığı tespit edilmiştir. 10 yaşa kadar kız ve erkek çocukların problem çözerken daha çok zaman harcayarak daha az hata yaptıkları görülmüştür (Salkind ve Nelson, 1980). Küçük ocukların içtepiselliklerinin fazla olduğu, düşünmeden hızlı karar

verdikleri ve hata sayılarının da fazla olduğu bilinmektedir. Çocukların yaşı ilerledikçe düşünme süreleri artmakta ve hata sayıları azalmaktadır (Seçer vd., 2009).

Cinsiyet faktörünün çocukların düşünsellik ve içtepiselliklerine etkisi üzerine yapılan araştırmaların sonuçları çeşitlilik göstermektedir. Seçer ve arkadaşları (2009)'nın çalışmasında kız ve erkek çocukların bilişsel stilleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bir diğer araştırma sonucu ise düşünsellik ve içtepiselliğin cinsiyete göre farklılaştığını ve bu farklılığın özellikle okul önesi dönem çocuklarında olduğunu göstermektedir. Cinsiyete göre farklılaşmanın yanıtlama süresinde görülmediği, ancak kız çocukların hata sayısının daha az olduğu belirtilmektedir (Ward, 1968).

Çocukların eğitim hayatlarında programlı öğretimin gereklilikleri ile karşılaştıklarında belirli kurallara uymaları ve çeşitli problemleri çözmeleri gerekmektedir. Çocukların okula ilk başladığında edindiği akademik tecrübe ileriki eğitim kademelerine etki edecektir. Çocukların ilkokula hazır hale gelmeleri bilişsel stillerine göre farklılık göstermektedir. Düşünsel çocukların okul olgunluğunun içtepisel çocuklara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim alan içtepisel çocukların düşünsel özellikler kazandığı da bilinmektedir (Kayılı ve Koçyiğit, 2014).

Çocuklarda içtepisel bilişsel stil ile akademik yetersizlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. İçtepisel özellik zeka ile doğrudan ilişkili olmamakla birlikte akademik başarı ile ilişkilidir. Çocukların akademik başarısı azaldıkça içtepiselliği artmaktadır (Vigil-Colet ve Morales-Vives, 2005).

Ebeveynlerin öğrenim düzeylerine göre çocukların düşünsellik ve içtepisellik özellikleri incelendiğinde, anne ve babaları lise ve üniversite mezunu olan çocukların daha uzun süre düşünerek daha az hata yaptıkları görülmüştür. Anne ve babası ilköğretim, ilkokul mezunu, okuryazar veya okuryazar olmayan çocukların ise içtepisel özelliği gösterdiği tespit edilmiştir (Seçer vd., 2009).

Bilişsel Stil ile İlgili Araştırmalar

Kagan (1966) çalışmasında düşünsel veya içtepişel olma arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Bir problem durumunu çözerken hata yapma ile içtepişel bilişsel stil arasında nasıl bir ilişki olduğunu, çocukların farklı bilişsel stillere sahip olmalarını etkileyebilecek kaygı sebepleri, güdüler ve beklentileri araştırmıştır. Araştırmada düşünsel ya da içtepişel bilişsel stile sahip üçüncü sınıf öğrencilerinin üç farklı koşulda bir öğrenme görevini gerçekleştirmeleri beklenmiştir. İlk iki öğrenme görevinin ardından deney grubuna verilecek üçüncü görevin zor olduğu söylenmiş ve kontrol grubuna görev verilmemiştir. Gruplar içerisindeki içtepişel deneklerin deneyden önce ve sonra hata sayılarının daha fazla olduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan düşünsel erkek deneklere üçüncü görevin zor olduğu söylendiğinde yanlış sayılarının arttığı görülmüştür.

Brown (1985) tarafından yapılan araştırma, bilişsel tempo ve model olmanın bir seri görev performansına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya dürtüsel veya yansıtıcı olarak sınıflandırılan 10-11 yaşlarında 48 çocuk katılmıştır. Denekler rastgele üç modelleme grubundan birine veya kontrol grubuna atanmışlardır. Modelleme stratejileri; sessiz model, sözel model ve öz düzenlemeli sözel modelden oluşmuştur. Çocukların bir görev karşısındaki hızları ve hataları puanlanmıştır. Araştırmanın sonucu, yansıtıcı çocukların verilen görevde daha az deneme yaptıklarını ve her deneme başına daha az hata yapmış olduklarını göstermiştir. Yansıtıcı ve dürtüsellerin zaman puanlarında farklılık bulunmamıştır. Yansıtıcı çocuklar, sessiz veya sözel bir model gözlemledikten sonra ve kendi kendine eğitimle daha iyi performans göstermiştir. Modelleme sürecinin dürtüseller için çok önemli olduğu ve öğrenme ortamının çocuğun öğrenme stili ile uyumlu hale getirilmesi için ayarlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Smith ve Caplan (1988) çalışmalarında bilişsel stil gelişiminde kültürel farklılıkları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada “Eşleşen Şekil Testi (MFFT)” kullanılmıştır. Öncelikle 6-10 yaş arası 100 Çinli ve Amerikalı çocuğun MFFT kayıtları görüntülenmiştir.

Ardından kültürler arası karşılaştırma yapmak için, İsrailli ve Japon çocukların MFFT performansı görüntülenerek mevcut verilerle yeniden analiz edilmiştir. Dört kültürün hepsinde de hata sayıları, tepki sürelerinden daha azdır. Çeşitli kültürlerdeki çocukların, Eşleşen Şekil Testinde (MFFT) benzer bir bilişsel stil geliştirdikleri görülmüştür.

Seçer vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada, uygulanan ölçekten elde edilen hata sayısı ve tepki süresi puanlarının okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine, yaşlarına, annelerinin ve babalarının eğitim seviyelerine, kardeş sayılarına ve devam ettikleri okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada “Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formu” uygulanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 4 ve 7 yaşları arasındaki 1276 çocuk araştırmada yer almıştır. KRISP-A Formu uygulandıktan sonra elde edilen hata sayısı ve tepki süresi puanlarının çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayıları, anne-baba eğitim düzeyleri ve okul türlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmanın daha çok hata sayılarında olduğu görülmüştür. Çocukların yaşları ilerledikçe hata sayılarında bir azalma gözlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olmasının ve bir kardeşe sahip olmanın çocukların hata sayılarını azaltmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fisher (2009) tarafından yapılan araştırmada amaç, bilişsel stili yaygın olarak kullanılan bir değerlendirme aracıyla tanımlamak ve bilişsel stil ile duygusal/davranışsal ifadeler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada 118 çocuğun arşiv verileri incelenmiştir. Bilişsel stiller, “Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği, Dördüncü Baskı (WISC-IV)”de indeks tutarsızlıkları kullanılarak ölçülmüş ve “Çocuk Davranışı Kontrol Listesi (CBCL)” ana değerlendirme ölçeğinden alınan puanlarla ilişkilendirilmiştir. Sonuçlara göre sözcelleştirici-görselleştirici bilişsel stilin suçluluk davranışları ile ilişkili olduğu, böylece bilgiyi görsel ya da algısal olarak sözel işleme eğilimli çocukların suçluluk oranının arttığı bulunmuştur. Hayal edici-yapıcı bilişsel stil çeşitli duygusal-davranışsal alanlarla ilişkili olduğu, daha akılcı ve uygulamalı bir işleme tarzına göre daha soyut akıl yürütme becerilerini kullanarak

bilgi işleyen çocukların dikkat problemlerinin ve toplam problem skorlarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Er (2012) tarafından yapılan çalışmada farklı bilişsel stildeki çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri incelenmiştir. Çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubundaki 350 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “KRISP-A Formu” ve “Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre düşünsel çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin içtepesel çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Düşünsel çocukların diğer bilişsel stil grubundaki çocuklara göre duyduklarını anlama, yorumlama, sıralama, ilişkilendirme ve problem çözmede başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca içtepesel çocuklar düşünsel ve hızlı doğrucu akranlarına göre “Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi”nin alt faktörlerinde (genel bilgi, sözel anlamsızlıklar, aritmetik muhakeme, analogik tamamlama, nedensel muhakeme, benzerlikler) anlamlı düzeyde daha düşük puanlar elde etmişlerdir.

Doğan (2013) araştırmasında farklı bilişsel stil grubundaki çocukların bilişsel stillerine anne davranışlarının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören ve rastgele seçilen 403 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik İçtepesellik Ölçeği A Formu” ve “Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, çocukların KRISP-A Formu hata sayısı puanlarının yaşlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Çocukların KRISP-A Formu hata sayıları ve tepki süreleri annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Annelerin koruyuculuk ve fiziksel cezalandırma davranışı ile çocukların hata sayısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, annenin başarı için baskı davranışı ile çocukların tepki süresi puanları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Anne davranışlarının çocukların bilişsel stillerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Seçer ve Sarı (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü olan impulsif çocuklara verilen düşünme eğitimi programının impulsif bilişsel stil üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 3. sınıfa devam eden 10'u deney ve 10'u kontrol grubu olmak üzere toplam 20 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan düşünme eğitimi programı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, düşünme eğitimi alan deney grubu çocukların hata sayılarının azaldığı düşünme sürelerinin ise uzadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, düşünme eğitimi programının impulsif özelliğe sahip öğrenme güçlüğü olan çocukların impulsif bilişsel stil boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kayılı ve Koçyiğit (2014)'nın yapmış oldukları çalışmada farklı bilişsel stillerdeki anasınıfı ve anaokullarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşlukları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu beş-altı yaş arasında 227 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik–İçtepisellik Ölçeği A formu”, “Metropolitan Olgunluk Testi”, “Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği A Formu” ve “Peabody Resim-Kelime Testi” kullanılmıştır. Düşünsel çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarının ve sosyal becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda düşünsel çocukların alıcı dil becerilerinin içtepisel çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Seçer ve Özmen (2015) tarafından yapılan araştırmada, dikkat toplama becerisini geliştirici etkinliklerin içtepisel özellikli okul öncesi çocukların düşünme ve dikkat toplama becerileri üzerindeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Öntest/sontest kontrol gruplu, deneysel desen kullanılarak yürütülen araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 24'ü deney grubu, 24'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 48 çocuk katılmıştır. Çalışmada “Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik–İçtepisellik Ölçeği A Formu” ve “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi” kullanılmıştır. Okul öncesinde dikkat toplama becerilerini geliştirici eğitim programı, haftada 5 gün olmak üzere toplam 8 hafta uygulanmıştır. Araştırmada deney grubu çocuklara uygulanan dikkat toplama becerisini

geliştirici etkinliklerin çocukların hata sayısını azalttığı ve dikkat toplama becerisini arttırdığı gözlenmiştir. Deney grubundaki çocukların tepki süresi puanları ile kontrol grubundaki çocukların tepki süresi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca, kontrol grubundaki çocukların tepki süresi ve dikkat toplama becerisi öntest/sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, yani çocukların okul öncesi eğitime bağlı olarak, düşünme sürelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy ve Özkan (2015) tarafından yapılan çalışmada, farklı bilişsel stillerdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma göçmen nüfusun fazla olduğu Kırklareli ilinde, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören beş-altı yaş grubundaki 49'u Roman ve 126'sı Roman olmayan toplam 175 çocukla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik İçtepisellik Ölçeği A formu" ve "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" uygulanmıştır. Çalışma sonucunda düşünsel çocukların içtepisel çocuklara göre sosyal problem çözme becerilerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Roman çocukların bilişsel stil türlerinden içtepisel ve yavaş yanlışıcı bilişsel stile sahip oldukları, Roman olmayan çocukların ise düşünsel ve hızlı doğrucu bilişsel stile sahip oldukları tespit edilmiştir. Annelerin eğitim düzeylerine göre çocukların bilişsel stillerinin farklılaştığı görülmüştür. İçtepisel bilişsel stile sahip çocukların annelerinin ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyinde olduğu, düşünsel ve hızlı doğrucu çocukların annelerinin ise genellikle üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Çocukların bilişsel stilleri kardeş sayıları, okula devam etme sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ailesinde tek çocuk olan veya bir kardeşi bulunan çocukların genel olarak hızlı ve doğru yapan ile reflektif bilişsel tempoya sahip olduğu, iki ve daha fazla kardeşi bulunan çocukların ise genel olarak impulsif bilişsel tempoya sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumunda ilk senesi olan çocukların genel olarak impulsif bilişsel tempoya sahip olduğu, kurumda iki veya üçüncü senesi olan çocukların ise reflektif ve hızlı doğru yapan çocuklar olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların kültürel özelliklerine göre sosyal problem çöme becerileri incelendiğinde, Roman çocukların

sosyal problem çözme becerilerinin Roman olmayan çocuklara oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Özkan ve Yaralı (2016) tarafından yapılan araştırmada, çocukların bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik düzeyleri, kızgınlık, saldırganlık, kaygılı ve içe dönük olmaları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubundan toplam 148 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik İçtepisellik Ölçeği A Formu” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukların bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Düşünsel ve hızlı doğrucu çocukların saldırgan, kaygılı ve içe dönük olmalarına yönelik aldıkları puanların diğer bilişsel stile sahip çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Çalışmanın bir diğer bulgusunda, çocukların bilişsel stilleri ile okula devam etme süreleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, düşünsel çocukların annelerinin öğrenim düzeyinin, diğer bilişsel stildeki çocukların annelerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kayılı ve Erbay (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri ve duygusal becerilerinin reflektif ve impulsif olmalarına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya'nın merkez ilçelerindeki anaokullarına ve anasınıflarına devam eden beş-altı yaş arası 227 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik İçtepisellik Ölçeği A Formu”, “İletişim Becerileri Ölçeği”, “Çocukların Duyguları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, reflektif çocukların impulsif olanlara göre sözel iletişimde daha yüksek puanlar elde ettiklerini, iletişim engellerini önlediklerini, kibar iletişimi ve genel iletişim becerilerini sağladıklarını ortaya koymuştur. İmpulsif çocukların, impulsif olmayanlara göre, akranları tarafından daha sık reddedildikleri için akran ilişkilerinde sorun yaşadıkları görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu reflektif

çocukların, impulsif olanlara kıyasla, toplam duygusal becerilerde ve duyguları anlama ve ifade etmede önemli ölçüde daha yüksek puanlar elde ettiklerini göstermiştir. Araştırma, reflektif ve impulsif çocuklar arasında sözel olmayan iletişim becerilerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Çalışmada, bilişsel stil türüne göre duyguları anlama alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuç bilişsel stilin çocukların sözel olmayan iletişim becerilerinde bir fark yaratmadığı gerçeğiyle uyumludur.

Duygu Düzenleme

Duygunun Tanımı

İnsan yaşamının önemli ve hayati fonksiyonlarından biri olan duygu ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Southam-Gerow (2014)'a göre duygu, insanların tecrübelerinin biyolojik, psikolojik ve çevresel etkenlerin dahil olduğu karmaşık duyuşsal unsurlarıdır (s. 22). Titrek (2013)'e göre ise duygu, bir hissin farkına varılmasıyla kuvvetlenerek bilinçte ve bedende genel bir uyarılmışlık hali oluşturmaktadır (Titrek, 2013, s. 59). Bir başka tanıma bakıldığında duygunun biyolojik dayanıklılık yeteneği olarak, bir problem ile karşılaşıldığında kısa zamanda çözüme ulaşmak için harekete geçme davranışıdır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Goleman duyguyu, bir his ve bu hisse yönelik olan birtakım düşünceler, biyolojik ve psikolojik haller ile hareket eğilimi olarak tanımlamıştır (Goleman, 2011, s.243).

Duygular, dikkati çevrenin özelliklerine yönlendirmeye yarayan, karar verme sürecini destekleyen, davranışsal tepkileri hazır hale getiren, sosyal ilişki kurmayı kolaylaştıran yardımcılarıdır. Duyguların yoğunluğu, türü ve süresinin dengesiz olduğu durumlarda ise duygu düzenleme becerisi devreye girmektedir (Gross, 2014).

Duygular çevreden gelen mesajlar gibi, insanların iç dünyasından gelen mesajlardır. İçten gelen mesajlara duyarlı olarak onları yorumlayabilmek, içsel bir iletişim oluşturabilmek gereklidir. Bireylerin kişisel potansiyelini verimli kullanabilmesi için duygularla baş etmede strateji geliştirmesi önemlidir (Özdemir Yaylacı, 2008).

Pek çok duygu tanımı olmakla birlikte duyguların çeşitliliği de oldukça fazladır. İnsanlar günlük yaşamda birçok farklı duyguyu deneyimlemektedir. Duyguların yaşandığı bağlamdan bağımsız olması mümkün değildir. Bireyler duyguyu yaşarken, çevresinde bulunan insanların duygularını tanıyıp anlamaya çalışırken ve karşılaşılan durum ile ilgili uygun duygusal tepkiyi belirlerken duygu düzenleme becerisini kullanmaktadır (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2008).

Duygu Düzenleme ve Önemi

Duygu düzenleme, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar ile açıklanmaya çalışılmıştır. Duygu düzenleme tanımı yapılırken pek çok soruya yanıt verilmeye çalışılmıştır. Örneğin; duygu düzenleme sadece duygusal tepkilerin engellenmesine mi yöneliktir, yoksa duygusal davranışların korunmasını veya geliştirilmesini de içerir mi? Duygu düzenleme bir duygusal öz-yönetim sorunu mu, yoksa başkalarının yönettiği duygusal tepkileri de kapsar mı? Duygu düzenleme, bir kişinin yaşadığı duygunun yoğunluğunu, başlangıç hızını veya duyguyu sürdürmesini kapsar mı? Duygu düzenleme öncelikle, duygu ifadelerinin yönetimi veya bu ifadelere ya da her ikisine de yol açan temel uyarılma süreçleriyle mi ilgilidir? vb. sorulara farklı araştırmacıların yaklaşımlarına göre duygu düzenlemenin tanımı çeşitlilik göstermektedir (Thompson, 1994).

Thompson'a (1994) göre duygu düzenleme, duyguların yoğunluklarını ve zamansal olarak uygunluklarını değerlendirmek ve değiştirmekle görevli olan dışsal ve içsel süreçlerden oluşmaktadır. Southam Gerow'a (2014) göre duygu düzenleme, sosyo-duygusal yeterlilik ve zihin yeterliliğindeki birleşik bir işlev olarak ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle bireyin duygularını düzenlemesi, hem kişinin kişiler arası hem de içsel dünyasının işlevselliği için önemli bir başatme yeteneği olarak tanımlamaktadır (s. 20). Gross (1998)'e göre ise duygu düzenleme, bireylerin duygularını ya da duyguları ortaya çıkaran durumları değiştirdikleri bir süreç olarak ifade edilmektedir. Duygu düzenlemenin üç temel bileşeni vardır. İlki

insanların başarmaya çalıştığı şey olan duygu düzenleme hedefidir. İkincisi bu amaca ulaşmak için gerçekleştirilen düzenleme stratejisidir. Üçüncüsü bu belirli bir stratejiyi kullanarak o belirli duygu düzenleme hedefine ulaşmaya çalışmanın sonuçlarını ifade etmektedir (Gross, 2014). Duygu düzenleme, aktif duygulardaki sistematik değişiklikler ile tanımlanır. Bu değişiklikler duygunun sıklığı ve yoğunluğu veya diğer psikolojik süreçlerdeki hafıza, sosyal etkileşim gibi değişimleri içermektedir (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

Bir diğer ifadeyle duygu düzenleme, bir kişinin sosyal çevresine uyum sağlamak ve kişisel hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla harekete geçerek olumlu ve olumsuz duygularını yönetebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sille, 2016).

Tanımlar incelendiğinde duygu düzenleme, kişilerin olumlu ya da olumsuz duyguları fark edebilme, hissettiği duyguların süresini, miktarını ve dışavurumunu ayarlayabilme becerisi olarak ifade edilebilir.

Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme becerisi, sosyal etkileşimle ilgilidir. Bu sebeple çocukların sosyalleşmeye başladığı okul öncesi dönem için oldukça önemlidir. Çocukların sosyal yetkinlik, akran kabulü, okul başarısı ve günlük hayata uyum sağlayabilmeleri için duygusal ve davranışsal olarak kendilerini yönetebilmeleri gerekmektedir. Duygular, erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim ve öz farkındalığın gelişimiyle birlikte farklılaşmaktadır. Çocukların deneyimleri, ifadeleri ve duygu yönetimi kişilerarası bir bağlamda gelişmektedir. Çocukların duygu ve davranışlarını düzenleyebilmeleri yaş ve deneyimle birlikte gelişim göstermektedir (Ertan, 2013; Fox ve Calkins, 2003; Fosco ve Grych, 2012).

Basilio ve Whitebread (2012) duygu düzenlemenin erken çocuklukta gelişimine yönelik genel bir çerçeve sunmaktadır. Sıfır-bir yaş arası çocuklarda duygu düzenleme gelişimine bakıldığında, bu dönemdeki çocukların dikkatini insanlara, nesnelere ve faaliyetlere

odaklayarak çevreyi anlamaya çalıştıkları görülmektedir. Sosyal ve fiziki çevredeki değişimleri inceleyerek katılmaya çalışır ve değişimlerin sıklıklarını tahmin etmeye çabalarlar. İnsanlar ve nesnelerle etkileşim sıklığını artırarak kendi eylemlerinin etkilerini fark ederler.

Bir-üç yaş arası çocuklar rutinleri severler ve değişime direnebilirler. Az sayıda alternatif arasında seçim yapabilirler. Hedefe yönelik davranışlarda bulunarak hedefe yönelik faaliyetlerde hataları fark etmeye ve düzeltmeye başlarlar. Hedeflere ulaşmak için strateji kullanmaya başlayarak gösterileni yapma ve sıralama becerisi ile bilişsel organizasyon sağlarlar.

Üç-altı yaş arası çocukların düzenleme becerilerinde önemli ilerlemeler görülür. Çeşitli bilişsel etkinliklere katılabilirler. Birkaç adım içeren faaliyetleri yürütme konusunda daha yeteneklidirler. Dikkatlerini daha iyi kontrol ederler. İleri düzey problem çözme stratejileri kullanmayı öğrenebilirler. Beceri düzeylerine uygun görevler seçebilirler (Basilio ve Whitebread, 2012).

Okul öncesi dönemde çocukların deneyimleri ve yaşadıkları sosyal ilişkiler duygularını tanıyarak duygularının sonuçlarının ne olacağını tahmin edebilmeleri ve duygu düzenleme stratejilerini kullanabilmeleri için imkan oluşturmaktadır. Erken çocukluk dönemi çocukları duygularını yönetebildikleri derecede güçlü sosyal ilişki kurmakta ve okula uyumları kolay olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuğunun kazanması gereken kritik becerilerinden biri, duygularını düzenleme yöntemlerini öğrenerek uygulamasıdır (Bozkurt Yükçü, 2017; Calkins ve Hill, 2007).

Duygu Düzenleme stratejileri

İnsanların günlük yaşamda karşılaştıkları duygu düzenleme ihtiyaçlarına yönelik duygu düzenlemeye yardımcı olacak kavramsal bir  er eve gerekmektedir. Duygu oluşumunda yer alan bir dizi süreci belirlemek için bir duygu modeli oluşturulmuştur. Duygu düzenleme stratejilerini gösteren bu modelde beş noktaya vurgu yapılmaktadır: durum seçimi, durum değişikliği, dikkat dağıtımı, bilişsel değişim ve tepki düzenleme (Gross,1998; Gross ve Thompson, 2007).

1. Durum seçimi, olayların özelliklerine göre beklenen duygusal tepkilerin seçilmesini gerektirmektedir. Yaşanan olaya göre kişinin kendini iyi hissetmesini sağlayacak aktiviteler yapması durum seçimi stratejisiyle ilgilidir.
2. Durum değişikliği, fiziksel ortamları değiştirmekle ilgilidir. Duygu uyandıran durumlar, kaçınılmaz duygusal tepkilere yol a mamaktadır. Duygusal etkileri değiştirecek şekilde durumu değiştirmeye yönelik çabalar güçlü bir duygu düzenleme becerisini göstermektedir.
3. Dikkat dağıtımı, çevreyi değiştirmeden bireyin durumunu şekillendirmeye yardımcı olur. Olayların birçok yönü vardır ve dikkat dağıtımı bireylerin bir durumda dikkatlerini nasıl yönlendirdiklerini ifade etmektedir.
4. Bilişsel değişim, duygusallık durumunu değiştirmek için içerisinde bulunan durumun nasıl de erlendirilebilece inin değiştirilmesidir. Duygu, algıların anlamla i  içe olmasını ve bireylerin durumu yönetme kapasitelerini değerlendirmelerini gerektirir. Bireylerin durumu yönetme kapasitelerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Bir algının duygu uyandıran bir şeye dönüştürülmesi basamağıdır.
5. Tepki düzenleme, duygunun fizyolojik ve davranışsal yansımalarının düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Duygu düzenleme sürecinde, tepkilerin başlatılmasının ardından ortaya çıkar (Gross,1998; Gross ve Thompson, 2007).

Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler

Duygu düzenleme tanımlanırken, bireysel ve kişiler arası süreçlerden oluşan, duyguların yoğunluklarını, uygunluklarını ve sürelerini değerlendirerek değiştirmeye çalışma süreci olarak belirtilmektedir (Southam Gerow, 2014, s. 21; Thompson,1994). Bireysel ve kişiler arası süreçleri kapsayan duygu düzenlemeyi etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Duygu düzenleme kişinin kendisiyle ilgili olan yaş, cinsiyet, mizaç gibi faktörlerle birlikte dış faktörlerden olan, aile ve sosyal ilişkiler gibi değişkenlerden de etkilenmektedir.

Çocukların deneyimleri ve duygularını yönetmeleri kişilerarası bir bağlamda gelişmektedir. Çocuğun yaşamında en güçlü kişilerarası etkileşimin yaşandığı aile, ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin model alınması sebebiyle duygu düzenlemeyi şekillendirmektedir. Ebeveynlerin  ocukların duygularına sıcak, destekleyici tepkileri, aile içerisindeki duygusal iklim ve aile içinde gerçekleşen çatışmaların çocukların duygularını kontrol etmesinde etkili olduğu görülmektedir (Fosco ve Grych, 2012). Ailenin  ocukların ihtiyaçlarını zamanında ve içtenlikle karşılaması, demokratik bir tutumla çocuğa yaklaşması, çocuğun bağımsız davranışlarının desteklenmesi ve çocukların duygularını ifade etmesi için fırsat oluşturması çocukların duygusal yönden güçlenmesini sağlayacaktır (Haktanır, 2011, s. 227).

Duyguların yönetimine diğer bir etken, çocuğun mizacıdır. Yani, küçük bir çocuğun duygu tipi ve sıklığı, dışsal faktörler için fırsatlar sağlar. Örneğin, olumsuz etki deneyimi dış müdahale için fırsatlar oluşurmaktadır. Ebeveynler, bebeklerinin sıkıntılına yanıt verir ve müdahalenin şekli ve etkisi, daha sonraki duygu kontrolü için temel sağlar (Fox ve Calkins, 2003).

Çocukların içinde bulunduğu kültürel bağlam çocuklarda duygusal kontrolün gelişmesinde dışsal bir faktördür. Kültürel kuralları öğrenen  ocuk, duygusal ifadeleri hangi durumlarda, nasıl ve ne ölçüde kullacağını, gerektiğinde duygularını bastırmayı ya da maskelemeyi de öğrenmektedir. Kültürel kurallar aile, okul ve medya gibi yollarla çocuğa iletilmektedir. Aynı zamanda ailenin ya da bakım verenin çocuğa fiziksel bakımının niteliği ve bebek

bakımıyla ilgili kültürel beklentiler de çocuğun duygu kontrolünü etkilemektedir (Fox ve Calkins, 2003).

Çocukların duygu düzenleme becerileri yaşlarıyla birlikte gelişim göstermektedir. Küçük yaşlarda çocuklar mutluluk ve üzüntü gibi karmaşık olmayan duyguları kolaylıkla anlamaktadır. Çocuklar büyüdükçe daha karmaşık duyguları anlama ve yorumlama becerisini kazanmaktadır (Haktanır, 2011, s.225).

Çocukların cinsiyetlerine göre de duygu düzenleme becerileri farklılaşmaktadır. Kız çocukların duygu düzenlemeleri sosyal becerilerine yansımaktadır. Kız çocuklar daha çok olumlu sosyal davranışlar gösterirken, erkek çocukların daha saldırgan oldukları belirtilmektedir (Kurbet, 2010). Ayrıca, kızların duyguları erkeklere göre daha yoğun hissetikleri görülmektedir. Dil yetilerinin erkeklerden daha önce gelişmesi kızları duygularını açıklamak bakımından daha deneyimli kılmaktadır (Goleman, 2011, s. 114).

Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Shields ve Cicchetti (1997) çalışmalarında bebeklik ve bebeklik dönemi sonrasında duygu düzenleme çalışması geliştirmek için yeni bir ölçek oluşturmuştur. Öncelikle duygu düzenleme ve özerklik için ölçek geliştirilmiş ve diskriminant analizi ile geçerliliği test edilmiştir. Ardından, kötü muamele görmüş altı ila on iki yaşları arasındaki 143 çocuk ve 80 yoksul çocuktan oluşan bir örnekleme Duygu Düzenleme Ölçeğinin yapı geçerliği araştırılmıştır. Çok aşamalı matriks ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği ile etki düzenleyici önlemler arasında etkileyici yakınsaklık olduğu görülmüştür. Geliştirilen ölçeğin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Altan (2006) araştırmasında anne sosyalizasyonu ile çocuğun mizaç özelliklerinin çocuğun duygu düzenleme becerisine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya dört-altı yaşlarında 145 okul öncesi çocuk ile onların anneleri ve anaokulu öğretmenleri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği”, “Zevki Erteleme Becerisi

Testi”, “Negatif Duygularla Baş Edebilme Ölçeği”, “Çocuk Yetiştirme Envanteri” ve “Mizaç Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgulara göre, annenin olumlu ebeveyn davranışlarının çocuğun duygu düzenleme becerisine önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bulgusu, duygu düzenleme becerisi ile zevki erteleme becerisi arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonuçları, duygu düzenleme becerisi ile zevki erteleme becerisinin çocuğun farklı becerilerini ölçtüğünü göstermiş ve bu testin çocuğun duygu düzenleme becerilerinden daha çok davranış düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bir diğer bulgu olarak, annelerin olumlu ebeveyn davranışları, tepkisel mizaç ve olumlu ebeveyn davranışları ile sıcakkanlı mizaç arasındaki etkileşimin anlamlı olduğu görülmüştür.

Waters ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan çalışmada, küçük çocuklarda güvenli bağlanma ile duygu düzenleme gelişimini etkileyen süreçler arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmada dört buçuk yaşındaki 73 çocuk ve anneleri yer almıştır. Daha sonra annelerle ve çocuklarla, çocuğun nasıl hissettiği konusunda bağımsız olarak görüşmeler yapıldığı belirtilmiştir. Annelerin yarısından daha azı, çocuklara attettikleri duyguda çocukların kendi raporlarını kabul etmişlerdir. Yüksek anne-çocuk uyumu, güvenli bağlanma ve annenin çocukla ilgilenmenin önemine ilişkin inançları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukların olumsuz duygularını çağrıştıran son olaylar hakkında anne-çocuk konuşmaları da analiz edilmiştir. Çocukların, güvenli bağlanmada olduklarında ve annelerin çocuğun bakış açısını daha doğru bir şekilde değerlendirirken, olumsuz duygular hakkında konuşmalarını önlemek daha az olası olduğu görülmüştür. Çocukların olumsuz duyguları daha iyi anlamaları, yüksek anne çocuk uyumluluğu ve çocukça konuşmalardan kaçınma ile anlamlı derecede ilişkilidir. Birlikte ele alındığında, bu bulgular, duygu düzenlemeye bağlılığın çoklu etkilerini ve bu duyguların çocukların duygularını anlama sürecinin önemini vurgulamıştır.

Kurbet (2010)’un yaptığı araştırmada çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumları incelenmiştir. Çalışmaya anasınıfı ve anaokullarına devam eden 277 çocuğun annesi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocukların

Duygularını Değerlendirme Ölçeği”, “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Aile Tutum ve Davranış Ölçeği” ve “Aile Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bulgulara göre, annelerin empatik eğilim düzeylerine göre çocukların duygu düzenleme puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farklılığın anneleri yüksek empatik eğilime sahip çocukların lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca annelerin tutumuna göre çocukların duygu düzenleme puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Destekleyici anne tutumu puanları ile empatik eğilim puanları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda; kızların duygu düzenleme puanlarının, erkeklerin duygu düzenleme puanlarından yüksek olduğu ve çocukların duygu düzenleme puanlarının annenin yaşı ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Fosco ve Grych (2012) yaptıkları araştırmada, çocukların duygu düzenlemelerinin aile içi çatışma ve anne-baba sıcaklığı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma etnik çeşitliliğe sahip iki farklı aileden oluşan çok yönlü bir tasarım kullanarak test edilmiştir. İlgili değişkenleri değerlendirmek için anne, baba ve çocuk anketleri ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Üç kapsamlı model test edilmiş ve karşılaştırılmıştır. En uygun model, pozitif aile iklimi, anne sıcaklığı ve duyarlılığını, benzersiz öngörücüler olarak vurgulamıştır. Ebeveyn çatışması, her iki süreçte çocukların duygu düzenlemesiyle dolaylı olarak bağlantılı bulunmuştur. Bu çalışma, çocukta duygu düzenlemenin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılması için daha geniş bir aile sistemi modelinde aile çapında, aile içi ve ebeveynlik boyutlarında değerlendirmenin öneminin altını çizmiştir.

Ertan (2013) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Okul öncesi kurumuna devam eden 4-6 yaşlarında 45 çocuğa “Vignette Okul Öncesi Dönemde Çocukların Baş Etme Stratejilerini Değerlendirme Bataryası”, “Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çocukların baş etme stratejileri ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların çaba sarf

ederek kendini denetleme performanslarının yüksek olduğu da bulunmuştur. Baş etme stratejilerini sıklıkla kullanan çocukların, çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırmada çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 228 çocuk katılmıştır. Veriler “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmada; çocukların sosyal yetkinlikleri arttıkça oyun becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların saldırganlıkları ve anksiyete durumları azaldıkça oyun becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak, duygu düzenleme becerilerine yönelik olarak 60-72 aylık çocukların değişken ve olumsuz duyguları azaldıkça oyun becerilerinin arttığı bulunmuştur.

Sille (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile annelerin duygusal sosyalizasyonu arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-72 aylık 172 çocuğun annesi ve 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Annenin Olumsuz Duygular ile Baş Etme Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan annelerin duygu sosyalizasyon alt faktörleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların olumsuz duygulanım gösterme davranışının da arttığı belirlenmiştir. Annelerin eğitim düzeyleri, duygusal sosyalizasyonlarını etkilemiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak çocukların cinsiyet değişkenine göre duygu düzenleme becerilerinde farklılık görülmüştür. Erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok olumsuz duygulanım gösterme eğiliminde olduğu, kız çocukların duygu düzenleme ise daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Işık Uslu (2016) çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarıyla duygusal içerik barındıran konuşma yapma durumları ve annelerin çocuklarının duygularıyla ilgili inançları arasında bir ilişki olup olmadığı incelemişlerdir. Ayrıca araştırma kapsamında “Ebeveynlerin Çocukların Duygularına İlişkin İnançları Ölçeği” nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında; “Genel Bilgi Formu”, “Ebeveynlerin Çocukların Duygularına İlişkin İnançları Ölçeği” ve “Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmış, duygu içerikli konuşmayı incelemek amacıyla ise anne-çocuk arasındaki diyalog, oyun oynama etkinliği sırasında ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ebeveynlerin Çocukların Duygularına İlişkin İnançları Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına 250 anne katılmıştır ve çalışma sonucunda ölçeğin 4-6 yaş aralığında çocuğu olan orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip annelerin çocukların duygularına ilişkin inançlarını ölçmek amacıyla kullanılabileceği görülmüştür. Annelerin duygulara ilişkin inançları, anne ve çocuğun duygu içerikli konuşmaları ve çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya ise söz konusu 250 anneden ayrı olarak 50 anne ve 4-6 yaş aralığında okul öncesi eğitime devam eden çocuğu katılmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin çocukların duygularına ilişkin inançları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocuğun yaşına ve cinsiyetine göre annenin ve çocuğun duygu içerikli konuşma sayılarında anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak içerik analizinde kız çocuklarının erkek çocuklarından daha konuşmalarında daha fazla ve farklı türde duygu/duygusal eylem kullandığı görülmüştür. Ayrıca annenin duygu içerikli konuşması ile çocuğun duygu içerikli konuşması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Çocuğun duygu düzenleme becerileri ile anne-çocuk arasındaki duygu içerikli konuşma arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya bağımsız anaokullarına giden dört-altı yaş arası 240 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çalışmada veriler “Genel Bilgi Formu” ve “Duygu Düzenleme

Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinde çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, baba yaşı ve annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmezken; anne yaşı, anne eğitim düzeyi, baba çalışma durumu ve aile aylık gelirine göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Genç annelerin çocuklarının Duygu Düzenleme Ölçeği dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçek puanlarının, 41 yaş ve üzeri yaşlardaki annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca annenin eğitim düzeyi arttıkça ve ailenin aylık geliri arttıkça duygu düzenleme becerisinin arttığı tespit edilmiştir. Babası kamu görevlisi olarak çalışan çocukların duygu düzenleme becerisi puanlarının, babası işçi olarak ve serbest meslekte çalışan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılan model, ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 2012, s. 81). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bu model çerçevesinde desenlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018–2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Keçiören ilçesinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumları arasından rastgele seçilen 2 bağımsız anaokulu ve 2 ilköğretime bağlı anasınıfı olmak üzere toplam 4 okulda eğitim gören 428 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Örneklem, uygun örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Keçiören ilçesinde bulunan okulların seçilmesinin temel sebebi örneklem ulaşılabilirliğin kolay olmasıdır. Örneklemde yer alan 15 çocuğa ilişkin

verilerin eksik olması sebebiyle 413 çocuk ile ilgili veriler analize tabi tutulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin demografik özelliklerin yüzde ve frekans dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okul türü	Anaokulu	195	47,2
	Anasınıfı	218	52,8
	Toplam	413	100,0
Cinsiyet	Kız	194	47,0
	Erkek	219	53,0
	Toplam	413	100,0
Yaş	48-60 ay	119	28,8
	61-72 ay	294	71,2
	Toplam	413	100,0
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	88	21,3
	Bir kardeş	194	47,0
	İki kardeş	91	22,0
	Üç veya daha fazla kardeş	40	9,7
	Toplam	413	100,0
Anne öğrenim düzeyi	İlkokul	49	11,9
	Ortaokul	54	13,1
	Lise	175	42,4
	Lisans veya lisansüstü	135	32,7
	Toplam	413	100,0
Baba öğrenim düzeyi	İlkokul	36	8,7
	Ortaokul	70	16,9
	Lise	164	39,7
	Lisans veya lisansüstü	143	34,6
	Toplam	413	100,0
Anne yaşı	30 yaş ve altı	127	30,8
	31-35 yaş	170	41,2
	36-39 yaş	73	17,7
	40 yaş ve üzeri	43	10,4
	Toplam	413	100,0
Baba yaşı	30 yaş ve altı	27	6,5
	31-35 yaş	162	39,2
	36-39 yaş	120	29,1
	40 yaş ve üzeri	104	25,2
	Toplam	413	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan toplam 413 çocuğun %46,2’sini bağımsız anaokullarında, %52,8’nin ilkokula bağlı anasınıflarında öğrenim gören çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların %47’si kız ve %53’ü erkektir. Çocukların yaşlarına bakıldığında %28,8’i 48-60 aylık, %71,2’si ise 60-72 aylıktır. Kardeş sayılarına bakıldığında, çocukların %21,3’ünün hiç kardeşi olmadığı; %47’sinin tek, %22’sinin iki ve

%9,7'sinin ise üç veya daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin öğrenim düzeyleri incelendiğinde, ilkokul mezunu olanlar %11,9, ortaokul mezunu olanlar %13,1, lise mezunu olanlar %42,4 ve lisans veya yüksek lisans mezunu olanlar %34,6'dır. Çocukların babalarının öğrenim düzeyleri incelendiğinde, ilkokul mezunu olanlar %8,7, ortaokul mezunu olanlar %16,9, lise mezunu olanlar %39,7 ve lisans veya yüksek lisans mezunu olanlar %34,6'dır. Annelerin yaşları incelendiğinde, %30,8'i 30 yaş ve altı, %41,2'si 31-35 yaş arasında, %17,7'si 36-39 yaş arasında ve %10,4'ü 40 yaş ve üzerindedir. Son olarak babaların yaşları incelendiğinde, %6,5'i 30 yaş ve altı, %39,2'si 31-35 yaş arasında, %29,1'i 36-39 yaş arasında ve %25,2'si ise 40 yaş ve üzerindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu”, “Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepiselilik Ölçeği A Formu” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” ölçekleri kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çocukların ve ailelerin demografik özelliklerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu 8 sorudan oluşmaktadır. Bu form ile çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, gittikleri okul türü, anne-baba öğrenim düzeyleri ve anne-baba yaşları ile ilgili bilgilere ulaşmak istenmiştir. Form, çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur.

Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu (KRISP-A)

Wright (1971)'ın geliştirmiş olduğu (The Kansas Reflection-Impulsivity Scale) KRISP-A ölçeği çocukların hızlı doğrucu, düşünsel, içtepisel ve yavaş yanlışçı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır ve toplam 10 şekilden oluşmaktadır. Uygulamaya başlarken beş örnek şekil ile alıştırma yapılmakta ardından asıl uygulamaya geçilmektedir. Ölçek her çocuğa bireysel olarak uygulanmakta ve uygulama yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmektedir. Uygulama esnasında ölçekte bulunan şekiller çocuğa sırayla gösterilir. Hedef şekil ve bu şekile benzerlikleri fazla olan şekillerin yer aldığı görseller çocuğa aynı anda sunulur. Araştırmacı “Bak X, bu sayfada bir top var. Bu topun aynısı olan topu senin önündeki sayfada yer alan top çizimleri içinden bul ve göster” talimatını verdiği an kronometreye basarak çocuğun ilk verdiği cevap süresini çocuk adına düzenlenmiş olan kağıda not alır. Çocuğun verdiği cevap yanlışsa doğru cevabı bulması için teşvik edilir. Doğru yanıt ulaşıana dek yaptığı hataların sayısı cevap kağıdına not alınır. Her çocuğun ölçekten elde ettiği toplam cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanır.

Çocukların bilişsel stil türlerini belirlemek amacıyla uygulanan KRISP A Formuna göre yapılan sınıflandırma Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

Tepki Süresi ve Hata Sayısına Göre Belirlenen Bilişsel Stil Sınıflandırması

Tepki Süresi	+	
	Düşünsel	Yavaş Yanlışçı
	Hızlı Doğrucu	İçtepisel
	Hata Sayısı	
		+

1. Hızlı doğrucular: KRISP-A Formunda ortanca değerin altında yanlış sayısına ve yanıtlama süresine sahip bireylerdir.
2. Düşünseller (Reflektifler/Yavaş Doğrucular): Ölçekte ortanca değerin altında yanlış sayısına ve ortanca değerin üzerinde yanıtlama süresine sahip olan, bir diğer ifadeyle, formu yavaş cevaplayan ve az sayıda hata yapan bireylerdir.
3. İçtepiseller (İmpulsifler/Hızlı Yanlışçılar): Ölçekte ortanca değerin üzerinde yanlış yaparak ortanca değerinin altında yanıtlama süresine sahip olan, bir diğer ifadeyle, formu hızlı cevaplayan ancak çok sayıda hata yapan bireylerdir.
4. Yavaş yanlışçılar: Ölçekte ortanca değerinin üzerinde hata sayısında ve yanıtlama süresine sahip olan bireylerdir (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008).

Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik ölçeği-A formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında kapsam geçerliği ve görünüş geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin güvenirliğini araştırmak için puanlayıcı güvenirliği, test tekrar test ve testi yarılama güvenirliği incelenmiştir. Konya ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan 6 yaş grubundaki toplam 30 öğrenci iki ayrı gözlemci tarafından puanlayıcı güvenirliği için değerlendirilmiştir. Öğrencilerin KRISP-A Formu'na yönelik tepki süreleri değerlendirilmiş ve gözlemciler arasındaki korelasyon $r=0.83$, hata sayısına yönelik değerlendirmede korelasyon $r=0.78$ bulunmuştur. Test tekrar test güvenirliğini incelemek amacıyla Konya il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarındaki beş-altı yaş arasında 303 çocuk seçilmiştir. İki hafta ara ile iki kez uygulanan ölçeğin iki uygulama puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. Korelasyon değerleri KRISP-A formu hata sayısı için $r=0.74$, tepki süresi için $r=0.89$ bulunmuştur. Yapılan iki ayrı uygulama sonrasında elde edilen sonuca göre uygulamalar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş ve tutarlılığının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik araştırması için uygulanan testi yarılama

yönteminde KRISP-A formunda Spearman-Brown ile hesaplanan korelasyon değeri; tepki süresi için $r=0.85$, hata sayısı için ise $r=0.71$ olarak bulunmuştur (Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı, 2010; Koçyiğit ve Kayılı, 2014). Araştırma sürecinde ölçeğin kullanımı için gerekli olan izin e-posta yoluyla alınmıştır.

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist) çocukların duygu düzenleme becerisini ölçmek için Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Altan (2006) tarafından yapılmıştır. DDÖ, duygudaki yoğunluğu, değişkenliği, esnekliği ve aynı zamanda duygusal ifadenin ortama uygunluğunu değerlendiren 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek likert tipindedir. Ölçekte bulunan her madde için 4 cevap seçeneği vardır. Ölçeğin cevap seçeneklerinden “hiçbir zaman/nadiren” 1 puan, “bazen” 2 puan, “sık sık” 3 puan “neredeyse her zaman” seçeneği ise 4 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekte bazı maddeler ters puanlanmaktadır (4, 5, 9, 11, 16 ve 18). Ölçekten alınan yüksek puan çocukların duygu düzenleme becerisinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilen DDÖ iki alt faktörden oluşmaktadır.

1. Değişkenlik/Olumsuzluk (D/O) faktörü (16 madde), çocuktaki duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğilimini ölçmektedir (2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24).
2. Duygu Düzenleme (DD) alt faktörü (8 madde) çocuğun duygularını ortama uygun olarak ifade etme becerisini ölçmektedir (1, 3, 7, 15, 16, 18, 21, 23).

Ölçeğin aslında Shields ve Cicchetti tarafından iç tutarlık katsayısı değişkenlik/olumsuzluk alt faktörü için .96, duygu düzenleme alt faktörü için ise .83 olarak hesaplanmıştır. Altan (2006) çalışmasında ölçeğin geneline yönelik iç tutarlık katsayısı anne tarafından doldurulan

formda .75, öğretmen tarafından doldurulan formda ise .84 olarak hesaplanmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalardan Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan çalışmada anne tarafından doldurulan form için cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca duygu düzenleme becerileri zayıf ve güçlü olan çocukları ayırt edebildiği için ölçeğin geçerliğinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Alanyazında ölçekle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde geçerli, güvenilir ve iç tutarlığı yüksek bir ölçme aracı olduğu görülmüştür (Altan, 2006; Batum ve Yağmurlu, 2007). Araştırma sürecinde ölçeğin kullanımı için gerekli olan izin e-posta yoluyla alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen okullar ziyaret edilmiş ve okul müdürleri ile görüşülmüştür. Veri toplama araçlarından “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” öğretmenler aracılığıyla ailelere ulaştırılarak on günlük bir süre sonunda yine öğretmenler aracılığı ile toplanmıştır. “KRISP-A Formu” ise araştırmacı tarafından her çocuğa okulun uygun, gruptan ayrı ve sessiz bir alanında bireysel olarak uygulanmıştır. Form uygulanırken çocukların tepki sürelerinin ölçülmesi amacıyla kronometre kullanılmıştır. Uygulama esnasında her bir çocuğun tepki süresi ve hata sayısı kendisi için düzenlenmiş olan bir kağıda not alınmıştır. Ölçeğin uygulama süresi her bir çocuk için 15-20 dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle veri dağılımının parametrik test koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Buna ek olarak, çarpıklık katsayıları ve standart hataları hesaplanmıştır. Parametrik test koşullarının sağlanabilmesi için Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarının anlamlı bulunmaması ve çarpıklık katsayısı değerinin standart hataya bölünmesi ile elde edilecek z istatistiğinin

mutlak değerinin $\alpha=0.05$ için 1.96 değerinden küçük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018, s. 61). Bu iki test istatistiğinin yanında verilerin normalliği için histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri de incelenmiştir.

Ölçeklerin faktör puanlarından ve toplam puanından elde edilen çarpıklık katsayı değeri ve standart hataları ile Kolmogorov-Smirnov test sonuçları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

KRISP A Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	Faktörler	Çarpıklık K./Standart H.	Kolmogrov-Smirnov Testi
KRISP-A Formu	Tepki Süresi	2.28/0.12 = 19>1.96	0.00*
	Hata Sayısı	0.93/0.12 = 7.75>1.96	0.00*
Duygu Düzenleme Ölçeği	Değişkenlik/ Olumsuzluk	0.70/0.12 = 5.83>1.96	0.00*
	Duygu Düzenleme	0.29/0.12 = 2.42>1.96	0.00*
	Ölçek Toplam	0.57/0.12 = 4.75>1.96	0.00*

* $p \leq 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde, KRISP-A Formunun tepki süresi ve hata sayısı faktörleri çarpıklık katsayısı değerlerinin standart hata değerine bölünmesi sonucunun 1.96’dan yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarının anlamlı olduğu ($p=0.00<0.05$) bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre tepki süresi ve hata sayısının normal dağılım sergilemediği yorumu yapılabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018, s. 61). Normal dağılım sergilemediği için tepki süresi ve hata sayısının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, iki farklı grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4’te, Duygu Düzenleme Ölçeğinin faktör puanlarının ve ölçek toplam puanının çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesinin 1.96’dan daha yüksek olduğu

görülmektedir. Ayrıca faktör puanları ile ölçek toplam puanına ilişkin Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarının anlamlı olduğu ($p=0.00<0.05$) bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre her bir alt faktör ve ölçek toplam puanının normal dağılım sergilemediği yorumu yapılabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018, s. 61). Ayrıca her bir faktör ve ölçek toplam puanına ilişkin histogram grafikleri de incelendiğinde normalliğin sağlanmadığı görülmüştür. Normal dağılım sergilenmediği için Duygu Düzenleme Ölçeğinin faktör ve toplam puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, iki farklı grup karşılaştırılırken Mann Whitney U testi, ikiden daha fazla sayıdaki grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Çocukların bilişsel stillerinin nasıl olduğunu belirlemek için, KRISP-A Formuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde hata sayıları ve tepki süreleri hesaplanarak, ölçeğin düşünme süreleri ve hata sayısı faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler belirlenmiştir. Belirlenen düşünme süreleri ve hata sayılarının ortalaması alınarak çocuklar hızlı doğrucular, düşünseller, içtepiseller ve yavaş yanışıcılar olarak gruplanmıştır.

Yanıt verme süresi ve hata sayısı ortalamalarına göre hangi bilişsel stile sahip olduğu belirlenen çocukların, bilişsel stillerinin hangi doğruluk düzeyinde belirlendiğini tespit amacıyla diskriminant analizi yapılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların bilişsel stillerinin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ki-kare analizi yapılmıştır.

Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinin nasıl dağıldığını belirlemek için Duygu Düzenleme Ölçeğinin faktör puanlarının ve ölçek toplam puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

Çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin alt faktör puanları ve ölçek toplam puanları ile KRISP-A Formundan elde edilen tepki süresi ve hata sayıları için

Sperman Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için çocukların Duygu Düzenleme  l eği alt faktör puanları ve ölçek toplam puanının bilişsel stil gruplarına göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004, s.152).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklar ile çocukların ebeveynlerinden oluşan çalışma grubundan alınan bilgilere göre araştırma kapsamında ele alınan alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bilişsel Stile Yönelik Bulgular

Bu kısımda 1. ve 2. alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

1. Çalışmaya katılan çocukların bilişsel stilleri nasıldır?

Çalışma grubundaki çocukların bilişsel stillerini incelemek için tepki süresi ve hata sayıları hesaplanmıştır. Buna göre yapılan betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Tepki Süresi ve Hata Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktörler	n	Min	Max	Ort.	Std.S	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Tepki Süresi (Saniye)	413	24	215	57.36	21.35	54	55	2.280	10.266
Hata Sayısı	413	0	22	6.57	3.89	6	5	0.934	1.020

Tablo 5 incelendiğinde, KRISP-A Formunun tepki süresi ortalamasının ($\bar{X} = 57.36$), hata sayılarının ortalamasının ($\bar{X} = 6.57$) olduğu görülmektedir. Tepki süresine ilişkin alınan minimum değer 24 ve maksimum değer 215'dir. Hata sayılarına ilişkin alınan minimum değer 0 ve maksimum değer 22'dir. Tepki süresine ilişkin ortalamanın mod değerinden büyük olduğu görülmektedir. Buna göre dağılımın sağa çarpık olduğu söylenebilir. Ayrıca tepki süresine ilişkin çarpıklık katsayısı pozitif (10.266) ve basıklık katsayısı, normalden şişkin bir dağılım göstermiştir. Sağa çarpık bir dağılım olması sebebiyle çocukların tepki süreleri ortalamanın altında bir yığılma göstermiştir. Çocukların aldıkları puanlara bakıldığında, tepki süresine göre ortalama değer altında olan çocukların sayısı 252 ve ortalama değer üstünde olan çocukların sayısı 161'dir. Hata sayısına ilişkin ortalamanın mod değerinden büyük olduğu görülmektedir. Buna göre dağılımın sağa çarpık olduğu söylenebilir. Ayrıca hata sayısına ilişkin çarpıklık katsayısı pozitif (0,934) ve basıklık katsayısı, normalden şişkin bir dağılım göstermiştir. Sağa çarpık bir dağılım olması sebebiyle çocukların hata sayıları ortalamanın altında bir yığılma göstermiştir. Çocukların aldıkları puanlara bakıldığında, hata sayılarına göre ortalama değer altında olan çocukların sayısı 235 ve ortalama değer üstünde olan çocukların sayısı 178'dir.

Çocukların bilişsel stillerini incelemek üzere hesaplanan tepki süresi ve hata sayısı puanlarının ortalama değerlerine göre çocuklar dört gruba ayrılmıştır. Araştırmaya katılan 413 çocuğun düşünme sürelerinin ortalaması $\bar{X} = 57.36$ ve hata sayılarının ortalaması ise $\bar{X} = 6.57$ ' dir. Bu hesaplamalar çerçevesinde çalışmaya katılan çocukların bilişsel stil grupları şu şekildedir:

Hızlı doğrucular: 57.36 saniye tepki süresinden daha kısa sürede cevap vererek 6.57 hata sayısından az hata yapanlar.

Düşünseller: 57.36 saniye tepki süresinden daha fazla sürede cevap vererek, 6.57 hata sayısından az hata yapanlar.

İçtepiseller: 57.36 saniye tepki süresinden daha kısa sürede cevap vererek, 6.57 hata sayısından fazla hata yapanlar.

Yavaş yanlışılar: 57.36 saniye tepki süresinden daha fazla sürede cevap vererek, 6.57 hata sayısından fazla hata yapanlar. Bu hesaplamalara göre oluşturulan dört bilişsel stil türlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

Çocukların Bilişsel Stil Türlerine Göre Sınıflandırılması

	Bilişsel Stil Türleri							
	Hızlı Doğrucular		Düşünseller		İçtepiseller		Yavaş Yanlışılar	
Frekans	157		81		95		80	
Yüzde	38.0		19.6		23.0		19.4	
	Tepki S.	Hata S.	Tepki S.	Hata S.	Tepki S.	Hata S.	Tepki S.	Hata S.
Ort.	44.43	3.81	75.79	4.13	46.07	10.12	77.46	10.25
Std.S	8.29	1.65	22.68	1.69	7.38	2.88	20.35	3.27
Ortanca	45	4	71	4	46	9	71	10
Mod	55	5	63	6	43	7	59	7
Min.	24	0	58	0	27	7	58	5
Max.	57	8	215	7	57	18	166	22
Ç.K	-.299	-.061	3.638	-.614	-.422	1.096	2.299	1.584
B.K	-.672	-.591	17.997	-.392	-.521	.610	7.424	3.186

Tablo 6’daki bulgulara göre, çocukların % 38’i hızlı doğrucular, %19.6’sı düşünseller %23’ü içtepiseller ve %19.4’ü yavaş yanlışılar bilişsel stil grubunda yer almıştır. Hızlı doğrucu çocukların düşünme sürelerinin ortalaması $\bar{X} = 44.43$ ve hata sayılarının ortalaması $\bar{X} = 3.80$ olarak bulunmuştur. Ayrıca hızlı doğrucu çocukların tepki süresinin çarpıklık katsayısı -.229 ve hata sayısına ilişkin çarpıklık katsayısının -.672 olması nedeni ile bu grupta yer alan çocukların düşünme sürelerinin ve hata sayılarının ortalamasının üzerinde bir yığılma gösterdiği söylenebilir.

Düşünsel çocukların düşünme sürelerinin ortalaması $\bar{X} = 75.79$ ve hata sayılarının ortalaması $\bar{X} = 4.13$ olarak bulunmuştur. Ayrıca düşünsel grupta yer alan çocukların tepki sürelerinin çarpıklık katsayısı 3.638 olarak bulunmuştur. Buna göre bu grupta yer alan çocukların tepki sürelerinin ortalamasının altında bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Düşünsellerin hata sayılarına ilişkin çarpıklık katsayısının -.614 olması nedeni ile bu grupta yer alan çocukların hata sayılarının ortalamasının üzerinde bir yığılma gösterdiği söylenebilir.

İçtepesel çocukların düşünme sürelerinin ortalaması $\bar{X} = 46.07$ ve hata sayılarının ortalaması $\bar{X} = 10.12$ olarak bulunmuştur. Ayrıca içtepeseller grubunda yer alan çocukların tepki süresinin çarpıklık katsayısı $-.422$ olarak bulunmuştur. Buna göre bu grupta yer alan çocukların tepki sürelerinin ortalamanın üstünde bir dağılım gösterdiği söylenebilir. İçtepesellerin hata sayılarına ilişkin çarpıklık katsayısının $.610$ olması nedeni ile bu grupta yer alan çocukların hata sayılarının ortalamanın altında bir yığılma gösterdiği söylenebilir.

Yavaş yanlışçı çocukların düşünme sürelerinin ortalaması $\bar{X} = 77.46$ ve hata sayılarının ortalaması $\bar{X} = 3.27$ olarak bulunmuştur. Ayrıca yavaş yanlışçılar grubunda yer alan çocukların tepki sürelerinin çarpıklık katsayısı 2.299 olarak bulunmuştur. Buna göre bu grupta yer alan çocukların tepki sürelerinin ortalamanın üstünde bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Yavaş yanlışçıların hata sayılarına ilişkin çarpıklık katsayısının 1.584 olması nedeni ile bu grupta yer alan çocukların hata sayılarının ortalamanın üstünde bir yığılma gösterdiği söylenebilir.

Çocukların bilişsel stillerinin okul türü, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne baba yaşı ve öğrenim düzeyi ile aile aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

2. *Çalışmaya katılan çocukların bilişsel stillerinde çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-babanın yaşı ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark görülmekte midir?*

Okul türlerine göre çocukların bilişsel stillerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Çocukların Okul Türlerine Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Std.	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Tepki Süresi	Anaokulu	195	57.14	21.31	203.19	39621.50	20511.50	0.53
	Anasınıfı	218	57.54	21.44	210.41	45869.50		
Hata Sayısı	Anaokulu	195	7.09	4.06	223.00	43484.50	18135.50	0.01*
	Anasınıfı	218	6.11	3.68	192.69	42006.50		

* $p \leq 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, çocukların öğrenim gördükleri okul türlerine göre düşünme sürelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği ($U = 20511.50$; $p > 0.05$), ancak hata sayılarının anlamlı fark gösterdiği görülmüştür ($U = 18135.50$; $p \leq 0.05$). Çocukların hata sayılarının ortalamaları incelendiğinde, anasınıflarında öğrenim gören çocukların ortalamaları ($\bar{X} = 6.11$) anaokullarında öğrenim gören çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 7.09$) daha düşüktür. Okul türlerine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Çocukların Okul Türlerine Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları

	Hızlı Doğrucular		Düşünseller		İçtepiseller		Yavaş Yanlışçılar		Toplam	χ^2	P
Okul Türü	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Anaokulu	67	34.4	32	16.4	54	27.7	42	21.5	195	100.0	7.66 0.06
Anasınıfı	90	41.3	49	22.5	41	18.8	38	17.4	218	100.0	
Toplam	157	38.0	81	19.6	95	23.0	80	19.4	413	100.0	

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların bilişsel stil türlerinin öğrenim gördükleri okul türlerine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($\chi^2 = 7.66$; $p > 0.05$).

Cinsiyetlerine göre çocukların bilişsel stillerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Çocukların Cinsiyetlerine Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Std.	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Tepki Süresi	Kız	194	54.94	18.58	195.12	37853.00	18938.00	0.06
	Erkek	219	59.49	23.37	217.53	47638.00		
Hata Sayısı	Kız	194	6.15	4.06	190.53	36963.50	18048.50	0.00*
	Erkek	219	6.94	3.71	221.59	48527.50		

*p ≤ 0.05

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların düşünme sürelerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (U= 18938.00; p > 0.05). Buna karşılık çocukların hata sayılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür (U= 18048.50; p ≤ 0.05). Çocukların hata sayılarının ortalamaları incelendiğinde, kızların ortalamaları ($\bar{X}$ =6.15) erkek çocukların ortalamasından ($\bar{X}$ =6.94) daha düşüktür.

Cinsiyet değişkenine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları

	Hızlı Doğrucular		Düşünseller		İçtepiseller		Yavaş Yanlıçılar		Toplam	χ^2	p
Cinsiyet	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kız	80	41.2	39	20.1	45	23.2	30	15.5	194	100.0	3.93 0.27
Erkek	77	35.2	42	19.2	50	22.8	50	22.8	219	100.0	
Toplam	157	38.0	81	19.6	95	23.0	80	19.4	413	100.0	

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların bilişsel stil türlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı fark görülmemiştir ($\chi^2=3.93$; p > 0.05).

Yaş değişkenine göre çocukların bilişsel stillerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Çocukların Yaşlarına Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	Std.	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Tepki Süresi	48-60 ay	119	59.18	20.32	219.91	26169.50	15956.50	0.16
	60-72 ay	294	56.62	21.75	201.77	59321.50		
Hata Sayısı	48-60 ay	119	7.29	4.31	224.59	26726.50	15399.50	0.06
	60-72 ay	294	6.28	3.67	199.88	58764.50		

Tablo 11 incelendiğinde, çocukların düşünme sürelerinin ($U = 15956.50$; $p > 0.05$) ve hata sayılarının ($U = 15399.50$; $p > 0.05$) yaşlarına göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

Yaş değişkenine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Çocukların Yaşlarına Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Yaş	Hızlı Doğrucular		Düşünseller		İçtepiseller		Yavaş Yanlışçılar		Toplam		χ^2	p
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
48-60 ay	39	32.8	23	19.3	32	26.9	25	21.0	119	100.0	2.54	0.46
60-72 ay	118	40.1	58	19.7	63	21.4	55	18.7	294	100.0		
Toplam	157	38.0	81	19.6	95	23.0	80	19.4	413	100.0		

Tablo 12 incelendiğinde, çocukların bilişsel stil türlerinde yaşlarına göre anlamlı fark görülmemiştir ($\chi^2 = 2.54$; $p > 0.05$).

Kardeş sayısı değişkenine göre çocukların bilişsel stillerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Çocukların Kardeş Sayılarına Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
Tepki Süresi	(1) Kardeşi yok	88	58.23	21.93	209.06	2.48	0.47
	(2) 1 kardeş	194	56.52	23.06	198.55		
	(3) 2 kardeş	91	58.93	18.78	222.21		
	(4) 3 kardeş ve üstü	40	55.90	16.90	208.85		
Hata Sayısı	(1) Kardeşi yok	88	5.98	3.79	186.42	4.35	0.22
	(2) 1 kardeş	194	6.64	4.07	207.36		
	(3) 2 kardeş	91	6.92	3.73	222.24		
	(4) 3 kardeş ve üstü	40	6.70	3.53	215.86		

Tablo 13 incelendiğinde, kardeş sayısına göre çocukların düşünme sürelerinin ($\chi^2=2.48$; $p>0.05$) ve hata sayılarının ($\chi^2=4.35$; $p>0.05$) anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

Kardeş sayısı değişkenine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14

Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları

	Hızlı Doğrucular		Düşünceller		İçtepiseller		Yavaş Yanlışçılar		Toplam		χ^2	p
Kardeş Sayısı	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	6.79	0.6
Kardeşi yok	34	38.6	21	23.9	15	17.0	18	20.5	88	100.0		
1 Kardeş	79	40.7	33	17.0	50	25.8	32	16.5	194	100.0		
2 Kardeş	29	31.9	19	20.9	22	24.2	21	23.1	91	100.0		
3 ve üzeri	15	37.5	8	20.0	8	20.0	9	22.5	40	100.0		
Toplam	157	38.0	81	19.6	95	23.0	80	19.4	413	100.0		

Tablo 14 incelendiğinde, kardeş sayısı değişkenine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark görülmemiştir ($\chi^2=6.79$; $p>0.05$).

Anne öğrenim düzeylerine göre çocukların bilişsel stillerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15

Çocukların Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Tepki Süresi	(1) İlkokul	49	58.53	18.55	220.44	1.37	0.71	
	(2) Ortaokul	54	55.14	15.97	203.35			
	(3) Lise	175	58.81	24.62	210.33			
	(4) Üniversite	135	55.92	19.58	199.26			
Hata Sayısı	(1) İlkokul	49	7.06	3.26	230.58	8.25	0.04*	2<3,2<4
	(2) Ortaokul	54	7.77	4.40	240.46			
	(3) Lise	175	6.32	3.87	198.70			
	(4) Üniversite	135	6.24	3.84	195.81			

*p <0.05

Tablo 15 incelendiğinde, çocukların düşünme sürelerinin anne öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($\chi^2=1.37$; $p> 0.05$). Buna karşılık çocukların hata sayıları annelerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark göstermektedir ($\chi^2=8.25$; $p \leq 0.05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, annesi ortaokul öğrenim düzeyinde olan çocuklar ile annesi lise ve üniversite öğrenim düzeyinde olan çocuklar arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, annesi ortaokul öğrenim düzeyinde olan çocukların hata puanlarının ortalaması ($\bar{X}=7.77$), annesi lise öğrenim düzeyinde olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=6.32$) daha yüksektir. Benzer şekilde annesi ortaokul öğrenim düzeyinde olan çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{X}=7.77$), annesi üniversite öğrenim düzeyinde olan çocukların ortalamasından ($\bar{X}=6.24$) daha yüksektir. Bu sonuçlara göre anne öğrenim düzeyi arttıkça, çocukların hata sayıları azalmaktadır. Anne öğrenim düzeyine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

Çocukların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	Hızlı Doğrucular		Düşünseller		İçtepiseller		Yavaş Yanlışçılar		Toplam		χ^2	p
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
İlkokul	16	32.7	11	22.4	11	22.4	11	22.4	49	100.0	6.13	0.72
Ortaokul	18	33.3	7	13.0	15	27.8	14	25.9	54	100.0		
Lise	71	40.6	36	20.6	35	20.0	33	18.9	175	100.0		
Üniversite	52	38.5	27	20.0	34	25.2	22	16.3	135	100.0		
Toplam	157	38.0	81	19.6	95	23.0	80	19.4	413	100.0		

Tablo 16 incelendiğinde, çocukların bilişsel stil türlerinin anne öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($\chi^2=6.13$; $p > 0.05$).

Baba öğrenim düzeylerine göre çocukların bilişsel stillerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Çocukların Baba Öğrenim Düzeylerine Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Tepki Süresi	(1) İlkokul	36	6.36	21.30	228.44	2.19	0.53	
	(2) Ortaokul	70	56.18	23.42	194.46			
	(3) Lise	164	56.73	21.47	204.14			
	(4) Üniversite	143	57.89	20.29	211.02			
Hata Sayısı	(1) İlkokul	36	8.58	4.03	270.15	15.28	0.00*	1<3,1<4, 2<4
	(2) Ortaokul	70	7.00	3.57	225.13			
	(3) Lise	164	6.34	3.76	200.43			
	(4) Üniversite	143	6.12	4.01	189.76			

*p < 0.05

Tablo 17’ye bakıldığında, çocukların düşünme sürelerinin baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($\chi^2=2.19$; $p > 0.05$). Buna karşılık çocukların hata sayıları baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark göstermektedir ($\chi^2=15.28$; $p \leq 0.05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, babası ilköğretim düzeyindeki çocuklar ile babası lise ve üniversite öğrenim düzeyinde olan çocuklar arasında ve babası

ortaokul öğrenim düzeyindeki çocuklar ile babası üniversite öğrenim düzeyinde olan çocuklar arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, babası ilkökul öğrenim düzeyindeki çocukların hata sayılarının ortalama değeri ($\bar{X}=8.58$), babası ortaokul öğrenim düzeyindeki çocukların hata sayılarının ortalama değeri ($\bar{X}=7.00$), babası lise öğrenim düzeyindeki çocukların hata sayılarının ortalama değeri ($\bar{X}=6.34$) ve babası üniversite öğrenim düzeyindeki çocukların hata sayılarının ortalama değeri ise ($\bar{X}=6.12$) olarak bulunmuştur. Babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların hata sayılarında azalma olmaktadır.

Baba öğrenim düzeyine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18

Çocukların Baba Öğrenim Düzeylerine Bilişsel Stil Türlerinin Göre Ki-Kare Analizi Sonuçları

	Hızlı Doğrucular		Düşünseller		İçtepiseller		Yavaş Yanlışçılar		Toplam		χ^2	p
Baba Eğitim Düzeyi	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
İlkokul	6	16.7	8	22.2	11	30.6	11	30.6	36	100.0	12.85	0.17
Ortaokul	30	42.9	8	11.4	19	27.1	13	18.6	70	100.0		
Lise	66	40.2	32	19.5	35	21.3	31	18.9	164	100.0		
Üniversite	55	38.5	33	23.1	30	21.0	25	17.5	143	100.0		
Toplam	157	38.0	81	19.6	95	23.0	80	19.4	413	100.0		

Tablo 18 incelendiğinde, çocukların bilişsel stil türlerinin baba öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($\chi^2=12.85$; $p > 0.05$).

Anne yaşı değişkenine göre çocukların bilişsel stillerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

Anne Yaşına Göre Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Anne Yaşı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
Tepki süresi	(1) 30 yaş ve altı	127	58.53	21.47	214.81	2.54	0.47
	(2) 31-35 yaş	170	56.07	21.44	197.83		
	(3) 36-39 yaş	73	58.36	19.02	219.51		
	(4) 40 yaş ve üzeri	43	57.23	24.66	198.94		
Hata Sayısı	(1) 30 yaş ve altı	127	7.03	4.44	214.30	2.50	0.47
	(2) 31-35 yaş	170	6.47	3.82	204.87		
	(3) 36-39 yaş	73	5.84	3.13	190.84		
	(4) 40 yaş ve üzeri	43	6.83	3.45	221.30		

Tablo 19 incelendiğinde, anne yaşlarına göre çocukların düşünme süreleri ($\chi^2=2.54$; $p>0.05$) ve hata sayıları ($\chi^2=2.50$; $p>0.05$) anlamlı fark göstermemektedir.

Anne yaşı değişkenine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

Anne Yaşına Göre Çocukların Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları

	Hızlı Doğrucular		Düşünseller		İçtepiseller		Yavaş Yanlışçılar		Toplam		χ^2	p
Anne Yaşı	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	9.69	0.37
30 yaş ve altı	51	40.2	22	17.3	23	18.1	31	24.4	127	100.0		
31-35 yaş	65	38.2	31	18.2	45	26.5	29	17.1	170	100.0		
36-39 yaş	23	31.5	21	28.8	17	23.3	12	16.4	73	100.0		
40 yaş ve üzeri	18	41.9	7	16.3	10	23.3	8	18.6	43	100.0		
Toplam	157	38.0	81	19.6	95	23.0	80	19.4	413	100.0		

Tablo 20 incelendiğinde, anne yaşına göre çocukların bilişsel stil türlerinin anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($\chi^2=9.69$; $p>0.05$).

Baba yaşına göre çocukların bilişsel stillerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21

Baba Yaşına Göre Çocukların KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Baba Yaşı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
Tepki Süresi	(1) 30 yaş ve altı	27	57.96	17.81	218.59	0.75	0.86
	(2) 31-35 yaş	162	55.75	19.00	201.37		
	(3) 36-39 yaş	120	57.74	19.45	210.86		
	(4) 40 yaş ve üzeri	104	59.25	27.10	208.31		
Hata Sayısı	(1) 30 yaş ve altı	27	6.07	3.93	188.67	0.77	0.77
	(2) 31-35 yaş	162	6.96	4.41	212.93		
	(3) 36-39 yaş	120	6.35	3.48	204.68		
	(4) 40 yaş ve üzeri	104	6.34	3.42	205.21		

Tablo 21 incelendiğinde, çocukların düşünme sürelerinin ($\chi^2=0.75$; $p > 0.05$) ve hata sayılarının ($\chi^2=0.77$; $p > 0.05$) baba yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

Baba yaşı değişkenine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

Baba Yaşına Göre Çocukların Bilişsel Stil Türlerinin Ki-Kare Analizi Sonuçları

	Hızlı Doğrucular		Düşünseller		İçtepiseller		Yavaş Yanlışçılar		Toplam		χ^2	p
Baba Yaşı	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	2.33	0.98
30 yaş ve altı	11	40.7	6	22.2	5	18.5	5	18.5	27	100.0		
31-35 yaş	63	38.9	27	16.7	38	23.5	34	21.0	162	100.0		
36-39 yaş	45	37.5	26	21.7	26	21.7	23	19.2	120	100.0		
40 yaş ve üzeri	38	36.5	22	21.2	26	25.0	18	17.3	104	100.0		
Toplam	157	38.0	81	19.6	95	23.0	80	19.4	413	100.0		

Tablo 22 incelendiğinde, baba yaşına göre çocukların bilişsel stil türlerinin anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($\chi^2=2.33$; $p > 0.05$).

Duygu Düzenleme Becerisine Yönelik Bulgular

Bu kısımda 3. ve 4. alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çalışma grubundaki çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği alt faktör puanları ve ölçek toplam puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 23'te gösterilmiştir.

3.Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerileri nasıldır?

Tablo 23

Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktörler	n	Min	Max	Ort.	Std.S	Çarpıklık	Basıklık
Değişkenlik/ Olumsuzluk	413	19.00	54.00	30.51	5.931	0.701	0.765
Duygu Düzenleme	413	15.00	32.00	25.28	3.323	-0.294	-0.051
Ölçek Toplam	413	43.00	80.00	55.79	5.705	0.576	0.604

Tablo 23 incelendiğinde, Duygu Düzenleme Ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk faktör puan ortalamasının ($\bar{X} = 30.51$), duygu düzenleme faktör puan ortalamasının ($\bar{X} = 25.28$) ve ölçek toplam puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 55.79$) olduğu görülmektedir. Değişkenlik/olumsuzluk faktörüne ilişkin alınan minimum değer 19 ve maksimum değer 54 olduğu göz önüne alındığında ortalama puanın yüksek olmadığı söylenebilir. Çocukların aldıkları puanlara bakıldığında, değişkenlik/olumsuzluk faktörü ortalamasının altında olan çocukların sayısı 228 ve ortalamanın üstünde olan çocukların sayısı 185'dir. Buna karşılık, duygu düzenleme faktöründen alınan minimum değer 15 ve maksimum değer 32 olduğu göz önüne alındığında bu faktöre ilişkin ortalama puanın yüksek olduğu belirtilebilir. Duygu düzenleme faktörü ortalamasının altında olan çocukların sayısı 212 ve ortalamanın üstünde olan çocukların sayısı 201'dir.

Duygu Düzenleme Ölçeğinin toplam puanına ilişkin alınan minimum değer 43 ve maksimum değer 80 olduğu göz önüne alındığında, ölçek toplam puan ortalamasının yüksek olmadığı söylenebilir. Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puan ortalamasının altında kalan çocukların sayısı 214 ve ortalamanın üstünde olan çocukların sayısı 199'dur.

4.Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinde çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-babanın yaşı ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark görülmekte midir?

Çocukların duygu düzenleme becerilerinin okul türü, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne baba yaşı ve öğrenim düzeyi ile aile aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Okul türü değişkenine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24

Çocukların Okul Türlerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Std.	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Anaokulu	195	30.35	5.74	204.90	39955.00	20845.00	0.73
	Anasınıfı	218	30.65	6.10	208.88	45536.00		
Duygu Düzenleme	Anaokulu	195	25.47	3.16	212.44	41426.50	20193.50	0.38
	Anasınıfı	218	25.11	3.45	202.13	44064.50		
Ölçek Toplam	Anaokulu	195	55.83	5.16	210.55	41057.00	20563.00	0.56
	Anasınıfı	218	55.76	6.15	203.83	44434.00		

Tablo 24 incelendiğinde, okul türüne göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk (U= 20845.00; $p > 0.05$), duygu düzenleme (U= 20193.50; $p > 0.05$) ve Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının (U= 20563.00; $p > 0.05$) okul türüne göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25

Cinsiyet Değişkenine Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Std.	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Kız	194	30.00	6.05	194.65	37761.50	18846.50	0.04*
	Erkek	219	30.96	5.79	217.94	47729.50		
Duygu Düzenleme	Kız	194	25.47	3.33	215.64	41834.00	19567.00	0.16
	Erkek	219	25.10	3.31	199.35	43657.00		
Ölçek Toplam	Kız	194	55.48	5.81	198.97	38599.50	19684.50	0.19
	Erkek	219	56.07	5.60	214.12	46891.50		

*p ≤ 0.05

Tablo 25 incelendiğinde, cinsiyete göre çocukların duygu düzenleme faktörü (U= 19567.00; p > 0.05) ve çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının (U= 19684.50; p > 0.05) anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Değişkenlik/olumsuzluk faktörüne ilişkin elde edilen puanlarının (U= 18846.50; p ≤ 0.05) cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Çocukların değişkenlik/olumsuzluk faktörü puan ortalamaları incelendiğinde, kızların ortalamaları ($\bar{X}$ =30.00) erkek çocukların ortalamasından ($\bar{X}$ =30.96) daha düşüktür. Buradan erkeklerin kızlara göre olumsuz duygularını gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve değişken duygu halinde oldukları yorumu yapılabilir.

Yaş değişkenine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26

Yaş Değişkenine Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	Std.	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Değişkenlik/ Olumsuzluk	48-60 ay	119	30.05	5.94	196.72	23409.50	16269.50	0.26
	60-72 ay	294	30.69	5.92	211.16	62081.50		
Duygu Düzenleme	48-60 ay	119	25.59	3.15	217.54	25887.50	16238.50	0.25
	60-72 ay	294	25.15	3.38	202.73	59603.50		
Ölçek Toplam	48-60 ay	119	55.65	5.53	204.96	24390.00	17250.00	0.82
	60-72 ay	294	55.85	5.78	207.83	61101.00		

Tablo 26 incelendiğinde, yaş değişkenine göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk (U= 16269.50; p > 0.05), duygu düzenleme (U= 16238.50; p > 0.05) ve Duygu Düzenleme Ölçeği

toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($U=17250.00$; $p > 0.05$).

Kardeş sayısı değişkenine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27

Kardeş Sayılarına Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Değişkenlik/ Olumsuzluk	(1) Kardeşi yok	88	29.32	5.71	183.10	4.56	0.20	
	(2) 1 kardeş	194	30.88	6.13	214.29			
	(3) 2 kardeş	91	30.68	5.54	210.84			
	(4) 3 kardeş ve üstü	40	30.92	6.07	215.51			
Duygu Düzenleme	(1) Kardeşi yok	88	25.92	3.40	232.38	10.45	0.01*	1>3, 1>4, 2>4,
	(2) 1 kardeş	194	25.45	3.16	211.65			
	(3) 2 kardeş	91	24.76	3.24	189.32			
	(4) 3 kardeş ve üstü	40	24.20	3.75	168.83			
Ölçek Toplam	(1) Kardeşi yok	88	55.25	4.78	198.31	1.86	0.60	
	(2) 1 kardeş	194	56.34	5.91	215.47			
	(3) 2 kardeş	91	55.45	5.85	200.20			
	(4) 3 kardeş ve üstü	40	55.12	6.14	200.53			

* $p \leq 0.05$

Tablo 27 incelendiğinde, kardeş sayısı değişkenine göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk faktörü ($\chi^2=4.56$; $p > 0.05$) ve Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının ($\chi^2=1.86$; $p > 0.05$) anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Duygu düzenleme faktör puanları ise çocukların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir ($\chi^2=10.45$; $p \leq 0.05$). Kardeşi olmayan çocuklar ile iki kardeşi olanlar arasında, kardeşi olmayan çocuklar ile üç kardeşi veya daha fazla kardeşi olanlar arasında ve bir kardeşi olanlar ve üç kardeşi veya daha fazla kardeşi olanlar arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kardeşi olmayan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 25.92$), bir kardeşi olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 25.45$), iki kardeşi olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 24.76$) ve üç kardeşi veya daha fazlası olanların ortalaması ($\bar{X} = 24.20$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, çocukların kardeş sayıları arttıkça duygu düzenlemelerinin azaldığı yorumu yapılabilir.

Annelerin öğrenim düzeylerine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28

Anne Öğrenim Düzeyine Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Değişkenlik/ Olumsuzluk	(1) İlkokul	49	31.93	6.29	231.94	3.14	0.37	
	(2) Ortaokul	54	30.96	6.00	216.19			
	(3) Lise	175	30.25	5.89	202.07			
	(4) Üniversite	135	30.14	5.78	200.66			
Duygu Düzenleme	(1) İlkokul	49	24.10	3.36	163.79	17.12	0.00*	1<3, 1<4 2<3, 2<4
	(2) Ortaokul	54	24.31	3.35	171.36			
	(3) Lise	175	25.34	3.45	211.52			
	(4) Üniversite	135	26.01	2.92	231.08			
Ölçek Toplam	(1) İlkokul	49	56.04	6.17	213.65	1.52	0.67	
	(2) Ortaokul	54	55.27	5.94	193.54			
	(3) Lise	175	55.60	5.58	203.51			
	(4) Üniversite	135	56.16	5.62	214.50			

*p ≤ 0.05

Tablo 28’e bakıldığında, anne öğrenim düzeyi değişkenine göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk faktör puanları ($\chi^2=3.14$; p> 0.05) ve Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=1.52$; p> 0.05). Duygu düzenleme faktör puanları ise anne öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılaşmaktadır ($\chi^2=17.12$; p ≤ 0.05). Annesi ilkokul öğrenim düzeyinde olan çocuklar ile annesi lise öğrenim düzeyinde olan çocuklar arasında, annesi ilkokul öğrenim düzeyinde olan çocuklar ile annesi üniversite öğrenim düzeyinde olan çocuklar arasında, annesi ortaokul öğrenim düzeyinde olan çocuklar ile annesi lise öğrenim düzeyinde olan çocuklar arasında ve annesi ortaokul öğrenim düzeyinde olan çocuklar ile annesi üniversite öğrenim düzeyinde olan çocuklar arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, annesi ilkokul öğrenim düzeyinde olan çocukların duygu düzenleme faktörü puan ortalaması ($\bar{X} = 24.10$), annesi ortaokul öğrenim düzeyinde olan çocukların duygu düzenleme faktörü puan ortalaması ($\bar{X} = 24.31$), annesi lise öğrenim düzeyinde olan çocukların duygu düzenleme faktörü puan

ortalaması ($\bar{X} = 25.34$) ve annesi üniversite öğrenim düzeyinde olan çocukların duygu düzenleme faktörü puan ortalaması ($\bar{X} = 26.01$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, çocukların annelerinin öğrenim düzeyleri arttıkça duygu düzenlemelerinin arttığı yorumu yapılabilir.

Baba öğrenim düzeylerine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29

Baba Öğrenim Düzeyine Çocukların Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
Değişkenlik/ Olumsuzluk	(1) İlkokul	36	31.11	6.54	213.71	2.24	0.52
	(2) Ortaokul	70	31.45	6.48	224.59		
	(3) Lise	164	30.12	5.55	200.13		
	(4) Üniversite	143	30.34	5.91	204.57		
Duygu Düzenleme	(1) İlkokul	36	24.30	3.05	167.04	4.65	0.20
	(2) Ortaokul	70	25.27	3.20	205.19		
	(3) Lise	164	25.37	3.36	212.40		
	(4) Üniversite	143	25.42	3.39	211.75		
Ölçek Toplam	(1) İlkokul	36	55.41	6.06	200.07	1.11	0.77
	(2) Ortaokul	70	56.72	6.12	220.36		
	(3) Lise	164	55.50	5.42	204.18		
	(4) Üniversite	143	55.77	5.72	205.44		

Tablo 29 incelendiğinde, baba öğrenim düzeylerine göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk faktörü ($\chi^2=2.24$; $p> 0.05$), duygu düzenleme faktörü ($\chi^2=4.65$; $p> 0.05$) ve Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($\chi^2=1.11$; $p> 0.05$).

Anne yaşına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30

Anne Yaşına Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Anne Yaşı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
Değişkenlik/ Olumsuzluk	(1) 30 yaş ve altı	127	30.60	6.27	205.70	1.89	0.59
	(2) 31-35 yaş	170	30.31	5.90	204.25		
	(3) 36-39 yaş	73	31.28	5.48	223.01		
	(4) 40 yaş ve üzeri	43	29.72	5.76	194.51		
Duygu Düzenleme	(1) 30 yaş ve altı	127	24.91	3.54	195.91	5.20	0.15
	(2) 31-35 yaş	170	25.43	3.14	210.74		
	(3) 36-39 yaş	73	25.05	3.30	197.68		
	(4) 40 yaş ve üzeri	43	26.16	3.26	240.81		
Ölçek Toplam	(1) 30 yaş ve altı	127	55.51	5.60	199.47	1.58	0.66
	(2) 31-35 yaş	170	55.74	5.87	205.13		
	(3) 36-39 yaş	73	56.34	5.72	219.83		
	(4) 40 yaş ve üzeri	43	55.88	5.41	214.85		

Tablo 30 incelendiğinde, anne yaşına göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk faktör puanları ($\chi^2=1.89$; $p>0.05$), duygu düzenleme faktör puanları ($\chi^2=5.20$; $p>0.05$) ve Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının anne yaşına göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($\chi^2=1.58$; $p>0.05$).

Baba yaşına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31

Baba Yaşına Göre Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Baba Yaşı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
Değişkenlik/ Olumsuzluk	(1) 30 yaş ve altı	27	31.22	6.23	216.33	1.00	0.80
	(2) 31-35 yaş	162	30.82	6.04	212.84		
	(3) 36-39 yaş	120	30.19	5.93	201.67		
	(4) 40 yaş ve üzeri	104	30.21	5.71	201.64		
Duygu Düzenleme	(1) 30 yaş ve altı	27	24.59	3.47	191.76	0.80	0.84
	(2) 31-35 yaş	162	25.31	3.48	207.81		
	(3) 36-39 yaş	120	25.19	3.28	204.04		
	(4) 40 yaş ve üzeri	104	25.51	3.09	213.11		
Ölçek Toplam	(1) 30 yaş ve altı	27	55.81	6.18	206.57	1.34	0.71
	(2) 31-35 yaş	162	56.14	5.44	213.85		
	(3) 36-39 yaş	120	55.38	5.92	197.21		
	(4) 40 yaş ve üzeri	104	55.73	5.77	207.74		

Tablo 31 incelendiğinde, baba yaşına göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk faktör puanları ($\chi^2=1.00$; $p> 0.05$), duygu düzenleme faktör puanları ($\chi^2=0.80$; $p> 0.05$) ve Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($\chi^2=1.34$; $p> 0.05$).

Bilişsel Stil ve Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu kısımda 5. alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

5.Çocukların bilişsel stilleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çalışma grubundaki çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için öncelikle Spearman Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeğine ilişkin faktör puanları ve ölçek toplam puanları ile düşünme süreleri ve hata sayıları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32

Çocukların Duygu Düzenleme ve Bilişsel Stilleri Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

Bilişsel Stiller	Değişkenlik/Olumsuzluk	Düzenleme	Duygu Düzenleme Ölçek Toplam
Tepki süresi	0,02	-0,02	0,01
Hata Sayısı	0,13*	-0,06	0,11*

* $p \leq 0,05$

Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk faktör puanları ile hata sayıları arasında $r=0,13$ düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Korelasyon katsayısı r , 0.30’dan küçük ise değişkenler arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenmektedir (Büyüköztürk, 2004, s. 32). Değişkenlik/olumsuzluk faktör puanları ile hata sayıları arasında düşük düzeyde ilişki görülmüştür. Yani, olumsuz duygulanım gösterme eğilimine sahip olan çocukların hata sayılarının arttığı söylenebilir. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinden

elde ettikleri toplam puanları ile hata sayıları arasında $r=0,11$ düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, değişkenler arasında düşük düzeyde ilişki görülmüştür.

Çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Duygu Düzenleme Ölçeğine ilişkin faktör puanları ve ölçek toplam puanları bilişsel stil gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Bilişsel stil gruplarına göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33

Çocukların Bilişsel Stil Türlerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Bilişsel Stil Türleri	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
Değişkenlik/ Olumsuzluk	(1) Hızlı Doğrucular	157	29.77	5.42	194.46	4.61	0.20
	(2) Düşünseller	81	30.04	5.57	199.98		
	(3) İçtepiseller	95	31.36	6.38	221.97		
	(4) Yavaş Yanlışçılar	80	31.41	6.50	220.95		
Duygu Düzenleme	(1) Hızlı Doğrucular	157	25.54	3.39	216.32	3.20	0.36
	(2) Düşünseller	81	25.45	2.95	215.17		
	(3) İçtepiseller	95	25.04	3.55	196.26		
	(4) Yavaş Yanlışçılar	80	24.87	3.24	193.18		
Ölçek Toplam	(1) Hızlı Doğrucular	157	55.32	5.19	198.97	1.86	0.60
	(2) Düşünseller	81	55.50	5.25	203.36		
	(3) İçtepiseller	95	56.41	6.15	218.52		
	(4) Yavaş Yanlışçılar	80	56.28	6.49	212.76		

Tablo 33 incelendiğinde, bilişsel stil gruplarına göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk faktör puanları ($\chi^2=4.61$; $p> 0.05$), duygu düzenleme faktör puanları ($\chi^2=3.20$; $p> 0.05$) ve Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının ($\chi^2=1.86$; $p> 0.05$) bilişsel stil türlerine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Çocukların bilişsel stil türlerine göre duygu düzenleme becerilerinin değişmemesi dikkat çekmektedir. Bilişsel stil türlerinin belirlenmesinde rol oynayan ölçek hata sayısı puanları duygu düzenleme becerisiyle anlamlı

ilişki gösterirken, çocukların hangi bilişsel stilde olduklarının duygu düzenlemelerine etki etmedikleri görülmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlar ve öneriler aktarılmaktadır.

Tartışma

Çalışma grubundaki çocukların bilişsel stillerinin nasıl olduğu incelenmiştir. Çocukların KRISP-A Formundan elde edilen verilere göre düşünme sürelerinin ve hata sayılarının ortalamasının altında bir yığılma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğmuş Bayar (2018)'in 237 çocuk ile yaptığı çalışmada, tepki süresi (saniye) ortalaması 96.76; hata sayısı ortalaması da 9,32 olarak bulunmuştur. Yaralı (2015)'in 60 çocuk ile yaptığı çalışmada ise, tepki süresi (saniye) ortalaması 41.82; hata sayısı ortalaması da 4,83 olarak bulunmuştur.

Düşünme süreleri ve hata sayılarına göre çocukların çoğunlukla hızlı doğrucu bilişsel stile sahip oldukları görülmüştür. Bunu sırasıyla içtepisel, düşünsel ve yavaş yanlışçı çocuklar takip etmektedir. Alanyazın incelendiğinde çocukların bilişsel stillerine göre frekans değerleri benzerlik göstermektedir. Ceylan (2008) çalışmasında çocukların bilişsel stillerinde en yüksek frekansın hızlı doğrucu bilişsel stile sahip çocuklara ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla düşünsel, yavaş yanlışçı, ve içtepisel çocuklar takip etmektedir. Kaya Bağdaş (2018) çalışmasında hızlı doğrucu ve içtepisel çocukların

frekanslarının aynı olduğu, düşünsel ve yavaş yanlışı çocukların frekanslarının ise daha düşük olduğu görülmektedir. Durak Demirhan (2012)'in çalışmasının bulguları ise farklılık göstermektedir. Çalışmada çocukların çoğunun içtepsel olduğu, bunu sırasıyla hızlı doğrucu, düşünsel ve yavaş yanlışı çocukların takip ettiği görülmüştür. Çalışmalarda genel olarak hızlı doğrucu çocukların sayısının fazla olması benzerlik göstermektedir.

Çocukların *okul türlerine* göre KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde; tepki süresine göre anlamlı fark bulunmazken hata sayısına göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anasınıfına devam eden çocukların hata sayılarının anaokuluna giden çocukların hata sayılarından daha düşük olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul türüne göre çocukların bilişsel stil türlerinin anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Eğitimin çocukların bilişsel stillerine etki ettiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Çocuklara verilen eğitimle düşünme sürelerinin uzayıp hata sayılarının azaldığı görülmüştür (Gargallo, 1993; Seçer, 2003).

Cinsiyetlerine göre çocukların KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanları incelendiğinde; düşünme sürelerinde çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Hata sayılarında ise cinsiyete göre anlamlı fark olduğu, bu farkın kız çocukların hata sayılarının erkek çocukların hata sayılarından daha düşük olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların cinsiyetleri bilişsel stil türlerine göre incelendiğinde, çocukların kız ya da erkek olmaları bilişsel stil türlerindeyse anlamlı fark oluşmamıştır. Bilişsel stil ile ilgili alanyazın incelendiğinde çocukların hata sayısı ve düşünme sürelerini değişkenlere göre inceleyen çalışmalardan, Aydoğmuş Bayar (2018)'in çalışmasında hata sayısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği bu farkın kız çocukların lehine olduğu görülmüştür. Ceylan (2008)'in çalışmasında ise cinsiyet değişkenine göre hata sayısı puanında anlamlı fark bulunmamış ancak kız çocukların hata ortalamalarının erkek çocukların hata ortalamasından düşük olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre tepki süresi puanında anlamlı fark bulunmaması bulgusu alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Cinsiyete göre bilişsel stilin farklılık göstermesine

ilişkin araştırma bulguları çeşitlilik göstermektedir. Ward (1968) çocukların bilişsel stillerinin cinsiyetlerine göre fark gösterdiğini ve bu farkın özellikle okul öncesi dönemde çocukların hata sayılarında olduğunu belirtmiştir. Kagan ve arkadaşları (1964) ise yanıtlama süreleri ve hata sayılarında cinsiyet değişkeninin önem arz etmediğini vurgulamıştır (Kagan vd. aktaran Seçer vd. 2009). Kaya Bağdaş (2018) çalışmasında hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılarının yüzdelerinin çok yakın olduğu; yavaş doğrucular için erkeklerin oranının, yavaş yanlışçılar için kızların oranının daha fazla olduğu görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yaralı (2015)'nin çalışmasında çocukların bilişsel stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da düşünsel bilişsel stile sahip çocukların büyük oranda erkek çocuklar oldukları görülmektedir. Çocukların yaşlarına göre KRISP-A Formu düşünme süreleri ve hata sayısı puanları incelendiğinde; çocukların 48-60 aylık ve 60-72 aylık olmasının anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Çocukların yaşlarına göre hızlı doğrucu, düşünsel, içtepsel ya da yavaş yanlışçı olmaları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Yaşla birlikte bireylerde meydana gelen değişimlerden birisi olarak çocukların düşünselliklerinin arttığı, bir seçim yaparken daha çok zaman harcayarak daha az hata yaptıkları bilinmektedir (Salkind ve Nelson, 1980; Seçer vd., 2009). Araştırmaya benzer olarak alanyazında bilişsel stil türlerinin değişkenlere göre incelendiği çalışmalardan Kaya Bağdaş (2018)'in çalışmasında altı yaş grubundaki çocukların daha çok hızlı doğrucu, beş yaş grubundaki çocukların ise daha çok düşünsel oldukları görülmekte, ancak bu farkın anlamlı olmadığı belirtilmektedir.

KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanları *kardeş sayısı* değişkenine göre incelenmiştir. Kardeş sayısına göre çocukların düşünme süreleri ve hata sayılarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kardeş sayılarına göre bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde kardeş sayısı ve bilişsel stil türleri ile ilgili bulgular çeşitlilik göstermektedir. Seçer ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında kardeş sayısına göre çocukların

bilişsel stillerinin farklılaştığı, kardeş sayısı fazla olan çocukların içtepesel bilişsel stile sahip oldukları ileri sürülmektedir. Yaralı (2015)'in çalışmasında araştırmının bulgularına benzer olarak bilişsel stiller kardeş sayısına göre anlamlı fark göstermemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte yavaş yanlışı bilişsel stile sahip olan çocukların daha fazla kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Kardeş sayısı ile ilgili bulguların çeşitlilik göstermesinin ebeveynlerin çocuklara karşı gösterdikleri tutumun farklılaşmasından, kardeşler arasındaki yaş farkının değişiklik göstermesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların *anne öğrenim düzeylerine* göre KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde; tepki süresi puanlarına göre anlamlı fark görülmezken hata sayısı puanlarında anlamlı fark görülmektedir. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların hata sayısının, annesi lise mezunu ve üniversite mezunu olan çocukların hata sayısından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne öğrenim düzeyine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Araştırmayla benzer olarak Ceylan (2008)'nin çalışmasında anne öğrenim düzeyine göre hata sayılarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ilkokul veya ortaokul öğrenim düzeyinde olan annelerin çocukları ile yüksekokul ve üniversite öğrenim düzeyine olan annelerin çocukların hata sayıları arasında anlamlı fark görülmektedir. Anne öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların soruları yanıtlarken daha az hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre çocukların KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanları incelenmiştir. Tepki süresi puanlarının çocukların baba öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği, hata sayısı puanlarının ise baba öğrenim düzeyine göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Babası ilkokul ve ortaokul mezunun olan çocukların hata sayıları babası lise mezunu ve üniversite mezunu olan çocukların hata sayılarından daha yüksektir. Baba öğrenim düzeyine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde, anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Seçer ve arkadaşlarının (2009) çalışmalarında, çocukların baba öğrenim düzeylerine göre KRISP-A

Formu tepki süresi puanlarında farka rastlamazken, baba öğrenim durumuna çocukların hata sayılarının değiştiği, babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların hata sayılarının azaldığı görülmektedir. Ayrıca anne öğrenim düzeyine göre çocukların hata sayıları ve düşünme sürelerinin farklılaştığı görülmektedir. Yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının düşünme süreleri, orta ve ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının düşünme sürelerinden daha fazla bulunmuştur. Ayrıca ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla hata yaptıkları görülmektedir. Ebeveynlerin çocukların eğitiminde önemli bir yere sahip olması ve eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirmeleri, çocukların bilişsel gelişimini ve bilişsel stil özelliklerini etkilediği düşünülmektedir.

Çocukların *anne yaşı* değişkenine göre KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanları incelendiğinde anlamlı fark görülmemiştir. Ayrıca anne yaşına göre bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanlarında çocukların *babalarının yaşına* göre anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların babalarının yaşına göre bilişsel stil türleri incelendiğinde de anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde anne ve baba yaşına göre çocukların bilişsel stillerini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Araştırma bulgularından ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin bilişsel stile etkisi göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynler kaç yaşında olursa olsun eğitim düzeylerinin yüksek olması, bilinçli bir şekilde çocuklarını yetiştirmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Çalışma grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin nasıl olduğu incelenmiştir. Çocukların aldıkları puanlar incelendiğinde, Duygu Düzenleme Ölçeğinin alt faktörleri olan değişkenlik/olumsuzluk faktörü, duygu düzenleme faktörü ve ölçek toplam puanlarının çoğunlukla ortalamanın altında yığılma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalardan Akbaba (2017) çalışmasındaki çocukların ölçeğin duygu düzenleme alt faktöründen aldıkları puanların 15,00 ile 32,00 arasında değişiklik gösterdiği,

ortalamalarının ise 25,43 ($\pm 3,11$) olduğu belirtilmektedir. Çocukların ölçeğın değişkenlik/olumsuzluk alt faktöründen aldıkları puanlar ise 15,00 ile 53,00 arasında farklılaşmakta ve ortalamaları 31,07 ($\pm 5,84$) olarak belirtilmektedir. Alanyazınla Duygu Düzenleme Ölçeğı betimsel istatistiklerinden elde edilen bulguların paralellik gösterdiği, çocukların duygu düzenleme becerilerinin genellikle yüksek olduğu, olumsuz duygulanım gösterme eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğu görölmektedir.

Çocukların *okul türlerine* göre Duygu Düzenleme Ölçeğının alt faktörlerine ve geneline ilişkin duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına göre çocukların bulunduğu kültürel bağlam onların duygu kontrolünün gelişmesinde etkilidir. Kültürel kurallarla çocuklar duygularını yönetmeyi de öğrenmektedir. Okul ve aile çocukların kültürel kuralları öğrenmesini sağlamaktadır (Fox ve Calkins, 2003). Bu bağlamda ele alındığında çocukların benzer kültürel kuralların öğretildiğı okullara gitmesi sebebiyle duygu düzenleme becerisinin okul türü değişkene göre farklılaşmadığı düşünölmektedir.

Çalışma grubundaki çocukların *cinsiyetlerine* göre duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde; duygu düzenleme faktörü ve ölçek geneline göre anlamlı fark görölmezken, değişkenlik/olumsuzluk faktörüne göre anlamlı fark görölmüştür. Kız çocukların değişkenlik/olumsuzluk faktörü ortalamalarının erkek çocuklardan daha düşük olduğu, erkeklerin kızlara göre olumsuz duygularını gösterme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan erkeklerin kızlara göre olumsuz duygularını gösterme eğilimlerinin yüksek olduğunu ve değişken duygu halinde oldukları yorumu yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde, bebeklerin dünyaya geldikleri andan itibaren bulundukları toplum vasıtasıyla cinsiyet rollerini öğrendikleri bilinmektedir. Kız çocukları, öğrendiğı toplumsal cinsiyet rolüne göre daha yardımsever, anlayışlı ve empatik yapıdadır (Muratoğlu Pehlivan, 2019). Goleman (2011) ise kız çocukların dil yetilerinin erkeklerden önce gelişmesi sebebiyle onların duygularını ifade etmede daha iyi olduklarını dile getirmektedir (s. 114). Kurbet (2010) çalışmasındaki bulgular ile araştırma sonuçları karşılaştırıldığında çocukların

cinsiyetine göre duygu düzenleme puanlarında anlamlı fark olduğu, kızların duygu düzenleme puanlarının erkeklerin duygu düzenleme puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Ural ve arkadaşları (2015) çalışmasında duygu düzenleme alt boyutu puan ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla kızgın ve saldırgan davranış sergiledikleri ve duygu düzenleme becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları alanyazınla paralellik göstermektedir. Kız çocukların duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklara oranla daha yüksek olmasının, dil yetilerinin erken gelişmesinden ve toplumsal cinsiyet temelli sosyalleşmeden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların yaşlarına göre duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı fark olmadığı, yani 48-60 aylık veya 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde duygu düzenleme becerisi yaşla birlikte değişim gösteren bir beceridir. Çocuklar küçük yaşlarda mutluluk, üzüntü vb. gibi basit duyguları anlayabilirken, yaşları ilerledikçe daha karmaşık olan kıskançlık, şaşkınlık vb. duyguları anlayabilmektedir (Basilio ve Whitebread, 2012). Araştırma sonuçlarında alanyazın aksine yaş değişkenine göre ölçeğin iki alt faktöründe de anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin 48-72 aylık çocuklara uygulanması göz önünde bulundurulduğunda yaş aralığının dar olmasının çocuklarda doğumdan itibaren yaşa bağlı gelişen duygu düzenlemenin farklılaşmasının görülememesine neden olabileceği düşünülmektedir.

Kardeş sayısı değişkenine göre çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği alt faktörleri ve ölçek toplamından elde ettikleri puanlarda anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Kardeş sayısına göre değişkenlik/olumsuzluk faktörü ve ölçek toplam puanlarında anlamlı fark görülmemiştir. Duygu düzenleme faktörü puanında ise anlamlı fark görülmüş, kardeşi olmayan ve 1 kardeşi olan çocukların duygu düzenleme puanları, 2 kardeşi olan ve 3 kardeş

ve üstünde kardeşi olan çocukların puanlarından daha yüksektir. Çocukların kardeş sayıları arttıkça duygu düzenlemelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin kardeş sayısına göre incelendiği alanyazında farklı bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Dursun (2010) yaptığı araştırmada kardeş sayısının çocukların endişeli ve ağlamaklı davranışlar sergilemesi ile ilişkisini ortaya koymuştur. Üç kardeşe sahip çocukların, kardeşi olmayan çocuklardan daha çok endişeli ve ağlamaklı davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) çalışmasında çocukların duygu düzenleme puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Öte yandan, İlgar ve Akbaba (2017) çalışmasında çocuğun kardeş sayısı arttıkça duygu düzenleme alt boyutundan aldıkları puanların da azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada, iki ve üzerinde kardeşi olan çocukların bir kardeşi olan çocuklara göre değişkenlik-olumsuzluk alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Mevcut araştırmanın kardeş sayısı değişkeni ile ilgili bulguları İlgar ve Akbaba (2017) bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışma grubundaki çocukların *anne öğrenim düzeyine* göre Duygu Düzenleme Ölçeği alt faktörleri ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde; değişkenlik/olumsuzluk faktörü ve ölçek toplam puanlarına göre anlamlı fark görülmemiş duygu düzenleme faktörü puanına göre anlamlı fark görülmüştür. Annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların duygu düzenleme faktörü puanlarının annesi lise ve üniversite mezunu olan çocukların puanlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurbet (2010) çalışmasındaki bulgular ile araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, araştırma sonuçlarının aksine çocukların anne öğrenim düzeyi değişkenine göre duygu düzenleme puanlarında anlamlı fark görülmemiştir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) çalışmasından elde edilen bulguların ise araştırma sonuçları anne öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde paralellik gösterdiği görülmektedir. Duygu düzenleme puanları anne öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermektedir. Annelerin çocukların

bakımını büyük oranda üstlenerek çocuklarıyla duygusal paylaşımda bulunmalarının, çocuğun gelişimi üzerinde daha çok etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Çocukların *baba öğrenim düzeyine* göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde, duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk faktörü, duygu düzenleme faktörü ve ölçek toplamına göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgusu ile benzer olarak Bozkurt Yükçü (2017) çalışmasında çocukların duygu düzenleme becerileri, baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Babaların farklı eğitim düzeyinde olmalarına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinin değişiklik göstermemesinin, çocuklarıyla duygusal olarak daha az paylaşımda bulunmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Anne yaşı değişkenine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olmadığı, yani anne yaşı farklı olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların *baba yaşına* göre duygu düzenleme ölçeği alt faktör ve ölçek toplam puanlarında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Araştırmanın çocukların anne ve baba yaşlarına göre Duygu Düzenleme Ölçeği değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme alt faktörlerinin farklılık göstermediği sonucu alanyazında incelendiğinde, benzer şekilde Bozkurt Yükçü (2017) tarafından yapılan araştırmada çocukların babalarının yaşına göre duygu düzenleme becerilerinde bir değişiklik görülmemiştir. Annelerin yaşına göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde, duygu düzenleme faktörüne göre fark olmadığı, değişkenlik/olumsuzluk faktörüne göre fark olduğu görülmüştür. 21-30 yaşlarındaki annelerin çocuklarının değişkenlik/olumsuzluk alt faktör puanları, 41 yaş ve üzeri yaşlardaki annelerin çocuklarının puanından daha yüksektir. Bir başka araştırmada, 18-30 yaşlarındaki annelerin çocuklarının diğer yaş grubundaki annelerin çocuklarına göre duygu düzenleme alt faktöründen aldığı puanların düşük olduğu görülmektedir (Akbaba, 2017).

Çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeği değişkenlik/olumsuzluk faktörü, duygu düzenleme faktörü ve ölçek toplam puanı incelendiğinde; tepki süresi ile alt faktörler ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Çocukların hata sayıları ile duygu düzenleme faktörü arasında anlamlı ilişki görülmezken, olumsuzluk faktörü ve ölçek toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, çocukların duygusal ve fiziksel ihtiyaçların karşılanmaması sonucunda bilişsel gelişimlerinde olumsuz süreçler yaşandığı belirtilmektedir (Aktürk 2016; Schore, 2011). Ayrıca duygu düzenleme ile bireylerin karşılaştıkları bir olayla ilgili duygusal tepki vermeden önce, ilk önce bu durumla ilgili bilişsel stratejiler geliştirildiği ve sonra duygusal bir tepki verildiği ileri sürülmektedir (Aktürk 2016; Schore, 2011). Kayılı ve Erbay (2019) çalışmalarında düşünsel çocukların içtepsel çocuklardan daha yüksek düzeyde iletişim ve duygusal becerilere sahip olduğunu ileri sürmektedir. Yani, düşünsel çocukların içtepsel çocuklarla karşılaştırıldığında duyguları anlama ve ifade etmede daha yetenekli oldukları görülmektedir. Çocukların olumsuz duygulanım gösterme eğilimleri arttıkça bir sorunla karşılaştıklarında yaptıkları hata sayılarının artması yönüyle araştırmanın bulguları alanyazınla paralellik göstermektedir.

Çalışmaya katılan çocukların bilişsel stil türleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çocukların hızlı doğrucu, düşünsel, içtepsel veya yavaş yanlışçı olmaları ile duygu düzenleme ölçeği alt faktörleri ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuç bakıldığında; çalışmaya katılan çocukların bilişsel stil puanlarının ortalamasının altında bir yığılma gösterdiği görülmektedir.

Okul türü, cinsiyet ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre çocukların hata sayısı puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların bilişsel stil türlerinin en fazla hızlı doğrucu, en az ise yavaş yanlışı olduğu belirlenmiştir. Çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin çoğunlukla ortalamanın altında yığılma gösterdiği görülmektedir. Duygu düzenleme değişkenlik/olumsuzluk faktörünün cinsiyete göre, duygu düzenleme faktörünün ise kardeş sayısı ve anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında bilişsel stilin hata sayısı puanı ile duygu düzenlemenin alt faktörlerinden olumsuzluk faktörü ve ölçek toplamı arasında pozitif yöne anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre şu öneriler verilebilir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmadaki çocukların bilişsel stilleri incelendiğinde sayıca en fazla olan hızlı doğrucu çocukları içtepişel çocukların takip ettiği görülmüştür. İçtepişel çocuklar için model olmanın önemli olduğu bilinmektedir (Brown, 1985). Buradan hareketle, bir problemle karşılaşıldığında, problemin çözümüne karar vermede acele etmemek noktasında öğretmen ve ebeveynlerin model olması önerilebilir.

Çocukların bir problem durumuyla karşılaştıklarında doğru olan seçeneği bulana kadar yaptıkları hata sayılarının anne ve baba öğrenim düzeyleri arttıkça azaldığı görülmüştür. Aile eğitim programları düzenlenerek ebeveynlere, özellikle öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynlere, çocukların problem çözme sürecinde hatalarıyla öğrenmesinin normal olduğu ve hatalar karşısında hoşgörülü olmanın özgüvenlerini destekleyeceği anlatılabilir.

Araştırmada çocukların anne eğitim düzeyi arttıkça duygu düzenleme becerilerinin arttığı görülmektedir. Düşük eğitim düzeyindeki anne ve babaların çocuklarını, duyguları anlama ve yönetebilme noktasında desteklemeleri için aile eğitimleri düzenlenebilir. Öğretmenler ebeveynlere kitap tavsiyelerinde bulunabilir.

Okul öncesi eğitim kurumları gözlemlendiğinde, çocukların içtepsel olmasını sağlayan düzensiz ortamlar dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda farklı bilişsel stillerde çocuklar olduğu göz önünde bulundurularak, eğitim ortamları merkezler oluşturularak düzenlenmelidir. Öğretmenlere okul ortamlarını düzenlemelerine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

Çocukların, bilişsel stil türlerinin günlük yaşama nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla gözlem temelli çalışmalar yapılabilir. Ayrıca farklı bilişsel stildeki çocukların, ilerleyen yıllardaki davranış problemi gösterme eğilimleri, akademik başarıları, sosyal ilişkileri, duygularını yönetme becerilerine yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Duygu Düzenleme Ölçeği verileri ebeveyn ya da öğretmen bildirimine dayalı olarak elde edilmektedir. Bu durum verilerin yanlı olabileceği sebebiyle kısmen de olsa tartışmaya açıktır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin doğrudan ölçülebileceği veri toplama araçları geliştirilebilir.

Bu araştırmanın örneklemini Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yarım gün eğitim veren anasınıfı ve anaokullarındaki 48-72 aylık çocuklarla sınırlıdır. Araştırma; köy okulları, tam gün eğitim veren özel ve devlet okulları dahil edilerek yenilenebilir. Özel ve devlet okulları arasında karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, A. B. & Özkan, H.K. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli il merkezi örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 401-417.
- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktürk, B. (2016). *Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Melikşah Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Master's Thesis, Graduate School of Social Sciences, Koç University, İstanbul.
- Atasoy, B. (2004). *Bilgisayar destekli öğretim ortamlarında farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğmuş Bayar, S. (2018). *48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Batum, P. & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294.
- Bozkurt Yükçü, Ş. & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brown, S. D. (1985). *The interaction of conceptual tempo and modeling on motor performance (learning style)*. Doctoral Dissertation, Louisiana State University Agricultural and Mechanical College. USA.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching fifth edition*. United States: Pearson.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö. Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Calkins, S. & Hill, A. (2007). *Care giver influences on emerging emotion regulation: biological and environmental transition in early development*. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook Of Emotion Regulation* 229- 248. New York: Guildford.
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeyinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cole, P.M., Martin S.E, Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*. 75(2), 317-33.

- Carretero, H., M.S. Roing.,G. B. Casal. (2009). Role of matching familiar figures test-20 in the analysis of theoretical of the reflection- impulsivity: A study with personality. *International Journal of Psychological Research*, 2(1).
- Danili, E., & Reid, N. (2006). Cognitive factors that can potentially affect pupils' test performance. *Chemistry Education Research and Practice*, 7, 64-83.
- Denollet, J., Nyklicek, I. & Vingerhoets, A. J. J. M. (2008). *Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. In a. J. J. M. Vingerhoets, I. Nyklicek, & J. Denollet (eds.), emotion regulation: conceptual and clinical issues (3-11)*. New York: Springer.
- Doğan, E. (2013). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Durak Demirhan, T. (2012). *Bilişsel tempo eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoları ve davranış sorunlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Er, S. (2012). *Farklı bilişsel tempoya sahip 5–6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergin, H. Armağan Köseoğlu, S. (Eds.) (2017). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Ertan, N. (2013). *Okul öncesi çağıdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla*

- incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fisher, D. S. (2009). *The relationship between cognitive style and emotional/behavioral expression in a clinical sample of children*. Doctoral Dissertation, Widener University, Chester, Pennsylvania.
- Fosco, G. & M., Grych, J. H. (2012). Capturing the family context of emotion regulation: A family systems model comparison approach. *Journal of Family Issues*, 34(4), 557-578.
- Fox, N. A. & Calkins, S.D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*. 27(1), 7–26.
- Gander, J. M. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (s.370-373). Ankara: İmge.
- Gargallo, B. (1993). Basic Variables in Reflection-İmpulsivity: A Training Programme to Increase Reflectivity. *European Journal of Psychology of Education*, 8(2), 151-167.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir* (34. Baskı). (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Gomes, L. & Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5-and 6-year-old children. *Child: care, health and development*, 34(6), 763-770.
- Gross J. J. & Thompson R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations* (p. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gross J. (1998). The emerging field of emotion regulation. *Review of general psychology* 2, 271-299
- Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York, NY, US: Guilford.
- Haktanır, G. (Edt.) (2011). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı.
- Işık Uslu, E. A. (2016). *Annelerin çocukların duygularına ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları*

- arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlgar, L., Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9) , 491-520 .
- Kagan, J. (1965). *Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children*. Child Development, 36, 609-628.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1), 17-24.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kaya Bağdaş, Ç. (2018). *Anasınıfı ve ilkokul 1. Sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk Çocuklarının bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayılı, G. & Erbay, F. (2019). A comparison of preschool children's communication and emotional skills on the basis of their cognitive tempos. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2017.1336168 SSCI.
- Koçyiğit, S. & Kayılı G. (2014). Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(175) 14-26.
- Koçyiğit, S., Sezer. T. & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 209-218.

- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Muratoğlu Pehlivan, B. (2019). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından türk çizgi filmlerinde anne ve baba temsili üzerine bir çalışma. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi, I* (II), 15-27.
- Özkan H. K. & Yaralı Tozduman K. (2016). Beş-altı yaş çocuklarının bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2195-2206.
- Özdemir Yaylacı, G. (2018). *Kariyer yaşamında duygusal zeka ve iletişim yeteneği*. İstanbul: Hayat.
- Peters, R.V. Bernfeld, G. A. (1983). Reflection-impulsivity and social reasoning. *Developmental Psychology*, 19(1), 78.
- Salkind, N. J. & Nelson C. F. (1980). A note on the developmental nature of reflection-impulsivity. *Developmental Psychology*, 16(3),237-238.
- Seçer, Z. Çeliköz, N. & Yaşa, S. (2008). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural anlayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 561.
- Seçer, Z. Çeliköz, N. Koçyiğit, S. Seçer, F. & Kayılı, G. (2010). Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 91-98. SSCI.
- Seçer, Z. Sarı, H. Çeliköz, N. & Üre, Ö. (2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 407-420.

- Seçer, Z. & Sarı, H. (2014). Düşünme eğitimi programının impulsif özellikli öğrenme güçlüğüne sahip çocukların bilişsel stillerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 26-36.
- Seçer, Z. & Özmen, S. K. (2015). Dikkat toplamayı geliştirici etkinliklerin içtepesel okul öncesi çocukların düşünme ve dikkat toplama becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1803-1816.
- Schore, A. (2011). *Gelişimsel nörobiyoloji ve bağlanma kuramı*. (Arık, M, Çev.) İzmit: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim.
- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906.
- Smith, J. D. & Caplan, J. (1988). Cultural differences in cognitive style development. *Developmental Psychology*, 24(1), 46-52.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme* (s. 20-22). Ankara: Nobel.
- Sujito, S. Budiharso, T. Solikhah, I. Mutaqin, W. (2019). The effect of analogy variations on academic writing: how indonesian efl students perform with different cognitive styles. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(1), 116-132.
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25–52.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel.
- Ulutaş, İ. Demiriz, S. (Eds). (2018). *Erken çocukluk eğitime giriş*. Ankara: Pegem.

- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2.
- Vigil-Colet A. Morales-Vives F. (2005). How impulsivity is related to intelligence and academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology*, 8(2), 199-204.
- Yaralı, K. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, K. E. (2010). *Çocuğunuzun duygusal zeka gelişimi için küçük ve sağlam adımlar* (s. 255-256). İstanbul: Timaş.
- Ward, W.C. (1968). Reflection-impulsivity in kindergarten children. *Child Development*, 39, 867-874.
- Waters, S.F. Virmani E. A. Thompson, R. A. Meyer, S. Raikes, H. A. & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: unpacking two constructs and their association. *Psychopathol Behavior Assess*, 32, 37–47.
- Whitebread D, Basilio M. (2012). The emergence and early development of self regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 16(1), 20.
- Witkin, H.A. Moore, C.A. Goodenough, D.R. & Cox, P.W. (1977). Field- dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Resarch*, 47, 1-64.
- Wright, J. C. (1971). *KRISP (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers)*. University of Kansas, Lawrence.

EKLER



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu araştırma çocukların bilişsel stillerinin farklı oluşu ile duygu düzenleme becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla planlanmıştır. Sizlerden istediğimiz anket formundaki maddelerden size uygun olanları eksiksiz olarak işaretlemenizdir. Elde edilen bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Sizlerin görüş ve önerileri çok değerlidir. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Hatice Büşra YILMAZ

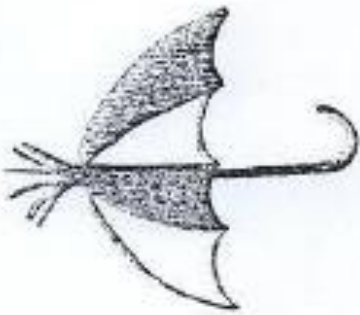
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

1. Çocuğunuzun Cinsiyeti: ☐ Kız ☐ Erkek
2. Yaşı: ☐ 48-60 ay ☐ 60-72 ay
3. Çocuğun Okul Türü: ☐ Bağımsız anaokulu ☐ Resmi ilköğretim anasınıfı
4. Kardeş sayısı: ☐ Kardeşi yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ve daha fazla
5. Annenin öğrenim durumu: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite
☐ Diğer (Lütfen yazınız).....
6. Babanın öğrenim durumu: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite
☐ Diğer (Lütfen yazınız).....
7. Annenin yaşı: ☐ 30 yaş ve altı ☐ 31-35 yaş ☐ 36-39 yaş ☐ 40 yaş ve üzeri
8. Babanın yaşı: : ☐ 30 yaş ve altı ☐ 31-35 yaş ☐ 36-39 yaş ☐ 40 yaş ve üzeri

EK. 2. KRISP-A Formu





EK.3 KRISP-A Formuna Yönelik Kullanım İzni



büşra yılmaz <haticebusra2013@gmail.com>

22 Haz ☆



Alıcı: gokhankayili ▾

Merhaba Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Eğitimi görmekteyim. Eğitimimi Dr. Öğr. Üyesi Aysel Tüfekci Akcan danışmanlığında yürütmekteyim.

Prof. Dr. Zarife Seçer hocanın yönlendirmesiyle size ulaşmak istedim. Türkiye uyarlaması yaptığınız "Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formu " adlı ölçeğinizi tez çalışmamda kullanmayı istemekteyiz. Eğer bu konudaki görüşünüz olumlu ise ölçeğinizin kendisi ile birlikte puanlamasını ve notlarını da göndermenizi rica ederim.

Saygılarımla

Hatice Büşra Yılmaz



Gökhan KAYILI

12 Tem (9 gün önce) ☆



Alıcı: bana ▾

Sayın Büşra Yılmaz

Daha önce "Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F. & **Kayılı, G.** (2010). Social Skills and Problem Behaviours of Children with Different Cognitive Styles Who Attend Preschool Education. [Australian Journal of Guidance and Counselling](#), 20(1), 91-98" künyeli araştırmamızda Türkçe uyarlamasını yaptığımız "Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formu" nu yüksek lisans tez çalışmanızda bilimsel etik kurallara uyarak kullanmanızda bir mani yoktur. Sonuçlardan tarafımızı bilgilendirmenizi rica ederiz. İyi çalışmalar.

Dr.Öğr.Ü. Gökhan KAYILI
Selçuk Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü

EK. 4 Duygu Düzenleme  l eği

DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

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

Bu davranışı:

(1) HİÇBİR ZAMAN / NADİREN

(2) BAZEN

(3) SIK SIK

(4) NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.

	HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin arkadaşıya ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
4.	1	2	3	4
5.	1	2	3	4
6. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	1	2	3	4
7.	1	2	3	4
8. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	1	2	3	4
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir. (�rneğin, şeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	1	2	3	4

EK.5 Duygu Düzenleme  l eği Kullanım İzni

Duygu Düzenleme  l eği



Gelen Kutusu x



b   ra yılmaz <haticebusra2013@gmail.com>

22 Haz ☆



Alıcı: byagmurlu, bsalcuk ▾

Merhaba Sayın Hocam;

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul  ncesi  ğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Eğitimi g rmektedirim. Eğitimimi Dr. Öğr. Üyesi Aysel Tüfekci Akcan danışmanlığında y r tmektedirim. Türkiye uyarlaması yaptığınız "Duygu Düzenleme  l eği" adlı  l eğinizi tez çalışmamda kullanmayı istemekteyiz. Eğer bu konudaki görüşünüz olumlu ise ölçeğinizin kendisi ile birlikte puanlamasını ve notlarını da göndermenizi rica ederim.

Saygılarımla

Hatice B   ra Yılmaz



Bilge Selçuk

22 Haz ☆



Alıcı: bana ▾

Merhaba B   ra,
Elebttte kullanabilirsin  l eği. Sana yollayalım  l eği ve bilgilerini. Basarılar diliyorum.
Ayse Hoca'na selamlarımı ilet lütfen.
Bilge Selçuk

EK.6 Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.23008519
Konu : Araştırma İzni

29.11.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 19/11/2018 Tarihli ve E.43571 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hatice Büşra YILMAZ'ın "48-72 Aylık Çocukların Bilişsel Stilleri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
29.11.2018

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6539-6c79-3f64-a1a1-6485 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..