

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

ANASINIFINA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN
DUYGUSAL BECERİ DÜZEYLERİNİN VE PROBLEM
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Fatma Kübra KURT
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul – 2015

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

ANASINIFINA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN
DUYGUSAL BECERİ DÜZEYLERİNİN VE PROBLEM
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Fatma Kübra KURT
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT

İstanbul – 2015

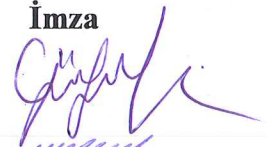
Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2015

ONAY

Fatma Kübra KURT tarafından hazırlanan “Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Ve Problem Davranışlarının İncelenmesi” konulu bu çalışma, 26 Ekim 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ozana URAL
JÜRİ ÜYESİ	Yard. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

İmza



ONAY

Fatma Kübra KURT tarafından hazırlanan “Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Ve Problem Davranışlarının İncelenmesi” konulu bu çalışma, 26 Ekim 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ozana URAL	
JÜRİ ÜYESİ	Yard. Doç. Dr. Mustafa OTRAR	

ÖZGEÇMİŞ

- 2003 Uşak Orhan Dengiz Anadolu Lisesi'nden mezun olma
- 2009 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan mezun olma
- 2009 Üsküdar Hasan Tan İlkokul'unda Okul Öncesi Öğretmenliği
- 2011 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Üsküdar Hasan Tan İlkokulu

Ünvanı: Okul Öncesi Öğretmeni

E-Posta: fatma_kubra_kurt@hotmail.com

TEŞEKKÜR

Öncelikle lisans ve yüksek lisans eğitimimde bana güvenini her zaman dile getiren, çalışmalarımı titizlikle inceleyip bana zaman ayıran, engin fikirleriyle ve bilime olan aşkı ile örnek olan, samimi ve içten haliyle yanında hep iyi hissettiren Değerli Öğretmenim ve Danışmanım Prof. Dr. Gülden Uyanık Balat'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimin bana kazandırdığı en değerli, en orijinal insan olarak gördüğüm, bana İstatistik'i sevdiren ve tezimin istatistik işlemleri için kapısını her çaldığımda güler yüzüyle içtenliğini hissettiğim, engin bilgilerini benimle paylaşan ve ayrıca tez jürime katılmayı kabul eden çok Değerli Öğretmenim Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer almayı kabul eden ve görüşleriyle tezime önemli katkılarda bulunan, araştırmamı zenginleştiren Değerli Öğretmenim Prof. Dr. Ozana Ural'a çok teşekkür ederim.

Tezimde veri toplama araçları olarak kullandığım ölçekleri Türkiye'ye kazandıran ve benimle paylaşan değerli bilim insanları Doç. Dr. Saide Özbey ve Yrd. Doç. Dr. Neslihan Durmuşoğlu Saltalı'ya çok teşekkür ederim. Araştırmanın veri toplama sürecinde bana sınıflarını açan, zaman ayıran tüm meslektaşlarıma sonsuz teşekkürler.

Araştırmaya başladığım ilk günden beri yoğunluğumu anlayışla karşılayan ve bana iş hayatımı kolaylaştıran zümrelerim Dilek Sertbaş ve Feyza Çaylı Ersoy'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Tezimde yabancı dil çevirilerinde bana yardımcı olan çok sevdiğim, manevi ablam Gülsüm Öztürk'e çok teşekkür ederim.

Tez yazdığım süre boyunca manevi desteklerini, bana güvenlerini hep hissettiğim, benim küçük dünyamın büyük insanları Özteke, Sarıbuğday, Kurt, Dinçer ve Aydın aileleri, teşekkürlerin en büyüğü sizlere.

Teşekkürlerin en manalı, O'nun duaları ile yüksek lisans eğitimimi başardığıma inandığım, hakkını hiçbir şekilde ödeyemeyeceğim, beni sonsuz seven ve sonsuza dek sevdiğim Canım Annem Sevgi Pala Özteke'ye.

Teşekkürlerin en özeli ise eşime, tezimin her cümlesinde benimle birlikte düşünen; üstün zekâsı, engin bilgileri, çok yönlü bakış açısı ve yorumlama gücüyle tezimi geliştiren; tezi yazarken sebat göstermediğim zamanlarda neşesi ve enerjisiyle beni motive eden; hayatıma mutluluk ve anlam katan Sevgili Eşim Zafer Kurt, bu tez ikimizin.

Ve canım babam, bedenlen burada olmasan da ruhen varlığını her daim hissettiğim, beni ben yapan değerlerde büyük katkısı olan, beni en güzel şekilde yetiştirdiğine inandığım. Verdiğin emeklerinin karşılığını bu çalışmayla sana bir vefa örneği olarak hediye etmeyi kendime borç bilirim. Her şey için teşekkür ederim...

Fatma Kübra KURT

ÖZET

Bu araştırmada, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışlarına ilişkin durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür.

Bu araştırmanın evreni, 2014-2015 eēitim-ēretim yıllarında İstanbul İli şkdar ilçesinde anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklardır. Anasınıfların seçimi, araştırmacıyla iřbirliēi yapma ve araştırmaya katılmaya istekli olma bakımından ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına göre yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini; 2014-2015 eēitim ēretim yılında, İstanbul ili şkdar ilçesinde 20 okulun anasınıflarından, yansız olarak kız erkek dengesi gözetilerek seçilen 60-72 aylık 494 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçekler, “6 yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Deēerlendirilmesi Testi (ACES)” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış leēi (PKBS-2)”dir. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış leēi “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış leēi” olmak üzere 2 farklı bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmada “Problem Davranış leēi” kullanılmıştır. Çocukların ve ailelerin demografik bilgileri için bilgi formu hazırlanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için; betimsel analizler, baēımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson arpım Moment Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows 15.0” programında çözümlenmiş, manidarlık minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, diēer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır; 60-72 aylık okul öncesi çocukların duygusal becerileri ile problem davranışları arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Çocukların duygusal beceri puanları arttıkça çocuklarda görülen problem davranışlar azalmaktadır. Duygusal beceriler; cinsiyet, daha önce okul öncesi eēitim alıp almama, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, anne-babaların ērenim durumları ve aile türü

değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Doğum sırası değişkeni sadece duyguları ifade etme becerisinde anlamlı fark oluşturmaktadır. Problem davranışlar ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve aile türü değişkenlerine göre toplam problem davranış puanlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Aile türü değişkeni ile dışa yönelim problem davranışlarda da anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Gelişim, Duygusal Beceri, Duygusal Zekâ, Problem Davranış, Davranış Bozuklukları, Duygusal Bozukluklar, Alışkanlık Bozuklukları

ABSTRACT

This study aims to determine the relationship between the emotional skill levels of 60-72-month-old preschool children and their problem behaviors. It also aims to identify the relationship between their emotional skill levels and their problem behaviors. The research has been planned and conducted in compliance with the relational screening model which is one of the screening models.

The population of this study is 60-72 month-old children who were studying in kindergarten in Uskudar district of Istanbul Province in the 2014-2015 academic year. The selection of kindergartens was made according to the principles of accessibility and availability in terms of cooperating with the researcher and willing to participate in the research. The study sample consisted of 60-72-month-old 494 pre-school children who were studying in 20 kindergartens of the schools in Uskudar district of Istanbul Province in the 2014-2015 academic year. The study sample was randomly selected by considering the balance of girls and boys.

The scales used in the study are "The Assessment of 6-year-old-Children's Emotional Skill Test (ACES)" and "The Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2)". The Preschool and Kindergarten Behavior Scales includes two different sections named "Social skills" and "Problem Behavior Scale". In this study, "Problem Behavior Scale" was used. An information form for demographic data of the children and their families was prepared.

In order to analyze the data obtained in the study; descriptive analysis, independent samples t-test, one-way variance analysis (ANOVA), Pearson Product Moment Correlation analysis were performed. The obtained data have been resolved by "SPSS for Windows 15.0" program, the significance level has been tested as minimum $p < .05$, the other significance levels have also been mentioned and the results have been presented in tables in accordance with the purposes of the research.

The findings obtained from this study are as follows; there is a negative correlation between problem behaviors of 60-72-month-old preschool children and their emotional skills. Problem behaviors decrease as the children's emotional skill points increase. Emotional skills show significant differences according to the variables of gender, pre-

school education status, families' socio-economic status, parents' education levels and family types. Birth order variable indicates a significant difference only in the ability to express emotions. Problem behaviors show a significant difference in accordance with the gender variable. According to the socio-economic status of the families and family types variables, their total problem behavior points are observed to have significant differences. Family type variable and extrinsic problem behaviors are found to have a significant difference.

Keywords: Emotional Development, Emotional Skills, Emotional Intelligence, Problem Behavior, Behavioral Disorders, Emotional Disorders, Habit Disorders

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xxiii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2.Amaç.....	10
1.3. Önem	11
1.4. Sınırlılıklar.....	13
1.5. Sayıtlar (Varsayımlar).....	14
1.6. Tanımlar	14
 BÖLÜM II: ALAN YAZIN	16
2.1. Duygusal Beceri Ve Pobleml Davranışa Etki Edebilecek Kuramlar	16
2.1.1. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı	16
2.1.1.1. Oral Dönem.....	16
2.1.1.2. Anal Dönem.....	17
2.1.1.3. Fallik Dönem.....	17
2.1.1.4. Gizil (Latent) Dönem.....	17

2.1.1.5. Genital Dönemi.....	17
2.1.2. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı.....	18
2.2. Duygu Kavramı.....	20
2.2.1. Duygu Tanımı ve Duygu Çeşitleri	20
2.2.2. Duygusal Zekâ	26
2.2.3. Duygusal Gelişim	29
2.2.3.1. 0-2 Yaşlarda Duygusal Gelişim	36
2.2.3.2. 3-4 Yaşlarda Duygusal Gelişim	40
2.2.3.3. 5-6 Yaşlarda Duygusal Gelişim	42
2.2.4. Duygusal Beceri.....	45
2.2.4.1. Duyguları Tanıma Becerisi	46
2.2.4.2. Duyguları Anlama Becerisi.....	50
2.2.4.3. Duyguları İfade Etme Becerisi	53
2.2.5. Duygusal Gelişim-Beceri ve Sosyal Gelişim-Beceri İlişkisi	56
2.3. Ruh Sağlığı	58
2.3.1. Ailede Çocuğun Yerinin Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri.....	60
2.3.1.1. Doğuş Sırası	61
2.3.1.2. Tek Çocuk Olma	62
2.3.1.3. Çocuk Sayısı.....	62
2.3.1.4. Çocuğun Cinsiyeti	63
2.3.2. Aile İçindeki Özel Durumların Çocuğun Ruh Sağlığına Etkileri	64
2.3.2.1. Boşanmış Eşler	64
2.3.2.2. Üvey Anne-Baba	66
2.3.2.3. Üvey Kardeş.....	67
2.3.2.4. Ölüm.....	67
2.4. Problem Davranış	68

2.4.1. Davranış Bozuklukları	70
2.4.1.1. Saldırganlık	70
2.4.1.2. Kural Tanımama - Karşı Gelme	74
2.4.1.3. Yalan Söylemek.....	74
2.4.1.4. Çalmak.....	76
2.4.1.5. İnatçılık.....	78
2.4.1.6. Yaramazlık ve DEHB.....	79
2.4.2. Duygusal Bozukluklar.....	83
2.4.2.1. Korku	83
2.4.2.2. Okul Korkusu.....	87
2.4.2.3. Kaygı.....	90
2.4.2.4. Tikler.....	90
2.4.2.5. Kekemelik	92
2.4.2.6. Mutizm (konuşamamak) ve Konuşma Geriliği	95
2.4.2.7. Uyku Bozuklukları	96
2.4.2.8. Kıskançlık.....	99
2.4.2.9. Çekingenlik	101
2.4.3. Alışkanlık Bozuklukları.....	103
2.4.3.1. Parmak Emme.....	103
2.4.3.2. Tırnak Yeme	104
2.4.3.3. Alt Islatma (Enürezis).....	105
2.4.3.4. Dışkı Kaçırma (Enkoprezis)	108
2.4.3.5. Çocukluk Mastürbasyonu.....	109
2.4.3.6. Beslenme Alışkanlığı Bozukluğu.....	111
2.5. İlgili Araştırmalar	113
2.5.1. Duygu Kavramı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	113

2.5.2. Duygu Kavramı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	124
2.5.3. Problem Davranış ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	127
2.5.4. Problem Davranış ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	142
BÖLÜM III: YÖNTEM	144
3.1. Araştırmanın Modeli	144
3.2. Evren Ve Örneklem.....	144
3.3. Veri Toplama Araçları	148
3.3.1. 6 Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi	148
3.3.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)	149
3.3.2.1. Problem Davranış Ölçeği	150
3.3.3. Bilgi Formu	151
3.4. Verilerin Toplanması.....	151
3.5. Verilerin Çözümlemesi	151
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	155
4.1. Duygusal Beceri Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel Bulgular	155
4.2. Duygusal Beceri Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	156
4.2.1. Çocukların Duygusal Beceri Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular	156
4.2.2. Duyguları Tanıma Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular	162
4.2.3. Duyguları Anlama Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular	169
4.2.4. Duyguları İfade Etme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular	175
4.3. Problem Davranış Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel Bulgular.....	182
4.4. Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Bulgular	182
4.4.1. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular.....	183
4.4.2. Dışa Yönelim Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular	187

4.4.3. İçe Yönelim Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular	191
4.4.4. Antisosyal Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular	195
4.4.5. Benmerkezci Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular	199
4.5. Duygusal Beceri ve Problem Davranış İlişkisini Belirleyen Bulgular	203
BÖLÜM V: SONUÇ	206
5.1. Yargı	206
5.1.1. Çocukların Duygusal Becerilerine İlişkin Sonuçlar	206
5.1.2. Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin Sonuçlar	207
5.1.3. Çocukların Duygusal Becerileri ve Problem Davranış İlişkilerini Belirleyen Sonuçlar	208
5.2. Tartışma	209
5.3. Öneriler	220
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	220
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	221
KAYNAKÇA	222
EKLER	252

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri	18
Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	145
Tablo 3.2. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	145
Tablo 3.3. Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	145
Tablo 3.4. Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	145
Tablo 3.5. Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	146
Tablo 3.6. Annenin Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	146
Tablo 3.7. Babanın Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	146
Tablo 3.8. Anne Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	147
Tablo 3.9. Baba Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	147
Tablo 3.10. Aile Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	147
Tablo 4.1. Duygusal Beceri Ölçeği ve Alt Ölçeklere Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	155
Tablo 4.2. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	156
Tablo 4.3. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	156
Tablo 4.4. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	157
Tablo 4.5. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	157
Tablo 4.6. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzerine Yapılan Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	157
Tablo 4.6a. Duygusal Beceri Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	158
Tablo 4.7. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	159
Tablo 4.8. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	159
Tablo 4.9. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	159

Tablo 4.9a. Duygusal Beceri Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	160
Tablo 4.10. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	161
Tablo 4.10a. Duygusal Beceri Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	161
Tablo 4.11. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Aile Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	162
Tablo 4.12. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	162
Tablo 4.13. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	163
Tablo 4.14. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	163
Tablo 4.15. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	163
Tablo 4.16. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	164
Tablo 4.16a. Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	165
Tablo 4.17. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	165
Tablo 4.18. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	166
Tablo 4.19. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	166
Tablo 4.19a. Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	167
Tablo 4.20. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	167

Tablo 4.20a. Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	168
Tablo 4.21. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	168
Tablo 4.22. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	169
Tablo 4.23. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	169
Tablo 4.24. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	170
Tablo 4.25. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	170
Tablo 4.26. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	170
Tablo 4.26a. Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları.....	171
Tablo 4.27. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	171
Tablo 4.28. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	172
Tablo 4.29. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	172
Tablo 4.29a. Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları	173
Tablo 4.30. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	173
Tablo 4.30a. Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tamhane's Testi Sonuçları	174
Tablo 4.31. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	174
Tablo 4.32. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	175

Tablo 4.33. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	175
Tablo 4.34. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	176
Tablo 4.34a. Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	176
Tablo 4.35. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	177
Tablo 4.36. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	177
Tablo 4.36a. Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	178
Tablo 4.37. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	178
Tablo 4.38. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	179
Tablo 4.39. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	179
Tablo 4.39a. Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	180
Tablo 4.40. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	180
Tablo 4.40a. Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	181
Tablo 4.41. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	181
Tablo 4.42. Problem Davranış Ölçeği ve Alt Ölçeklere Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	182
Tablo 4.43. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	183

Tablo 4.44. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	183
Tablo 4.45. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	184
Tablo 4.46. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	184
Tablo 4.47. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	184
Tablo 4.47a. Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	185
Tablo 4.48. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	185
Tablo 4.49. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	186
Tablo 4.50. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	186
Tablo 4.51. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	187
Tablo 4.52. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	187
Tablo 4.53. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	187
Tablo 4.54. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	188
Tablo 4.55. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	188
Tablo 4.56. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	189
Tablo 4.57. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..	189

Tablo 4.58. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	189
Tablo 4.59. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	190
Tablo 4.60. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	190
Tablo 4.61. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..	191
Tablo 4.62. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	191
Tablo 4.63. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	191
Tablo 4.64. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	192
Tablo 4.65. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	192
Tablo 4.66. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	193
Tablo 4.67. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..	193
Tablo 4.68. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	193
Tablo 4.69. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	194
Tablo 4.70. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	194
Tablo 4.71. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	195

Tablo 4.72. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	195
Tablo 4.73. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	195
Tablo 4.74. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	196
Tablo 4.75. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	196
Tablo 4.76. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	197
Tablo 4.77. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..	197
Tablo 4.78. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	197
Tablo 4.79. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	198
Tablo 4.80. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	198
Tablo 4.81. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	199
Tablo 4.82. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	199
Tablo 4.83. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	199
Tablo 4.84. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	200
Tablo 4.85. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	200

Tablo 4.86. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	201
Tablo 4.87. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..	201
Tablo 4.88. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..	201
Tablo 4.89. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	202
Tablo 4.90. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	202
Tablo 4.91. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	203
Tablo 4.92. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	203
Tablo 4.93. Duygusal Beceri Ölçeği Puanları ile Problem Davranış Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Analizi	204

KISALTMALAR

ACES: Assessment of Children's Emotional Skills

ANOVA: Analysis of Variance (Varyans Analizi)

DB: Duygusal Beceri

OÖE: Okul Öncesi Eğitim

PD: Problem Davranış

PKBS: The Preschool and Kindergarten Behavior Scales

SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM I: GİRİŞ

Her insan ağlayarak yaşama başlar. Ağlamak eylemi insanoğlunun duygularla dünyaya geldiğini düşündürür. İnsanoğlu bebeklikten yetişkinliğe kadar dil, sosyal, biliş ve duygu ile ilgili bir gelişimin içindedir. Bu gelişim alanlarından birinde olan artış diğerlerini de olumlu yönde etkilerken birinde olan aksaklık diğerlerini de olumsuz etkiler. Bu alanlardan duygusal gelişim diğer tüm gelişim alanlarının temel taşı gibidir çünkü duygusal anlamda yetkin bir çocuk-genç-yetişkin birey mutlu ve başarılı olabilir. Goleman’a göre (2005, s.18) duygular bize hâkim olduğu sürece, zekâ –iyi ya da kötü- hiçbir yere varamaz. Çocuğun ruhsal gelişimi düz bir çizgide gitmez, iniş çıkışlar gösterebilir. Ruhsal gelişim zihinsel gelişimle paralel gitmeyebilir. Çok zeki çocuklar ruhsal gelişimlerinin daha erken basamaklarında kalıp yaşlarından beklenen duygusal ve davranışsal tepkileri veremiyor olabilirler (Öztürk, 2007, s.16). Özellikle erken çocukluk dönemi diye adlandırdığımız, öğrenilen davranışların en kalıcı olduğu 0-6 yaşta çocukların duygusal gelişimleri için sağlam temeller atıldığında, bu gelişim, insanoğlunun diğer alanlarının da temelini sağlamlaştırır ve insanoğlu birbirinden bağımsız düşünilemeyen duygusal, sosyal, bilişsel, dil ve özbakım alanlarında bütün olarak olumlu yönde gelişir. Ailesinin ve çevresinin çocuğa gösterdiği sevgi, saygı, şefkat vb. ilgiler çocukta kendi duygularını tanıma, anlama, ifade etme, özgüven, özsaygı, kendi kendine yetebilme, başkalarının duygularını fark etme, başkalarının duygularını anlama, farklılıklara saygılı olma gibi duygusal beceri olarak tanımlayabileceğimiz vasıflar kazandırır ve bunlar çocuğun diğer gelişim alanlarını da olumlu etkiler. Aksi olarak da olumsuz çevre şartları, bilinçsiz ve ilgisiz anne baba tutumları ile büyüyen çocuğun duygusal ihtiyaçları karşılanmadığından çocuğun diğer gelişim alanları da olumsuz etkilenir ve de çocukta problem davranışlar görülme olasılığı artar.

1.1.Problem

Gelişim; zaman içinde yapıda, düşüncede veya biyolojik ve çevresel etkilere bağlı olarak insan davranışlarındaki değişimler ve süreklilik olarak tanımlanır (Bayhan ve Artan, 2005, s.9). Diğer bir gelişim tanımı, organizmanın döllenmeden başlayarak

bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşmaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir (Senemoğlu, 2005, s.3). Gelişim genel olarak üç alanda oluşur: Fiziksel, bilişsel ve psikososyal. Fiziksel alan; duygusal kapasiteler, motor beceriler, fiziksel özelliklerle ilgilidir. Bilişsel alan; tüm zihin yetenekleri ve aktiviteleri hatta düşünce organizasyonunu kapsar. Algılama, nedensellik, hafıza, problem çözme ve dil gibi aktiviteleri içerir. Psikososyal alan; kişilik ve kişiler arası gelişim becerileri kapsar. Sosyal beceriler ve davranışlar gibi kişisel kavramları ve duyguları içerir (Bayhan ve Artan, 2005, s.10). Gelişimin ilkeleri vardır ve bu ilkelerden biri gelişimin bir bütün olmasıdır yani tüm alanlar birbirleri ile doğrudan ya da dolaylı etkileşim içerisinde. Bunların içerisinde duyguların yer aldığı psikososyal alan diğerlerinin temeli gibidir çünkü her şey hissetmekle başlar. Gelişim ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar duygusal beceri gelişiminin yaşamın ilk yıllarında başladığını, duygusal becerilerin bilişsel ve sosyal becerilerin temelinde yer aldığını ve çocukluk dönemindeki duygusal gelişimin bireyin bütün hayatı üzerinde hayati sonuçları olduğunu göstermiştir (Greenberg, Kusche, Cook, Quamma, 1995; akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.43). Duygusal alandaki gelişim öncelikle sosyal gelişim olmak üzere diğer tüm alanları da olumlu yönde etkiler. Aynı zamanda duygusal gelişim çok yönlü etkiye açık olup sosyal, davranışsal, bilişsel, psikolojik olarak bireyin sahip olduğu özelliklerin hepsinden etkilenir.

Duygusal gelişim alanında yapılan araştırmalar duygu gelişimi ile davranış gelişiminin paralellik gösterdiğini ortaya koymuştur (Lemerise ve Arsenio, 2000; akt: Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.1). Bireyin duygusal gelişimi beyin gelişimiyle de paralellik gösterir ve insan hayatının bütün evreleri üzerinde duyguların ve duyguların davranışlara yansımalarının çok önemli bir yeri vardır (Denham, 1998; akt: Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.2). Duygular, harekete geçmemizi sağlayan ruhsal, fiziksel ve davranışsal boyutları olan karmaşık hislerdir (Özkan, 2010, s.154). Birçok araştırmacı tarafından duygusal zekânın duyguları tanıyabilme, değerlendirme, anlayabilme, doğru ifade edebilme, kontrol edebilme gibi becerilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir beceri olduğu kabul edilmiştir (Weare, 2000, Antidote, 2003), bireyin bu duygusal becerilerinin gelişmiş olması yaşamın bütün alanlarındaki ilişkilerinde avantajlı hale gelmesini sağlar. Diğer taraftan bireyin bu yeteneklerinin gelişmemiş olması bireyin dikkat, hafıza, muhakeme ve diğer öğrenme becerilerini olumsuz etkiler (McKnight ve Sutton, 1994), özellikle

okul öncesi dönemde duygusal becerileri gelişmemiş çocukların akranları ile ilişkilerinin zayıftır ve sosyal ilişkilerinde karşıdaki akran ya da yetişkine öfke, saldırganlık, kızgınlık tepkilerini kullanma eğilimindedirler (Eisenberg ve Fabes, 1995; akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.31). Çocukluk çağındaki sevgi azlığı ve sevgi yoksunluğu bütün yaşam boyunca etkilerini sürdürür. Amerikalı psikologlara göre ilk çocukluk dönemlerinde anne-çocuk ilişkilerindeki büyük bozukluklar yetişkin çağlarda nevrotik ve hatta psikotik bozuklukların ortaya çıkmasına, özellikle depresyon ve şizofreni gibi hastalıklara neden olmaktadır (Özdoğan, 2009, s.12).

Normal gelişim gösteren tüm insanlar aynı temel duygulara sahiptirler. Duyguların yaşama uyum sağlama fonksiyonları vardır. Duygular değişik durumlar ve deneyimlere tepki olarak ortaya çıkar ve her insan belli bir durum karşısında farklı şeyler hissedebilir ve tepkisini farklı şekilde ortaya koyabilir. Bazı araştırmacılar, mutluluk, şaşkınlık, korku, kızgınlık ve üzüntü gibi bazı temel duyguların yaşamın ilk birkaç haftasında bile var olduğunu ve bunun bebeğin yüz ifadelerinden açıkça görülebildiğini belirtmektedirler. Bebeklik döneminde araştırmaların daha çok üç duygu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir; mutluluk, kızgınlık ve korku (Bayhan ve Artan, 2005, s. 217). Bebek ilk aylarda tamamıyla pasif ve alıcı bir varlıktır. Bu dönemde onun ruhi ihtiyacı tek kelime ile sevgidir. Annenin ilgisi, şefkati, sıcaklığı hatta kokusu çocuğun sütten daha çok ihtiyaç hissettiği gıdalardır (Ay, 2010, s.46). Karşılanmayan bir gereksinim, bir içgüdü, kişide bir gerginlik ve bunun sonucu bir kırıklık yaratır. Devamlı kırıklıklara uğramak, kişilikte önemli bozukluklar meydana getirir. Çocuk; sevgi, saygı ve özeni gerektiren durumlarda ihmal edilirse, kendisine ve etrafındakilere güven beslemesine çalışılmazsa, ruh gelişmesi sarsılabilir (Bilgin, 2003, s.23). Hatta birçok biyolojik hastalıkların nedeni anne-çocuk ilişkilerindeki duygusal eksikliklerdir. Ruh sağlığı uzmanları anne babaya, çocuğun özellikle anne babaya karşı sevgisiz yetiştiği takdirde normal gelişemeyeceğini, mutlu, yeteneklerini geliştirebilen bir insan olamayacağını anlatmaya çalışmalıdır (Özdoğan, 2009, s.12).

Yaşamın ilk anından itibaren insan sürekli olarak ait olma ve sevgiyi sağlamayı ister. Çocukların hayatlarının ilk yıllarında ebeveynleri ya da bakıcılarından hassas ve güvenilir cevaplar alması başarılı, güvenli ilişkiler geliştirmelerini sağlar. Boylamsal araştırmalar uzun vadede sevgi ve güven eksikliğinin olumsuz sonuçları olduğunu

(okulda başarısız olma, kimlik gelişiminde başarısızlık vb) doğrulamıştır (Prince ve Howard, 2002; akt: Sezer ve Yoleri, 2010, s.51). Bunun tersine sevildiğini hisseden çocuklar yetişkinleri sıkıntıya sokabilecek inatçılık, yaramazlık gibi hoş gitmeyecek davranışlar göstermezler (Yavuzer, 1993; akt: Sezer ve Yoleri, 2010, s.51).

Bebeklik döneminin temel ihtiyaçlarından biri sevginin yanı sıra güvendir. Sağlıklı psikolojik gelişim, duygusal ihtiyaçların doğru tanınması ve doyurulması ile sağlanır. Duygusal doyumun sağlanması özellikle bebeklik döneminde güven ve sevgi ile gerçekleşir (Özkan, 2010, s.112). Bebekler doğduklarında üç tür ilkel duyguya sahiptirler. Bunlar korku, sevgi ve öfkedir. Watson'a göre bu duygular bebeğin çeşitli olaylara karşı göstermiş olduğu tepkilerdir. Sevgi yatıştırıcı uyarıcılar sonucunda ortaya çıkar ve bebek gülümseme tepkisi verir. Bebek korkutucu ya da tehditkâr uyarıcılara karşı korku davranışı gösterir ve bunun neticesinde ağlama tepkisi verir (Cole ve Cole, 1993; akt: Sezer ve Yoleri, 2010, s.67). Bir yaşından itibaren yürümeye başlayan bebek, ihtiyaçları etrafındakiler tarafından anlaşılmazsa konuşamamanın verdiği huzursuzluk ile ağlamanın yanında inatlaşma, tepinme gibi davranışlar göstermeye başlar. Bu dönemde çocukta görülen öfkenin nedeni ağırlıklı olarak engellemedir (Özkan, 2010, s.113).

Şüphe yok ki çocuk büyümek için ilk günlerden daha kuvvetli birilerinin sevgi ve şefkatine, korumasına muhtaçtır. Çocuk, bu ihtiyaçlarını giderdikleri oranda çevresindekilere bağlanır (Ay, 2010, s.47). İlk altı ay çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada ona yardımcı olan yetişkinlere bağıllık geliştirdiği bir dönemdir. Bu bağıllık, aynı zamanda çocukta özellikle bu ilk yıllarda temelleri atılan güven duygusunun da kaynağını oluşturur. Eğer çocuk doğumunu izleyen ilk hafta ve aylarda tercihen anne ve onun yokluğunda yerini alabilecek başka bir yetişkinle olumlu bir ilişki geliştiremezse daha sonra toplumda diğer insanlarla rahatça ilişki kurabilen, güven dolu ve güvenilir bir yetişkin olabilmekte de zorlanır (Oktay, 2004, s.112). Çocuk ve anne arasında oluşan güçlü bağlanma duygusu çocuğun yaşadığı dünyayı sağlıklı bir şekilde tanımasına olanak sağlar (Waldron, 2007; akt: Sezer ve Yoleri, 2010, s.51). Güvenli çocuklar pozitif etkinin baskın oluşu sayesinde gelişime açık, esnek duygusal ifadelerle sahip olarak görülürler. Güvenli olmayan çocuklar ise korku ve öfke içerisinde olurlar (Sezer ve Yoleri, 2010, s.51). Bir bebeğin huy ve alışkanlıklarının belirlenmesinde

bağlanmanın sağlıklı bir şekilde kurulmasının payı büyüktür. Troy (1995), anne ile bebek arasındaki tensel bağın oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Anne bebek arasındaki bu tensel bağ, temel duygularının temel taşlarını oluşturmaktadır (akt: Şahin, 2010, s.188). Erken dönemde oluşan bağlanma yaşantıları, bireyin hem kişilik gelişimini hem de kişilerarası ilişkilerini yaşam boyu etkilemektedir. Çocuk, bu ilişkilerden yola çıkarak başkaları ile de benzer ilişkiler kuracaktır. Eğer bu ilişkilerde uyum sağlayıcı olmayan, sağlıklı bir işleyiş gelişirse bağlanma da sağlıklı olacaktır. Bağlanmanın sağlıklı olduğu durumlarda ortaya çıkan bağlanma bozuklukları, çocukluktan itibaren yaşam boyu kişinin ruh sağlığını olumsuz etkileyerek uyumsuzlukların, sorunların oluşmasına neden olacaktır (Güngör Aytar, 2015, s.82). Yeni doğmuş bir bebeğe aile nasıl bir çevre oluşturursa bebeğin çevresi o olacaktır. Doğumu izleyen bir yıl içinde iyimser bir görüş kazanırsa, büyüdüğü zaman iyimser bir insan, kötümser bir görüş geliştirirse de kötümser bir kişi olacaktır (Özkan, 2010, s.113). Zeanah ve ark. (1992), bağlanma ilişkisinin niteliğinin anne ile bebek arasındaki ilişki tarzı ile şekillendiğini belirtmişlerdir. Bağlanma örüntüsünün şekillenmesindeki ilk süreç; annenin, bebeğin açlık ve susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamasıdır (akt: Şahin, 2010, s.188). Bunun ardından, annenin bebeği ile geçirdiği zaman dilimi ve bu zaman dilimini nasıl kullandığı önemlidir. Benlik saygısının gelişimi, olumlu ve kabul edilir deneyimler ile gelişmeye devam etmektedir. Benlik saygısı, değerli hissetme, sevilme ve kabul edilme; çocuğun ilerideki okul başarısı, davranışları ve mutluluğu için kritik rol oynamaktadır (Culbertson, Newman, Willis, 2003; Zuckerman, Frank, 1992). Zayıf benlik saygısı ise yıkıcı davranışlar, sosyal çekilme daha sonra ruh sağlığı sorunları, okul başarısızlığı ve suça eğilime zemin hazırlar (Taylor, Lerner, Sage, Lehman, Seman, 2004; Culbertson, Newman, Willis, 2003; Zuckerman, Frank, 1992, akt. Şahin, 2010, s.188).

0-2 yaş döneminde zorla yemek yemeye, uyumak istemediği halde uyumaya zorlandığında, hareketsiz kalması istendiğinde, oyuncakları alındığında tepki gösterir ve öfkelenir. Bu tepkiye ebeveynler tarafından gösterilen yaklaşım ileride onun öfke yaşantısında hangi tepkileri göstereceğini belirler. Öfkesi baskı ve dayak ile sindirilen çocuk, ya öfkesini içine atarak bastırmayı öğrenir ya da gördüğü saldırgan davranışları aynen kullanmaya başlar. Bu dönemde çocuğun gözünden kaçmayan şey tepkilerine etrafındakilerin gösterdikleri davranışlardır (Özkan, 2010, s.113). İki yaş çocuğu son

derece meraklıdır, gördüğü her şeye ilgi duyar, onlarla oynamak ister. Kendisine bu fırsat verilmediği veya yapmak istediği faaliyet engellediği zaman kırıklığa uğrar, bunu ağlama, tepinme davranışları ile gösterir. Çocuğun kırıklığını ifade eden ağlama, bağırma veya olumsuz tavırlarına karşı yetişkinin de cezalandırıcı bir tavır takınması çok kere yetişkin ile çocuk arasındaki ilişkiyi bozabileceği gibi çocuğun isteklerini yaptırmak için olumsuz ifadeler kullanmayı öğrenmesine neden olabilir. Bunun ilerideki davranış biçimi ise muhtemelen inatçılıktır (Oktay, 2004, s.116).

Çocuklar büyüdükçe tepkileri daha farklı ve bilinçli bir hal almaktadır. Üç yaş çocuğu aile içinde geçerli olan bazı kuralları, yavaş yavaş paylaşmayı, isteklerinin yerine getirilmesi için sabırlı olmayı öğrenmeye başlar. Üç yaşından sonra kıskançlık, inatçılık, nefret, sevinç gibi duygular ilkel halleriyle görülmektedir. Bu dönemde şaşkınlık, başkasının gülmesi, sıkıntıdan kurtulma veya aşağılık duygusu çocukta gülmeye yol açmaktadır. Çocukların mizah duyguları gelişmekte ve küçük şeylerden mutlu olabilmektedir (Aral ve Durualp, 2012, s.18). Genellikle neşeli olan üç yaş çocuğu özellikle sevdiği insanlara karşı çelişkili duygular içindedir. Bu nedenle zaman zaman kızgın ve saldırgan davranışlarda bulunabilir (Oktay, 2004, s.117,118). İlk üç yılında anneye ilişkilerinin çeşitli nedenlerle engellenmesi çocuğun kişiliğinde karakteristik bir yapının oluşumuna yol açar. Bu durumda çocukların çoğunun duygusal açıdan kendi içlerine çekildikleri ve kendi dünyalarında yaşamlarını sürdürmeyi yeğledikleri dikkati çeker (Yavuzer, 1997, s.148).

Üç yaşındaki bir çocuk beş kardeşi de olsa “bizim annemiz babamız” demez; “benim annem babam” der. Kendisi varken anne babanın ikinci bir çocuğu neden istediğini anlayamaz. Yeni geleni kabullenmek demek sahip olduğu anne baba sevgisini onunla paylaşmak demektir. Bu ise o yaştaki çocuk için acı vericidir (Çankırılı, 2011, s.156). Özellikle 3-4 yaşlarında çocuklarda paylaşma ve işbirliği duyguları kazanılmadığından genellikle kardeşin katılımı nedeniyle kıskançlık görülebilmektedir. Altı yaşından sonra kıskançlık duyguları azalmaktadır. Saldırganlık davranışının ise 2-4 yaşlarında önce arttığı sonra azaldığı görülmektedir. Üç yaştan sonra vurma, tepinme gibi davranışlar azalırken, sözel hakaret ve saldırılar artmaktadır. Genelde erkeklerin fiziksel, kızların sözel tepkiler verdikleri gözlenmektedir (Bayhan ve Artan, 2005; akt. Aral ve Durualp, 2012, s.19). Beş yaşında genellikle rahat, uyumlu ve sakin görünen çocuğun altı yaşın

ortalarına doğru değişmeye başladığı, daha hareketli ve uyumsuz bir görünüm almaya başladığı dikkati çeker (Oktay ve Polat Unutkan, 2006, s.46). Ayrıca duygusal yapısına da yansıyan bu kararsızlık durumu sonucunda oyun arkadaşlarını sevdiğini söylerken bir süre sonra onları sevmediğini ifade edebilirler (şen, 2007; akt: Sezer ve Yoleri, 2010, s.70).

3-6 yaş arası dönem,öfke, gerginlik, bunalım ve sürekli davranış değişimleri ile dolu bir dönemdir. Anne baba açısından zorlukları ile tanımlansa da bu dönemin güçlü bir benlik duygusu kazanmak, kişiliğini keşfetmeyirenmek için ennemli aşama olduğu unutulmamalıdır. Haklıfke duyguları doğru davranışlar ile desteklenmezse sonraki dönemlerde düşük benlik algısı, korkaklık, kendini ifade edememe ve savunamama gibi olumsuzzelliklerin ortaya çıkması kaçınılmazdır (zkan, 2010, s.115).

Duygusal gelişim içinde yer alan diğer bir duygu da korkudur. Korku, canlı varlıkların görünen ve görünmeyen tehlikeler karşısında gösterdikleri en tabii tepkidir denilebilir. Psikologlar, ocukluk çağında sık sık görülen bu ruhsal durumu, canlıyı uyaran ve kendi savunmasını sağlayan yararlı bir mekanizma olarak görmektedirler (Yörükoğlu, 1984; akt: Ay, 2010, s.48). 2-5 yaşları arasında çoğunlukla hırsız, hayali yaratıklar, karanlık, şimşek, yalnız kalma gibi etkenler korku nedeni olabilmektedir. Korkular altı yaşına kadar artış göstermekle birlikte altı yaşından itibaren azalmaya başlamaktadır (Yavuzer, 2007; akt: Aral ve Durualp, 2012, s.18). Eğer ocuklar korkularını paylaşmaz, dışa vurmazlarsa; sürekli bu korkular ile yorulan ocuk, en küçük bir baskı ile altında bile kolayca ruhsal dengesini kaybedebilir (Gültekin Akduman, 2015, s.89). Beş yaşındaki çocuklar duygusal yönden oldukça dengeli görünseler de zaman zaman karanlıktan, kaybolmaktan vb. korkabilirler ve neden korktuklarını anlatmakta da güçlük çekebilirler. Bu durumda çocukla ilgilenmek ve onu sakinleştirmeye çalışmak en uygun yoldur (Oktay, 2004, s.121).

Altı yaş okulncesı dönemin sonu, okul döneminin başlangıcı ve gelişimin kritik dönemlerinden biridir. Beş yaşında genellikle rahat, uyumlu ve sakin görünen çocuğun bu yaşın ortalarına doğru değişmeye daha hareketli ve uyumsuz bir görünüm almaya başladığı dikkati çeker (Oktay, 2004, s.122).

Altı yaş çocuğu yetişkine daha az bağımlıdır, arkadaşlarının beraberliğini daha çok arar. Oldukça değişken bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle zaman zaman ev ve okuldaki davranışları arasında farklılık görülebilir. Okulda öğretmenin talimatına sessizce uyum sağlayan çocuğun evde yaramaz olduğu sıkça görülebilen bir durumdur (Oktay, 2004, s.123). Aile büyüklerine karşı tavır takınır, yaramazlık eder. Çoğu zaman kişiliğini gösterme, bağımsız olabilme çabasıyla inatçılık, dik başlılık, itaatsizlik olabilir. Büyüklerinin her şeyi daha iyi bildikleri ve yaptıklarını düşünürler. Ebeveynlerini kendilerine örnek seçerler (Eren Yavuz, 2010, s.421). Çocukların küçük yaşlarda gösterdikleri yetişkinle özdeşleşme çabaları altı yaşında yeniden gözlemlenir. Sağlıklı aile ilişkileri sonucunda çocukların da sağlıklı, sağlam bir kişilik geliştirmeleri desteklenmiş olur (Şen, 2007; akt: Sezer ve Yoleri, 2010, s.70).

Saarni (1999) duygusal beceriyi sekiz boyuta ayırmış ve bu boyutların birçoğunun erken çocukluk yıllarında kazanıldığını belirtmiştir. Bu beceriler; kendi duygusal durumunun farkına varma, başkalarının duygularının farkına varma, duygularını içinde yaşadığı kültüre uygun bir şekilde ifade etme, sosyal kurallarla duygular arasında bağlantı kurma, başkalarının duygularına empatik ve sempatik katılım, kendinin ve başkalarının içsel ve dışsal duyguları arasında uyumsuzluk olabileceğini anlama, hoş olmayan duygularla kontrol stratejileri kullanarak baş etme yeteneği, duyguların, ilişkilerin kuruluşunu nasıl etkilediğini anlama, kendi duygusal deneyimlerini kabullenme ve duygularından hoşnut olma olarak boyutlara ayrılmıştır (Saarni, 1999; akt: Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.30).

Çocuğun duygusal yönden sağlıklı bir gelişim gösterebilmesinde gerek çocukla gerekse çevreyle ilgili birçok risk faktörü önemli rol oynar. Çevresel etkenlerin içerisinde aileyle ilgili birçok faktör yer almaktadır. Bunlar arasında annenin depresyonu, istismar türleri, düşük zekâ, yoksulluk, sağlık ve beslenme ile ilgili problemler yer alır. Ayrıca çevresel faktörler içerisinde yer alan bazı ailevi etkenler de mevcuttur. Bunlar eşler arasında şiddet, disfonksiyonel aile yapısı ve çok çocukluluk olarak ele alınabilir (Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.26).

Çocuklara yeterli zaman ayıramayıp ihtiyaç duydukları ilgiyi gösterememek birtakım sonuçlara yol açabilir; çocuklar bazı davranış bozuklukları veya başka ruhsal sorunlar yaşamaya başlayabilirler (Sayar, 2006, s.115). Davranış bozuklukları, çocuğun ruhsal

ve bedensel sorunlarını doğru bir şekilde yansıtamaması, kendini ifade edemeyerek iç çatışmalarını davranışlarına aktarması sonucu oluşurlar (Gültekin, 2006, s.72).

Balcıoğlu (2000) çocukların davranış ve uyum sorunlarını dört başlıkta toplamaktadır:

1.Davranış Bozuklukları: Sürekli hırçınlık, sinirlilik, geçimsizlik, kavgacılık, okuldan kaçma, çalma, yangın çıkarma, sürekli baş kaldırma ve kuralları çiğneme gibi belirtiler bu kümede toplanır. Bu çocukların çevreleri ile ilişkileri sürekli olarak gergin ve sürtüşmelidir. Aileleri bu çocuklarla iletişim kuramaz. Sorunlar derinleşerek sürer.

2.Duygusal Bozukluklar: Korkular, kuruntular, saplantılı düşünceler, uyku bozuklukları, kekemelik, tikler gibi problemler çocuğu rahatsız eder. Bu çocukların çevreleri ile ilişkileri kötü değildir; gergin, güvensiz ve çekingen çocuklardır. Temelinde aile ile iletişim sorunu vardır.

3.Alişkanlık Bozuklukları: Parmak emme, dışkı kaçırmak, gece işemeleri gibi alışkanlıkların düzensizliği ile ilgili belirtiler bu kümede toplanır. Çocuklar normal yollarla alamadıkları ilgi ve şefkati normal olmayan tepkiler vererek toplamaya çalışırlar.

4.Ağır Ruhsal Bozukluklar: İç kapanıklık veya psikoz gibi çocuğun uyumunu her alanda sürekli bozan ruhsal hastalıklar da bulunmaktadır (Balcıoğlu, 2000; akt. Bilgin, 2003, s.89).

Kanlıkılıçer'e (2005) göre problem davranış, bireyin hem kendisine hem de çevresine zarar veren ve içinde bulunduğu toplumun sosyal değerlerine uygun olmadığı için bireyin sosyal ortamların dışında kalmasına neden olan davranışlardır (Kanlıkılıçer, 2005:11; akt: Özbey, 2009, s.37).

Görüldüğü üzere insanoğlunun duyguları hep sağlıklı, olumlu değildir, duygular olumsuz olarak da yaşanabilir. Çocuklarda görülen problemlerin temel sebebinin duygusal gelişim ve duygusal becerilerdeki eksiklikler olduğu, aralarında ters yönde bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında "Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amaçlarından ilki anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çocukların duygusal beceri düzeyleri ve problem davranışlarında; çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumu, ailelerinin gelir düzeyi, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, çocuğun ailesinin birlikte ya da ayrı olma durumunun fark oluşturabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın diğer amacı ise duygusal becerilerde ve problem davranışlarda fark oluşturabilecek durumların (değişkenlerin) belirlenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal becerileri ne düzeydedir?

2. Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların;

2.1. duygusal beceri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar,

2.2. duyguları tanıma alt ölçeğinden aldıkları puanlar,

2.3. duyguları anlama alt ölçeğinden aldıkları puanlar,

2.4. duyguları ifade etme alt ölçeğinden aldıkları puanlar,

araştırmanın demografik özelliklerine (çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumu, ailenin gelir düzeyi, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, çocuğun ailesinin birlikte ya da ayrı olma durumuna) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışları ne düzeydedir?

4. Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların;

4.1. problem davranış ölçeğinden aldıkları toplam puanlar,

4.2. problem davranış dışı yönelim alt ölçeğinden aldıkları puanlar,

4.3. problem davranış içe yönelim alt ölçeğinden aldıkları puanlar,

4.4. problem davranış antisosyal alt ölçeğinden aldıkları puanlar,

4.5. problem davranış benmerkezi alt ölçeğinden aldıkları puanlar

araştırmanın demografik özelliklerine (çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumu, ailenin gelir düzeyi, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, çocuğun ailesinin birlikte ya da ayrı olma durumuna) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Gelir dağılımındaki dengesizlik, fırsat eşitsizliği gibi sorunlar, bölgesel ve farklı yaşam biçimlerine sahip topluluklar arasındaki gerilimler, tüm toplum düzeyinde kişiler arasındaki şiddetin hissedilebilir biçimde artışıyla birlikte görülmektedir. Giderek artan şiddet okullara da yansımış durumdadır (Önder, 2007, s.51-52). Toplumda suç oranı buna bağlı olarak da okullarda problem davranışlar her geçen gün artmaktadır. Çocukların en yakın çevresi olarak aileleri ve eğitimciler tarafından bu problem davranışlar tanımlanabilmeli, sebepleri araştırılmalı ve çözümler üretilmelidir. Bu çözümler bazen anı kurtaran geçici çözümler olabildiği gibi problemin gerçek kaynağı tespit edilirse kalıcı çözümler de olabilir. Böylece hem günümüzdeki sorun davranışlar çözülür hem de gelecek nesillere doğru davranışlar aktararak ileride çıkabilecek problemlerin de önüne geçilmiş olur. Çocukların ilk toplumsal yaşamları genellikle okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Yaşamının ilk yıllarında toplumsal yaşam deneyimi çok az olan bu çocukların okula başlamasıyla birlikte uyum göstermesi gereken durumlar artar ve yeni insanlar hayatına girer. Yeni insanlar çocuğu geliştirmekle birlikte, bu ortamda çocuğun uyum sağlayamadığı ve problem olarak adlandırabileceğimiz davranışlar sergilediği de görülür. Problem davranışların temelinde çocuğun özellikle bebeklik yıllarına dayanan duygusal açıdan yaşanan yetersizlikler olabilir çünkü birçok araştırma bebeklik ve erken çocukluk döneminde yaşanan duygusal sıkıntıların ileride problem davranış olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Erken çocukluk dönemi ilk bilgi, alışkanlık ve becerilerin öğrenildiği dönemdir. Doğru eğitim, çocuğun gelişiminin ve ihtiyaçlarının belirlenerek onunla ilgilenilmesi, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi

çocuğun duygusal gelişimini olumlu yönde destekler ve böylece problem davranışların ortaya çıkmasını önler. Erken çocukluk dönemi, hayatın temel zamanı olduğu için kazanılan davranışlar sağlamdır, bu yaştaki öğrenmeler kalıcıdır, değiştirilmesi ve düzeltilmesi zaman alır, yetişkinlik döneminde insanın sahip olduğu değerlerin tohumlarının atıldığı dönemdir. Yine bu dönemde gelişim çok hızlıdır, en verimli şekilde değerlendirilmelidir. Erken yaşta çocuklar hakkında edinilen bilgi, hem içinde bulunduğu zamanda onu geliştirir hem de ileride insan ilişkilerine, akademik hayatına ışık tutar. Hem üstün düzeyde gelişim gösteren çocuklar tespit edilebilir hem de gelişiminde aksaklık olan çocuklar belirlenebilir ve bu bilgiler erken teşhis niteliği taşır. Okul öncesi dönemde sınıf içerisindeki en küçük bir problem davranış bile eğitimi aksatır. Bir öğrencinin olumsuz davranışlar sergilemesi hem öğretmenin enerji ve zamanını o çocuğa daha çok vermesine yol açar ki bu da diğer öğrencilerin vaktinden alır hem de olumsuz davranış sergileyen öğrenci diğer arkadaşlarını üzerek ya da onlara olumsuz örnek olarak eğitime sorun getirir. Bu araştırmanın önemlerinden biri anasınıflarındaki mevcut problem davranışların düzeyini belirlemesidir. Mevcut durum tespitinde problem varsa önerilen çözümlerin işe yarayıp yaramadığı erken çocukluk döneminde denenerek belirlenmiş olur ki bu da ileriye dönük fayda sağlar. Problem davranışların temel sebepleri arasında çoğunlukla duygusal gelişimdeki aksaklıklar bulunur. Anasınıfına devam eden çocukların duygusal beceri düzeylerinin belirlenmesi bu araştırmanın diğer önemlerinden biridir. Duygusal gelişim diğer tüm gelişim alanlarının temelidir. Mutlu ve başarılı olabilmek için kişi kendi duygularını tanımalı, ifade edebilmeli, diğer insanların duygularını anlamalı, onlarla uyumlu olmalı, empati kurabilmelidir. Özellikle başarılı bir eğitim hayatı için; çocuk duygularını kontrol edebilmeli, özdenetim ve sorumluluk sahibi olmalıdır, kendi kendini motive edebilmelidir, bu özellikler çocuğun her alanda başarılı olması için elzem özelliklerdir.

Bu araştırmanın, duygusal beceri konusuna dikkat çekmek açısından yararlı olacağı umulmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmaların daha çok ya sadece sosyal beceri adı altında yapıldığı ya da sosyal-duygusal gelişim birlikte ele alınarak yapıldığı, içerikleri incelendiğinde daha çok sosyal gelişimden bahsedildiği saptanmıştır. Sosyal ve duygusal gelişim birbirlerini en çok etkileyen alanlar olduğu kadar birbirlerinden belirgin çizgilerle ayrılan iki alandır. Şahin'e göre duygusal gelişim sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Duygusal gelişim biyolojik temellidir ve

olgunlaşma ve öğrenme sonucu oluşmaktadır (Şahin, 2010, s.188). Duygusal yaşamımızın biyolojik ve insanın içine dönük boyutu varken sosyal yaşamımızın ise tamamı başkalarıyla olan ilişkilerden oluşur. Duygusal gelişim ve duygusal beceri alanında sınırları belirtilerek yapılan araştırmalar ülkemizde oldukça azdır. Bu araştırmanın önemlerinden biri duygusal becerilere yoğunlaşmasıdır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda duygusal becerilerle problem davranışların ilişkisinin incelendiği çalışmaya ise rastlanmamıştır. Araştırmanın alandaki var olan bilgilere ek olarak önemli katkılarda bulunacağı umulmaktadır.

Ayrıca bu araştırma ile öğretmenlere, ailelere, programcılara, çocuk gelişimi uzmanlarına ve araştırmacılara problem davranış ve duygusal beceri konularının önemini hissettirileceği düşünülmektedir, araştırmanın konuya dikkatleri çekeceği ve daha sonraki araştırmacılara yol gösterici olacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularının okul öncesi eğitim kurumlarında hazırlanan plan ve programlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin, çocuklarda duygusal gelişimin önemini daha iyi kavramalarına katkı sağlayacağı; yetişkinlerin çocukların gösterdikleri problem davranışları daha erken belirleyebilecekleri ve problem davranış gösteren çocuklara davranışlarında daha bilinçli ebeveynler olacakları umulmaktadır. Okul öncesi eğitim alanında çalışan araştırmacılar, bireye doğduğu andan itibaren verilecek duygulara yönelik düzenli bir eğitimin, ileriki yıllarda ortaya çıkabilecek duygusal, davranışsal sorunları ortadan kaldıracağını, bu yüzden eğitim programlarının duygusal içerikler yönünden zenginleştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Ribes, Bisquerra, Agullo, Filella ve Soldevilla, 2005; akt. Saltalı, 2010, s.1).

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen bulgular;

- Örneklem açısından, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde anasınıfına devam eden 60-72 aylık 494 çocuk ile sınırlıdır.
- Zaman açısından, 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

- Çocukların duygusal beceri düzeylerini ölçmek için ACES ve problem davranış düzeylerini ölçmek için PKBS ölçekleri ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)

- Öğretmenlerin, problem davranış ölçeğine tarafsız ve bilgi formuna doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, öğretmenlerin aileler hakkındaki bilgilerine göre belirlenebileceği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Duygu: Belirli bir nesne, olay veya bireyin, insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim şeklinde tanımlanabilir (TDK, 2015).

Duygusal Beceri: Bireyin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olma, tanıma, doğru anlama ve uygun biçimde ifade edebilme yeteneğidir (Faupe, 2003; akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.12).

Duyguları Tanıma Becerisi: Duyguları veya duygusal bilgiyi anlama yetisidir. Gülümseme, kaşları çatma, şaşırma, ses tonu vb. mesajlar ile verilen duyguların tanınması ve anlamlarının ortaya çıkarılmasını kapsamaktadır (Ulutaş, 2005, s.15).

Duyguları Anlama Becerisi: Duyguları anlama, duygusal durumları tanıma, duygusal durumların sebeplerini ve birbirleriyle ilişkilerini anlama yeteneklerini içeren bir yetidir (Bohnert, Crnic ve Lim, 2003; akt. D.Saltalı, 2010, s.12).

Duyguları İfade Etme Becerisi: Bireyin içinde yaşadığı duyguları uygun yüz ifadesi, gözleri, ses tonu gibi bedensel ifadeleri de kullanarak davranışlarla diğer insanların ne hissettiğini anlayabileceği şekilde dışa vurma yeteneğidir (Gross, John ve Richards, 2000; akt. D.Saltalı, 2010, s.12).

Problem Davranış: Bireyin yeni bir beceri öğrenmesini engelleyen ve yaşadığı ortamın dışında kalmasına neden olan, kendisine ya da diğerlerine zarar veren, aynı zamanda

bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal normlarına uymayan davranışlardır (Kanlıkılıçer, 2005, s.11).

Davranış Bozuklukları: Çocuğun ruhsal ve bedensel sorunlarını doğru bir şekilde yansıtamaması, kendini ifade edemeyerek, iç çatışmalarını davranışlarına aktarması sonucu oluşan davranışlarıdır (Gültekin, 2006, s.72).

Duygusal Bozukluklar: Çocuğun çevresinden çok kendisini rahatsız eden, güvensiz, çekingen çocukların yaşadıkları problemlerdir. Çocukların dışa yansıtmadıkları ve daha çok kendi iç dünyalarında yaşadıkları sorunlardır (Gültekin, 2006, s.104).

Alışkanlık Bozuklukları: Parmak emme, dışkı kaçıрма, gece işemeleri, beslenme gibi alışkanlıkların düzensizliği ile ilgili belirtiler bu kümede toplanır. Çocukların normal yollarla alamadıkları ilgi ve şefkati normal olmayan tepkiler vererek toplamaya çalıştıkları bozukluklardır (Bilgin, 2003, s.89).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Duygusal Beceri Ve Problem Davranışa Etki Edebilecek Kuramlar

2.1.1. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Freud, kişilik gelişimi bakımından ilk çocukluk yıllarındaki yaşantıların önemini vurgular. Bu kurama göre, normal gelişimin sağlanması için gelişimin her döneminde bireyin temel ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir. Eğer temel ihtiyaçlar karşılanmazsa kişilik gelişimi engellenir (Senemoğlu, 2005, s.72). Engellenen kişilik gelişimi, çocukların duygusal gelişimlerine olumsuz yansiyabilir ve problem davranışlara da yol açabilir. Freud, kişilik gelişimini beş psikoseksüel gelişim döneminde incelemiş, çocuğun psikolojik ve cinsel gelişim sürecini açıklayan bu dönemleri de sırası ile oral, anal, fallik, gizil ve genital dönemler olarak adlandırmıştır (Can, 2006, s.122). Her dönem belli bir kritik gelişimi kapsamaktadır. Bir dönemdeki ihtiyaçlar karşılanmadığı takdirde o döneme aşırı bağımlılık meydana gelmekte sonraki aşamada meydana gelecek kişilik gelişimini engellemektedir. Freud'a göre ilk dönemlerde ihtiyaçlarının karşılanması engellenen birey, daha ileri yaşlarda, bu ihtiyaçlarla ilgili olarak normal olmayan bazı davranış biçimleri gösterir (Senemoğlu, 2005, s.72). Freud, söz konusu gelişim dönemlerindeki karmaşaların çözümlenememesinin ve herhangi bir gelişim döneminde çocuğun temel gereksinimlerinin gerektiği gibi doyurulamamasının, insan kişiliğinde gelişim kusurlarına neden olacağı görüşündedir. Freud, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada aşırıya kaçmanın da kişilik yapısını olumsuz biçimde etkilediğini belirtmiştir (Can, 2006, s.122-123).

2.1.1.1. Oral Dönem

Doğum ve sonraki ilk yılı kapsar. Bu evrede bebek için haz kaynağı emmedir. Bebeğin memeden erken kesilmesi veya aşırı uzun süre emzirilmesi oral evreye takılmakla sonuçlanabilir. Bu evredeki takılmalara sebebiyle bireyler ileride bağımlılık, gerginlik, aşırı iyimserlik veya karamsarlık gösteren çatışmalı tepkiler ortaya koyabilir (Ural ve Ramazan, 2011, s.44). Freud'a göre, yetişkinlikte görülen sigara, alkol bağımlılığı ya da parmak emme, tırnak yeme gibi alışkanlıklar oral döneme bir saplantı olarak açıklanır (Can, 2006, s.123).

2.1.1.2. Anal Dönem

Bir buçuk yaşından üçüncü yaşın sonuna kadar süren dönemdir (Can, 2006, s.123). Bu dönem tuvalet eğitimiyle yakından ilgilidir. İdrar veya dışkısını denetlemekte zorluk çeken çocuk aşırı denetleyici, cezalandırıcı veya ilgisiz tutumlara maruz kalırsa ileride dar görüşlülük, aşırı titizlik, inatçılık gibi davranışlar gösterebilir (Ural ve Ramazan, 2011, s.44).

2.1.1.3. Fallik Dönem

3-6 yaş arasındaki dönemdir. Bu yaştaki çocuklar cinsel organlarını fark eder ve cinsel konulara ilgi gösterebilirler (Ural ve Ramazan, 2011, s.44). Ana-babaların bu dönemde, çocuğun cinsellikle ilgili duygularının çocuğun doğasında var olan normal bir durum olduğunu kabul etmeleri gerekir (Can, 2006, s.125). Bu dönemde çocuklar cinsiyet rollerini öğrenmeye çalışırlar. Bu evrede çocuğa karşı aşırı baskıcı, cezalandırıcı tutumlar, çocuğun fallik döneme takılı kalmasına yol açabilir. Böyle bireylerde saldırganlık, mutsuzluk, yıkıcılık gibi olumsuz davranışlar görülebilir (Ural ve Ramazan, 2011, s.44).

2.1.1.4. Gizil (Latent) Dönem

Altıncı yılın sonundan ergenlik yıllarına kadar sürer (Can, 2006, s.125). Bu dönemde çocuklar kendi cinsinden olan ebeveynine yönelir ve rol model alırlar. Bu evrede takılan çocuklar ileride güçlüklerden kaçınma, özgüven eksikliği gibi olumsuz davranışlar gösterebilirler (Ural ve Ramazan, 2011, s.44).

2.1.1.5. Genital Dönem

Ergenlik yıllarının başlaması ile birlikte başlayan bu dönem, genç yetişkinlik yıllarını da içermektedir. Freud'a göre bu dönemde aileyle ilişkili çözümlenememiş olan eski karmaşaların tekrar ortaya çıkması olanaklıdır (Can, 2006, s.126). Hızlı bedensel değişim ve çocukluktan çıkmaya başladığı için artan toplumsal beklentiler gençte gerilim ve çatışma şeklinde ortaya çıkabilir. Bu evreyi başarısız bir şekilde geçiren genç, saldırgan, yıkıcı ve katı kişilik özellikleri geliştirebilir (Ural ve Ramazan, 2011, s.44).

2.1.2. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Erikson'a göre insanın yaşamında belli başlı sekiz kritik dönem vardır. Her dönemde de atlatılması gereken bir kriz, bir çatışma bulunmaktadır. İnsanların sağlıklı bir kişilik kazanmalarında bu krizlerin ya da çatışmaların başarılı olarak atlatılması önem taşımaktadır. Bir evredeki krizin başarılı olarak atlatılması, kendinden sonraki evre için sağlıklı temeller oluşturur. Eğer bir dönemdeki kriz tam olarak çözülmezse Ferud'un kuramında olduğu gibi birey, o döneme takılıp kalmaz ancak yaşamının daha sonraki dönemlerinde de bu kriz devam eder, çözülünceye kadar problem yaratır (Miller, 1983, akt. Senemoğlu, 2005, s.75). Psikososyal gelişim kuramı kişiliğin oluşumunda biyolojik etmenlerin yanı sıra toplumsal etmenlerin belirleyici rolünü vurgular (Can, 2006, s.127). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri aşağıda tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2.1. Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri

Dönemler / Karmaşalar	Dönem içinde kazanılabilecek olumlu ya da olumsuz kişilik özellikleri	Yapılabilecek yardımlar
Bebeklik (0-1 yaş) Güvene karşı güvensizlik	Başka insanlara karşı güven duygusu geliştirebilmektedir. Güvenilir bir dünya içinde kendine emniyette hissetmek ya da; başkalarına güvenmemek, kendi dışında güvenilmez ve düşmanca bir dünya olduğuna inanmak.	Çocuğun bakımı ve sevgi gereksinimlerini sürekli ve tutarlı bir biçimde doyurmak.
İlk çocukluk (1-3 yaş) Özerkliğe karşı kuşku ve utanç	Kendi duyguları düşünceleri ve davranışlarının doğru olduğuna ilişkin bir duygu geliştirerek, ana-babadan bağımsız davranabilme ya da; kendi duygu, düşünce ve davranışlarının doğruluğundan kuşku duyarak, yetersizliğinden dolayı utanç duyguları geliştirmek.	Kendi kendine başarabileceği hedefler oluşturarak girişimlerini desteklemek, başarıları ödüllendirmek, başarısızlıklarını görmezden gelmek.

Okul öncesi dönem (3-6 yaş) Girişkenliğe karşı suçluluk	Başkalarının haklarını gözeterek belli amaçlara yönelik girişimler başlatabilmek, sorumluluk almaya istekli olmak ya da yapmak istediklerinin yanlış olduğuna inanarak suçluluk duyguları geliştirmek.	Kendi kararlarına dayalı anlamlı seçimler yapabilmelerine olanak verilebilecek alternatifler önermek. Kendi başlattığı eylemlerden dolayı çocuğu eleştirmemek, cezalandırmamak.
İlköğretim dönemi (6-12 yaş) Başarılı olmaya karşı yetersizlik	Başarılı ve yeterli olmaya istek duymak, kendi gücüne güvenmek, kendisiyle ilgili yeterlilik duyguları geliştirebilmek ya da yetenekli olmadığına inanarak, yetersizlik duyguları geliştirmek.	Yetenekleri ölçüsünde başarılı olabileceği öğrenme durumları düzenleyerek, başarılarını desteklemek. Başkaları ile kıyaslamadan geçmiş başarısı ile şimdiki başarısını karşılaştırmak.
Ergenlik (12-18 yaş) Kimlik edinmeye karşı kimlik karmaşası	Olumlu bir kimlik duygusu içinde gelecekle ilgili, sosyal, kişisel, cinsel ve mesleki rol alma kararları oluşturabilmek ya da kimlik karmaşası içinde gelecekte neler yapabileceğine ilişkin kararlar oluşturabilmede başarısız kalmak.	Olası toplumsal rollerini araştırmasına fırsat vermek. Başarılı rol modelleri göstermek.
Genç yetişkin (20-40 yaş) Yakınlığa karşı yalıtılmışlık	Başkalarına açık olabilmek yakın ilişkiler kurabilmek ya da başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurabilme konusunda başarısız olmak.	Başkaları ile sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri yönünde cesaretlendirmek, onlar için de bu hedeflerini gerçekleştirebilecekleri etkinlikler hazırlamak.
Yetişkinlik (40-65 yaş) Üretkenliğe	Yaratıcı ve üretken olabilmek ve gelecek kuşakları yetiştirilmesine yönelik sosyal sorumluluklar	Gençleri yaratıcı ve üretken bireylerin yaşam öyküleri konusunda

karşı durgunluk	üstelenebilmek ya da kendi içine kapanarak yalnızlaşmak.	bilgilendirmek, onları bu konudaki olumlu rol modelleriyle etkileştirmek.
Yaşlılık (65 yaş ve üstü) Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk	Kendi geçmişiyle ilgili değerlendirmelerinde geçmiş yaşamı hakkında olumlu duygulara sahip olmak ya da başarısızlıklarla dolu bomboş bir yaşam algısı içinde hayal kırıklıkları ve umutsuzluk duyguları geliştirmiş olmak.	Daha önceki gelişim dönemlerinden itibaren bireyler, yapmış oldukları seçimlerini yaşlılık dönemleri açısından değerlendirmeye çalışmalıdırlar.

(Can, 2006, s.129).

2.2. Duygu Kavramı

2.2.1. Duygu Tanımı ve Duygu Çeşitleri

Duygu, belirli bir nesne, olay veya bireyin, insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim şeklinde tanımlanabilir (TDK, 2015). Duygunun tanımlanması, içeriği ve biçimi, hangi duyguların diğerlerine göre daha öncül olduğu, kültürler arası yaygınlığı ve ortaklığı, her duygunun farklı fizyolojik işaretleri temsil edip etmediği, edimsel ve çevresel süreçlerin rolleri, duyguların bilişsel süreçler üzerindeki etkisi ve bağımlılığı, bilinçli ve bilinçsiz işlevlerin duyguların içindeki önemi gibi uzayıp giden birçok tartışma konusu güncelliğini korumaktadır (Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.14). Oxford İngilizce Sözlüğü, duyguyu “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlıyor. Duygu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi anlamında kullanılabilir (Goleman, 2005, s.359). Duyguların psikolojik boyutu ile birlikte dürtüsel yönü de vardır. Dürtüsel duygular; açlık, susuzluk, üreme, saldırganlık gibi temel güdülerini ifade eder. Bu sebeple duygular, birincisi dürtüsel diğeri psikolojik olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Dürtüsel duygular insanda olduğu gibi hayvanlarda da vardır. Oysa yüksek duygular insana özgüdür (Tarhan, 2011, s.29). Duyguların her kültürde aynı anlamlandırıldığı ve duyguların doğuştan var olduğu düşüncesinin temelini oluşturan biyolojik yönelimli yaklaşımlar; insanlardaki temel duyguların

evrensel olduğunu; dolayısıyla duyguların zamana, sosyal çevreye göre değişmezliğini iddia etmektedirler (Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.15). Duygular, harekete geçmemizi sağlayan ruhsal, fiziksel ve davranışsal boyutları olan karmaşık hislerdir. Söz gelimi ruhsal bakımdan duygularımızı “tatlı, tatsız”, fiziksel bakımdan “farkındalık, gerginlik”, davranışsal bakımdan ise “eyleme geçme dürtüsü” olarak yaşarız (Özkan, 2010, s.154). Yavuz’a (2003, s.18) göre duygu;

* Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir (Goleman),

* İrademiz dışında gelişen bir davranış eğilimidir (Stefan Conrad, Claudie Handı),

* Yaşamdaki farklılıkları başlatan ve hayatı kolaylaştıracak dengeyi oluşturan hislerdir (Peter Salovey, Davit Slayter),

* Duygularımız harekete geçmemizi sağlayan dürtülerdir. Bizim psikolojik ihtiyacımızın miktarını belirler. İçimizdeki bir sestir, bize ne yapmamız gerektiğini söyler. Bize doğru ve yanlışları söyler. Duygularımız, beynimiz ve kalbimizin konuşmasıdır. Kalbimizle beynimiz arasındaki köprüdür. İçimizde oluşan ve bize ihtiyaçlarımızı söyleyen seslerdir (Yavuz, 2003, s.18).

Duygunun ifadesi evrensel olabileceği gibi kişiye özgü farklılıklar da taşıyabilir. Yüzyıllardan bu yana birçok filozof ve araştırmacı duygunun ne olduğu ile ilgili tanımlamalar ve sınıflamalar yapmaya çalışmışlar ancak duygunun tanımlanması zor bir kavram olduğu sonucunda birleşmişlerdir. Izard (1992) “psikolojide duygusal deneyimler ve duygusal davranışlar çok tartışmalı ve tanımı güç bir alandır” diyerek bu güçlüğü dile getirmiştir (akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.1). Hayatımızda sevgi, hayret, öfke, korku, üzüntü gibi pek çok duygu yaşarız ve bunları da tek bir duygu olarak ele alamayız. Başlıca üç duygu öbeği; sevgi, korku ve güvendir. Bu kümenin içinde alt duygular vardır. Mesela sevgi duygusunun içinde şefkat, merhamet, iyilik gibi hisler bulunur. Korkunun içinde de nefret, düşmanlık, utanma ve öfke saklıdır. Güven duygusu takımın içinde ise sadakat, gayret, doğruluk benzeri alt gruplar mevcuttur (Tarhan, 2011, s.47). Bilim adamları farklı farklı görüşlerde olsalar bile hemen hepsi bir takım ana duygu kümeleri oluşturma eğilimindedir. Yapılan çalışmalar bazı duyguların ana duygular olduğunu diğerlerinin bu ana duyguların karışımı olduğunu

göstermektedir. Ana duygular; öfke, korku, sevgi, iğrenme, üzüntü, zevk, şaşkınlık, utançtır. Bu duygular insanların yaşadığı binlerce ruh halini açıklamak için elbette yeterli değildir. Bilim adamları insanların 120’den fazla duyguya sahip olduğunu düşünüyorlar. California Üniversitesi öğretim üyelerinden Dr. Ekman’ın çalışmaları 4 temel duygunun, dünyanın her yerinde bütün insan gruplarında evrensel nitelikler gösterdiği sonucunu ortaya koyuyor. Bu 4 duygu korku, öfke, üzüntü, mutluluk olarak belirlenmiştir (Yavuz, 2003, s.19). Bir avuç çekirdek duygu olduğu savı, bir ölçüde Paul Ekman’ın keşfine dayanır; Ekman, belirli yüz ifadelerinden dördünün (korku, öfke, üzüntü, zevk) sinema ya da televizyonla karşılaşmamış oldukları tahmin edilen okuma yazma bilmeyenler de dâhil olmak üzere, dünyanın değişik kültürlerinden insanlar tarafından tanınmasının bu duyguların evrenselliğini gösterdiğini ileri sürmüştür (Goleman, 2005, s.360).

Normal gelişim gösteren tüm insanlar aynı temel duygulara sahiptirler. Duyguların yaşama uyum sağlama fonksiyonları vardır. Duygular değişik durumlar ve deneyimlere tepki olarak ortaya çıkar ve her insan belli bir durum karşısında farklı şeyler hissedebilir ve tepkisini farklı şekilde ortaya koyabilir. Bazı araştırmacılar, mutluluk, şaşkınlık, korku, kızgınlık ve üzüntü gibi bazı temel duyguların yaşamın ilk birkaç haftasında bile var olduğunu ve bunun bebeğin yüz ifadelerinden açıkça görülebildiğini belirtmektedirler. Bebeklik döneminde araştırmaların daha çok üç duygu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir; mutluluk, kızgınlık ve korku (Bayhan ve Artan, 2005, s. 217).

Mutluluk; en genel anlamı ile “insanın kendisini iyi, önemli ve değerli hissetmesi” olarak tanımlanabilir (Önder, 2003, s.17). İnsanın mutluluğu yakalamasında iki temel adım vardır: Birinci adım, kişinin kendini tanıması, duygularını fark edip yönlendirmesi ve bunlar yardımıyla harekete geçmesidir. İkincisi, diğer insanlarla iletişim kurması ve böylelikle karşı tarafın duygularını fark etmesidir (Tarhan, 2011, s.105). Mutluluğun oluşturduğu başlıca biyolojik değişiklikler arasında, beyin merkezinde olumsuz duyguları engelleyip bir enerji artışına yol açarak kaygı verici düşünceleri durduran bir etkinlik yer alır ancak bedeni rahatsız edici duyguların yarattığı biyolojik uyarılmadan kurtaran sükûnet hali dışında, belirli bir fizyolojik değişim görülmez (Goleman, 2005, s.21).

Sevgi; kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbetir (Goleman, 2005, s.360). Sevginin en yoğun olduğu varlık çocuktur. Çocuklar genel olarak kendilerine bakan insanı severler. Çocuk büyüdükçe, sevgisini dağıtmayı öğrenir. Annesinden sonra babasını, oyuncaklarını, ailesini sevmeye başlar. Sevginin doğru dağılımı; kişinin kendi varoluşunu, evrendeki konumunu, evrensel bütünlük içindeki yerini bilmesi sonucu bütün sevgi taşlarını doğru yere oturtmasıyla sağlanır (Tarhan, 2011, s.68). Sevgi ve sevecen duygular, parasempatik uyarılmayı sağlar, bu ise korku ve öfkedeki “savaş ya da kaç” durumunun fizyolojik karşıtıdır. “Gevşeme tepkisi” denen parasempatik model, işbirliğini kolaylaştıran, genel bir huzur ve tatmin hali yaratan bedenin her yerine yayılmış tepkileri kapsar (Goleman, 2005, s.21).

Zevk; mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, heyecan, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris halidir (Goleman, 2005, s.359).

Üzüntü; acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyondur (Goleman, 2005, s.359). İncinmişlik ya da kırgınlık duygusu beraberinde çoğu zaman üzüntü duygusunu da taşır. Kırgınlık yoğunlaştıkça üzüntü duygusunun yoğunluğu artar. Üzüntü duygusu vücutta bitkinlik, yorgunluk hissi, iştahsızlık, sıkıntılı ruh hali, uykusuzluk, dikkat eksikliği, konsantrasyon (yoğunlaşma) problemleri gibi farklı tepkilerle kendini belli eder. Uzmanlar üzüntü duygusunun önemli kayıplar sonucu yaşandığını ileri sürüyorlar. Kaybın büyüklüğü arttıkça üzüntünün de yoğunluğu artar (Yavuz, 2003, s.100). Üzüntünün esas işlevi, yakın birinin ölümü veya büyük bir hayal kırıklığı gibi önemli kayıplara uyum sağlamaya yardımcı olmaktır. Üzüntü enerjiyi azaltır, derinleşip depresyona yaklaştıkça da metabolizmayı yavaşlatıp hayatta zevk alınan şeylerden uzaklaşmaya yol açar. Bu içe dönüklük, kaybın veya kırgınlığın yasını tutup sonuçlarını değerlendirmeyi, sonra da artan enerjiyle birlikte yeni başlangıçlar planlamayı sağlar (Goleman, 2005, s.22). Üzüntü duygusu ile baş edebilmede kişinin kendine olan güveni, ruhsal ve kişisel zekâsı çok önemlidir. Çoğu zaman güçlü bir inanç ve doğru bir düşünme yöntemi ile bu duygu ile baş edebilmek kişi için kolaylaşır. Her üzüntü duygusu kişiye bir yaşam tecrübesi ve olgunlaşma fırsatı sunar ve yaşam değeri üzerine kişiyi düşünmeye sevk eder (Yavuz, 2003, s.101).

Kızgınlık duygusu uzmanlara göre ikincil bir duygu olarak değerlendirilir. Bu duygunun, temelinde kırgınlık, üzüntü, önemsenmeme, reddedilme, kıskançlık, anlaşılma vb. duygular yer alır ve fark edilmeyen doğru olarak değerlendirilmemiş ve mesajları duyulmamış duyguların birbiri üzerine eklenmesi, yoğun birikimleri sonucu oluşur. Çoğu zaman kızgınlık duygusunun yaşama nedenleri olarak kendimize konulan sınırlandırmalar, ilke ve değerlerimizin çiğnenmesi ya da umursamazlık gösterilmesi ve zamanında karşılanmamış ihtiyaçlar sayılabilir (Yavuz, 2003, s.126).

Kızgınlık duygusunun öncesinde yaşanan duygular olduğu gibi beraberinde gelen duygular da vardır. Yoğun yaşanan kızgınlık duygusu kontrol sınırlarını aştığında öfkeye dönüşür. Kızgınlık duygusu kolaylıkla öfke ve yine beraberinde saldırganlık duygularına dönüşerek kişiler için son derece tehlikeli sonuçlara sebep olabilir (Yavuz, 2003, s.126-127).

Öfke; hiddet, hakaret, içleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada, patolojik nefret ve şiddettir (Goleman, 2005, s.359). Öfke çok sık yaşanan bir duygu türüdür. Özellikle çocukluk döneminde öfkeyi oluşturacak uyaranlar çoktur. Çocuk öfke tepkisini bir savunucu gibi kullanmasını kısa süre içinde öğrenir. Öfkeli olduğu an dikkati çekeceğini ve istediğinin yerine getirileceğini bilir. Öfkeyi doğuran başlıca etkenler çocuğun yeteneksizliği, başkalarının baskısı ile istediği eylemi yapamaması ya da faaliyetinin durdurulması şeklinde sıralanabilir (Yavuz, 1997, s.77). Öfke hissedildiğinde, kan akışı ellere yönelir; kalp atışı hızlanır, adrenalin gibi hormonların hızla salgılanmasıyla birlikte çevikçe hareket etmeye yetecek güçte enerji meydana gelir (Goleman, 2005, s.21).

Korku; kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet; patolojik olduğunda ise fobi ve paniktir (Goleman, 2005, s.359). Korku duygusu tehditler ya da bilinmeyen durumlar karşısında duyulan huzursuzluk ve telaş olarak tanımlanır. Çoğu zaman aniden ortaya çıksa da bazen bir takım heyecan tepkilerinin sonucunda ortaya çıkabilir. Çoğu eğitim bilimci yaşanan her olumsuz anın temellerinin korku duygusuna dayandığı görüşüne sahiptir. Örneğin arkadaş kaybetme korkusu, üzüme korkusu, yalnız kalma korkusu, yanlış davranma korkusu vs. (Yavuz, 2003, s.89). Korku hissedildiğinde ise, kan kaçmayı

kolaylaştırmak için bacaklardaki gibi büyük iskelet kaslarına yönelir ve sanki yüzdeki kan çekilir, bu da kanın “dondduğu” hissini verir (Goleman, 2005, s.21).

Şaşkınlık; şok, hayret, afallama, meraktır. Şaşkınlıkla kalkan kaşlar, görüş alanının büyüyüp retinaya daha fazla ışık girmesini sağlar. Bu, beklenmedik durum hakkında daha fazla bilgi edinip çevrede neler olup bittiğini anlayarak en uygun hareketin yapılmasına olanak verir (Goleman, 2005, s.21-360).

Ümit: İnsanın psikolojik doğasında en ufak bir ihtimalle dahi olsa umutlanma eğilimi vardır. Bu eğilim bizi harekete geçiren, ayakta tutan güçtür. Motivasyonun en önemli şartlarından birisi, beklenti duymaktır. Ümit kişiyi olumlu duygulara taşıyan bir duygu olduğu için duygusal zekânın da ilk basamaklarından birisidir. Ümidi olan kişi kendisini harekete geçirebilir, hedeflerini gerçekleştirebilir (Tarhan, 2011, s.86).

Utanc, suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülmeye, çile ve nedamettir (Goleman, 2005, s.360).

Adalet duygusu, değer boyutu olan temel duygulardan biridir ve değer yönüyle bütün hisleri etkiler. Adalet, iyilik yapan kimseye iyilik yapmak ama kötülük edene haksızlık etmemek demektir (Tarhan, 2011, s.119).

Adalet büyük ihtimalle genlerimize kodlanmış bir duygudur. Anaokulu çocukları üzerinde yapılan bir deney, bu tezi ispatlar niteliktedir. Bu testte anaokulu öğrencilerine çok süslü beşer tane çikolata verilir. Ancak bir başka gün, aynı çocuklara farklı sayılarda çikolata verilir ve bu sefer çocuklar arasında kavga çıkar (Tarhan, 2011, s.120).

İğrenme, hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulmadır. Tikslenme tüm dünyada aynı şekilde ifade edilmektedir ve aynı mesajı gönderir: bir şeyin kendisi ya da fikri tat veya koku olarak iğrenç gelmektedir (Goleman, 2005, s.22-360).

Sabır kavramının önemi ve insana kazandırdıkları konusunda çocuklar üzerinde yapılan bir deney dikkat çekicidir. “Lokum Testi” adı verilen deneyde, dört beş yaşlarındaki deneklerin sabredebilme güçleri sınanır. Buna göre lokum isteyen çocuklar arasından beklemeyi başaranlara ikişer lokum, sabırsızlık gösterip hemen isteyenlere birer lokum

verilecektir. İkiye ayrılan grup içinde tahammül gösteremeyenler bir lokum alıp kenara çekilirken, iki tane istediğini söyleyenler, kendilerine oyalanacak meşguliyetler bulup gereken zamanı doldurarak, iki tane lokum alma hakkını kazanmışlardır. İkinci gruptaki denekleri yirmi sene kadar takip eden uzmanlar, bu çocukların ileriki yıllarda da sosyal başarıları yüksek, insan ilişkileri güçlü, akademik anlamda başarılı bireyler olduklarını tespit etmişlerdir (Tarhan, 2011, s.129).

Çocukların bir yandan duyguları çeşitlenip çoğalırken bir yandan da onlardan bu duygularını kontrol etmeleri beklenir. Genellikle korku ve üzüntülerini ağlayarak, üzgün üzgün bakarak, sarılarak ifade ederler; kızgınlıklarını vurarak, atarak; neşelerini gülümseyerek, kıkırdayarak ifade ederler. 3-4 yaşında duygularını kontrol altına almak için değişik yollar izlerler. Çocuklar büyüdükçe duygularını uygun yerde, uygun zamanda ve uygun şekilde ifade etmeyi öğrenirler (Bayhan ve Artan, 2005, s.237).

2.2.2. Duygusal Zekâ

Modern dünyanın zorlukları, teknolojiyle hızlı değişen yaşam koşulları, insanlardan her geçen gün biraz daha fazla şeyler beklemektedir. Çocukların günümüzde ağırlaşan yaşam koşulları ile baş ederek, huzurlu ve mutlu bir ömür oluşturabilmeleri için, geçmiş kuşaklara oranla daha donanımlı olmaya ihtiyaçları vardır. Çocukların günümüz dünyası için ihtiyaçları olan gerekli donanımlara sahip olabilmelerinin temel şartı, duygusal zekâ yetilerini geliştirebilmeleridir (Eren Yavuz, 2010, s.255). İnsanın var oluşunun farkına varması, bir amacının olması gerektiği düşüncesi, hem bireysel açıdan hem de toplumsal faydaları bakımından duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmıştır (Tarhan, 2011, s.211). Yaşadığı duygusal durumun farkına varan ve bu durumda yapması gereken en doğru davranışı seçebilen çocuklar, geleceğin dünyasında söz sahibi olacaklardır (Eren Yavuz, 2010, s.255).

“Duygusal zekâ” terimi ilk olarak 1990’da Harvard Üniversitesi’nden psikolog Peter Salovey ve John Mayer tarafından kullanılmış, 1995’ de Daniel Goleman tarafından tanıtılmış ve yaygınlaştırılmıştır (Shapiro, 2004, s.16; akt. Karayılmaz, 2008, s.3). Duygusal zekânın özünde, bireylerin kendi duygusal yaşamlarını doğru biçimde yönetebilmeleri yetisi yer alır. Duygularını anlamayı ve duygularını doğru biçimde

yönetebilmeyi öğrenme, çocukların gelişimlerini ve hayattaki başarılarını önemli biçimde etkileyecektir (Eren Yavuz, 2010, s.255). Mutluluk ve başarı için gerekli olan duygusal niteliklere duygusal zekâ denir. Duygusal zekâsı olanlar kendi duygularıyla birlikte diğer insanların duygularını da okuyabilen, bağımsız davranan, uzlaşmayı başaran iyimser kişilerdir. Amaca ulaşmak için ne yaptığı kadar nasıl yaptığını da önemseyen, zorluklar karşısında sebat edebilen, sorun çözmekten kaçınmayan ve uyum yetenekleri yüksek kişiler duygusal anlamda zekidirler. Duygusal zekilerin hayat başarıları, evlilikleri, arkadaş ilişkileri daha iyidir. Kendileriyle de barışık olduklarından, zorluklar karşısında iş uyumları bozulmaz. Her zaman ümit duygularını ayakta tutabilirler (Tarhan, 2011, s.22). Mayer & Salovey duygusal zekâyı bir insanın kendi duygularını ve başka insanların duygularını tanıyabilme, duygularını birbirinden ayırt edebilme ve bütün bu bilgileri düşünce ve davranışların oluşumunda doğru bir biçimde kullanabilme yeteneği olarak tanımladılar (Yavuz, 2003, s.13). Duygusal zekâ aşağıdaki on madde ile özetlenebilir:

- * Özbilinç (kendini tanıma)
- * Özdenetim (dürtüleri kontrol etme)
- * Duyguları ifade edebilme
- * Başkalarının duygularını anlayabilme (empati)
- * Engellere rağmen yola devam edebilme (sebat)
- * Kendini harekete geçirebilme (motivasyon)
- * Uyum sağlayabilme, sorun çözmeye istekli olma
- * Uzlaşmacı olabilme, çözüm odaklı düşünme
- * Ümidi ayakta tutma ve iyimser olma
- * Yeni deneyimlere açık olma, kendini geliştirmeye istek duyma (Tarhan, 2011, s.22).

Birçok araştırmacı ve kuramcı duygusal zekâyı çeşitli ifadelerle tanımlamaya çalışmışlardır. Yapılan tanımlar genellikle kendini ve başkalarını algılama, duyguları anlama ve duygularını kontrol etme gibi duygusal zekânın boyutlarında

odaklanmaktadır (Stubbs, 2005, s.21; akt. Karayılmaz, 2008, s.4). Hangi duyguyu yaşadığının farkına varan çocuklar, duygusal zekâlarını harekete geçirmede ilk adımı atmışlar demektir (Eren Yavuz, 2010, s.259). Bir insanın kendini tanımasının ve ruh durumunun farkına varabilmesinin yolu, duygusal analiz yapmaktan geçer. İnsanın günlük hayatta doğru kararlar vermesi ve en makul seçenekleri bulması hem kendisinin hem de muhatabının özelliklerini çok iyi bilmesiyle mümkündür. Bunun için duygusal bilgi ve verilerin yeterli düzeyde olması gerekir (Tarhan, 2011, s.203). Duygusal zekâyı etkin biçimde yaşamda kullanabilmenin ilk adımı, bireylerin kendilerini gözlemleyerek etkin biçimde kendilerinde ve duygularında meydana gelen değişimi fark edebilmesi, bu fark edişle birlikte duyguları ifade edebilmesi ile başlar. Kişinin yaşadığı durumda, duygularını olumlu ya da olumsuz da olsa, zihinsel olarak duygularını üzerine yaptığı değerlendirmelerden yola çıkarak, kendi zihninde belli bir sonuca ulaşır ve seçtiği tepkiyi uygular (Eren Yavuz, 2010, s.259-260). Ulutaş'a (2005, s.3) göre, duygusal zekâ çok çeşitli nitelikleri içermektedir. Düşük zekâyâ (IQ) sahip olan bir kişinin yüksek zekâyâ sahip olan bir başkasından hayatta daha başarılı olma nedeni; duyguları anlama, duygularını ifade etme, empati, başkasının mizacını kontrol etme, uyum sağlama, bağımsızlık, beğenilme, kişiler arası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket ve saygı gibi duygusal zeka denilen yeteneklerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca duygusal zekâ, öz denetim, azim, sebat ve kendi kendini harekete geçirebilme yeteneklerini de içermektedir. Bu yetenekler, çocukluk döneminde kazandırılarak, genetik olarak getirilen duygusal özelliklerin en üst düzeye çıkartılması sağlanabilir (Shapiro, 2000:16; Goleman, 2001:10). Yüksek duygusal zekâyâ sahip kişiler, karşılaştıkları olaylarda alternatif düşünce üretmeyi başarabilirler. Kişi, kendisini korkutan bir olayla karşılaştığında, korkusunun kaynağını anlamaya çalışarak duygusunu analiz ederse, bu olumsuz hisse karşı egosunu güçlendirebilir (Tarhan, 2011, s.204). Duygusal zekâ, bireylerin yüreklerini ve zihinlerini işbirliği içinde kullanabilmeleri yetisidir. Duygusal zekâ, kişinin ne hissettiğini bilmesi, güçlü ve zayıf noktaları konusunda fikirler yürütebilmesi, yaşadığı duyguları etkili bir biçimde yöneterek kendi yaşamı ve diğer insanlarla ilişkileri adına doğru, etkili, akıllıca kararlar alabilme becerisidir (Eren Yavuz, 2010, s.32). Cooper ve Sawaf'a (1997) göre duygusal zekâ; duyguların gücünü, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (akt. Karayılmaz, 2008, s.4).

Bilimsel araştırmalar, çocukların özellikle duygusal zekâ bakımından gelişimlerinin en hızlı olduğu yaşların 5-9 yaş arası olduğuna dikkat çekiyor. Duygusal olarak sağlıklı çocuklar: Daha iyi öğrenenlerdir. Daha az davranış problemleri vardır. Kendileri hakkında daha iyi hissederler. Baskıya karşı koymada daha iyidirler. Daha az şiddetlidirler, daha çok empatiktirler. Uyuşmazlıkları çözmede daha iyidirler. Kendilerine zarar veren şeylere karşı bilinçli hareket ederler. Daha çok arkadaşları vardır. Ani hareketleri kontrol etmede, memnuniyeti ertelemede daha iyidirler (Yavuz, 2003, s.24-34).

2.2.3. Duygusal Gelişim

Yapılan araştırmalar gebeliğin son aylarından itibaren çocuğun duygusal belleğinin olduğunu ve çocuğun sevilip sevilmediğini, istenip istenmediğini belleğine kaydettiğini gösteriyor. Çocuğun annesinin ilgisini, şefkatini hissetmesi kişilik gelişimi açısından çok önemlidir (Tarhan, 2013, s.52-53).

Bağlanma: İlk altı ay çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada ona yardımcı olan yetişkinlere bağıllık geliştirdiğı bir dönemdir. Bu bağıllık, aynı zamanda çocukta özellikle bu ilk yıllarda temelleri atılan güven duygusunun da kaynağını oluşturur. Eğer çocuk doğumunu izleyen ilk hafta ve aylarda tercihen anne ve onun yokluğunda yerini alabilecek başka bir yetişkinle olumlu bir ilişki geliştiremezse daha sonra toplumda diğeri insanlarla rahatça ilişki kurabilen, güven dolu ve güvenilir bir yetişkin olabilmekte de zorlanır (Oktay, 2004, s.112). Bebeklik dönemi (0-1 yaş) bağlanma duygusu, çocuğun biyolojik olarak henüz yetersiz ve çaresiz olmasının kaçınılmaz bir sonucudur. Yaşamın sonraki dönemlerinde kişiler arası ilişkileri biçimlendirecek olan bağlanmanın tümüyle biyolojik temeli vardır (Draper, 1990; akt. Güngör Aytar, 2015, s.29). Şüphe yok ki çocuk büyümek için ilk günlerden daha kuvvetli birilerinin sevgi ve şefkatine, korumasına muhtaçtır. Çocuk, bu ihtiyaçlarını giderdikleri oranda çevresindekilere bağlanır (Ay, 2010, s.47). 0-1 yaşında bebeğin beslenme, temizlik, uyku gibi temel ihtiyaçları karşılandığında toplumsal güven duygusunun ilk temeli atılmış olur. Bebek ile kendisine bakım veren kişi arasında bağlanma olur (Öztürk, 2007, s.17). Bağıllık, yaşamın ilk 6-8 ayı içinde yavaş yavaş gelişmektedir. Bebek doğumda insanları cansız varlıklara tercih eder. Bundan sonraki süreçte anne babayı yabancılardan ayırt etmeye

başlar. Daha sonraları tanıdık kişilere daha çok gülümser, onlar uzaklaşınca ağlar. Yaklaşık 7 aylık olduğunda gerçekten özel birine bağlanmıştır. Bağlandığı kişinin yanında olmaya çalışır. O gittiği zaman protesto eder. Bu dönem 2-3 yaşına kadar sürer (Bayhan ve Artan, 2005, s.223). Çocuğun anneden erken dönemde ayrılışının, onun duygusal yaşamı üzerinde kısa sürede bunalıma neden olacağı ve uzun sürede de ters etkiler yaratacağı öne sürülür, bu durum “ayrılık kaygısı” olarak nitelendirilir. Bebekler bakım verenlerden ayrıldıkları zaman korku yaşarlar. Bebeklik döneminde çocuk, anne ve babası arasında bir sevgi bağı oluşur, bebek bu sevgiyi güvenlik sağlayıcı bir dönüş yeri olarak görür. Bebeğin anne ve babası (bakım verenler) bebekten ayrıldığı zaman, bebek, bu güvenlik veren yeri kaybetmiş olarak hisseder. Huzursuzluk ve şiddetli ağlama tepkileri gösterir (Güngör Aytar, 2015, s.29). Bebekliğin ilk döneminde anne çocuktan birkaç saat uzaklaşsa çocuk kendini güvende hissetmez, müthiş bir tehdit altında olduğunu zanneder, korkar ve bünyesi stres hormonları salgılar (Tarhan, 2013, s.53).

Erken dönemde oluşan bağlanma yaşantıları, bireyin hem kişilik gelişimini hem de kişilerarası ilişkilerini yaşam boyu etkilemektedir. Çocuk, bu ilişkilerden yola çıkarak başkaları ile de benzer ilişkiler kuracaktır. Eğer bu ilişkilerde uyum sağlayıcı olmayan, sağlıklı bir işleyiş gelişirse bağlanma da sağlıklı olacaktır. Bağlanmanın sağlıklı olduğu durumlarda ortaya çıkan bağlanma bozuklukları, çocukluktan itibaren yaşam boyu kişinin ruh sağlığını olumsuz etkileyerek uyumsuzlukların, sorunların oluşmasına neden olacaktır (Güngör Aytar, 2015, s.82). Yeni doğmuş bir bebeğe aile nasıl bir çevre oluşturursa bebeğin çevresi o olacaktır. Doğumu izleyen bir yıl içinde iyimser bir görüş kazanırsa, büyüdüğü zaman iyimser bir insan, kötümser bir görüş geliştirirse de kötümser bir kişi olacaktır (Özkan, 2010, s.113). Çocuk ilk anda anneye alıştığı için onu, daha doğru bir ifadeyle kendisine alıştığı ve yanında kendini güvende hissettiği kişiyi arar. Alıştığı kişinin kokusunu, gülüşünü, bakışını duygusal hafızasına yazmıştır ve onu aramaktadır. Ancak bir müddet sonra kendisiyle aynı yoğunlukta, aynı şekilde ilgilenen bir başka kişiyi de benimser (Tarhan, 2013, s.54). Duygusal yönden, annesine bağımlı olan 2 yaş çocuğu yalnız annesinin değil çevresindeki tüm yetişkinlerin de dikkatini çekmek için çaba sarfeder (Lee, 1982, s.13; akt. Oktay, 2003, s.39).

Benlik: Bebekler dünyaya ilk geldiklerinde kendilerinin dış dünyadan ayrı olduklarının farkında değildirler. Freud bebeklerin kendilerini annelerinden ayrı bir birey olarak görmediklerini sanki bir kişi gibi algıladıklarını söylemektedir. Piaget de bebeklerin benlik kavramını geliştirebilmeleri için öncelikle nesne devamlılığı kavramını kazanmaları gerektiğini savunur (Bayhan ve Artan, 2005, s.209). Piaget'e göre kişisel benliğin gelişimindeki en önemli noktalardan biri, bebeğin 9-12 aylar arasında nesne devamlılığını anlaması olduğunu belirtir. Bebek böylece anne ve babası görüş alanından çıktıklarında bile var olduklarını ve bir süre ayrı olarak var olduğunu ve bunun bir süreklilik gösterdiğini tahmin edebilir. Bebek için ikinci bir önemli adım ise ikinci yıldan itibaren kendisinin dünyada bir nesne olduğunu anlamaya başlamasıdır (Uyanık Balat, 2005, s.330-331). Başlangıçta dış dünyayı annesine göre algılayan bebek giderek kendi bedenini annesininkinden ayırmayı başarabilir (Oktay, 2004, s.111). Michael Lewis benlik kavramı gelişiminde iki temel adım olduğunu öne sürer. Birinci adım, bebeğin kendisinin diğerlerinden ayrı olduğunu anlamasıdır. İkinci adım ise, çocuğun kendisinin cinsiyeti, fiziksel özellikleri, adı, utangaç veya girişken olma gibi özellikleri, motor becerileri gibi bir takım özellikleri olduğunu fark etmesidir (Bayhan ve Artan, 2005, s.209-210). Birinci yıl boyunca bebek, çeşitli nesnelerle oynayarak dünyadaki kendi yeri ve kendi benliğine ilişkin duyguları geliştirir (Uyanık Balat, 2005, s.330). Bebekler yaklaşık 7-8 aylık olduğunda önemli ilerlemeler kaydederler. Örneğin artık yabancıları ayırt etmeye başlar. Yaklaşık 12-18 aylar arasında çevresini gözlemeye ve sosyal olarak neyin doğru olduğunu öğrenmeye devam eder. Bu dönemin sonuna doğru kendi fotoğrafını ve aynadaki görüntüsünü tanır. 18-30 aylarda ise, kendi fiziksel özellikleri ve becerilerini, cinsiyetinin ne olduğunu, neleri yapıp neleri yapamadığını iyice fark eder. 2 yaştan sonra istek ve duygularını sözel olarak daha rahat ifade eder. Oyunağını veya sevdiği yiyeceği paylaşmaya yanaşmaz (Bayhan ve Artan, 2005, s.210). Erken çocukluk döneminde benlik kontrolündeki önemli aşamalardan biri çocuğun güçlü olumsuz duygularını kontrol etmesidir. Çocukların sıralarını bekleme, eşyalarını paylaşma ve ihtiyaçlarını dile getirebilme konusunda deneyimler yaşamaları sağlanmalıdır. Erken çocukluk dönemine bakıldığında; çocukların isteklerini erteleme becerisi yavaş gelişmektedir. Aileler çocukları ile duyguları hakkında konuşarak, dikkatlerini başka yöne çekerek veya onları kucaklayarak yardımcı olabilirler. Aileler bekleme süresini zamanla artırıp bunun için çocuğu övmelidirler. Bu teknikler özellikle

mizacı gereği hayal kırıklığını alttan alma sınırı düşük benlik saygısı olan çocuklar için önemlidir. Bu dönemde öfke nöbetleri sık görülebilmektedir. Bu durum; çocuğun gelişmekte olan benlik kontrolü ile ailenin beklentileri arasındaki gerginliği yansıtmaktadır (Culbertson, Newman, Willis, 2003, akt.; Şahin, 2010, s.188). Okul öncesi dönemdeki çocukların benlik kavramları ilk başta çok yüzeyseldir. Bu dönemin başlarında adları, dış görünüşleri, günlük yaşamda yaptıkları, sahip oldukları şeylerden söz ederler. Yaklaşık 3,5 yaştan sonra duyguları, tutumları ve inandıkları şeyleri de ifade etmeye başlarlar (Bayhan ve Artan, 2005, s.211).

Hançerlioğlu'na (1988) göre öz farkındalık, benlik kavramında en önemli aşamadır. Kişinin kendi davranış ve güdülerine karşı sezgi ve anlayış kazanmasıdır (Güngör Aytar, 2015, s.37). Öz farkındalık, toplumsal bakımdan istenmeyen bir davranışa girmek dürtüsünü önlemek yeteneği olan öz-denetim için de bir temel oluşturur (Güngör Aytar, 2015, s.37). Kendinin farkında olma becerisi beraberinde “otokontrol”ü getirecektir. Otokontrol de çocuğun toplumda kabul gören davranışlar içinde olmasını sağlayacaktır (Bayhan ve Artan, 2005, s.210). Çocukların benlik gelişiminde öz yeterlilik de oldukça önemlidir. Çocuğun gelecekte karşılaşacağı güçlüklerle nasıl mücadele edeceği öz yeterliliğe bağlıdır. Çocuğun öz yeterlilik algısını güçlendirmek için anne-babanın; çocuğun bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretimde bulunmaları, çocuğun günlük yaşam içinde çeşitli etkinliklere yer vermeleri, iş birliğine dayalı öğretim yaklaşımlarında bulunmaları gerekmektedir (Şahin, 2010, s.189).

Balat'a göre benlik saygısı motivasyonel gücün kaynağı olarak tanımlanır ve bireyin kendini değerlendirme veya kendini olumlu değerlendirme gereksinimi üzerine odaklanmaktadır (Uyanık Balat, 2005, s.331). Benlik saygısı, benlik kavramı ile yakından ilişkili olan özsaygı, bireyin kendi kişiliğine karşı geliştirdiği olumlu tutumu ifade eden bir kavramdır. Özsaygı benliğin genel bir değerlendirmesidir (Gerrig ve Zimbardo, 2012; akt. Güngör Aytar, 2015, s.36). İnsanların mutlulukları ile benliklerine duydukları saygının seviyesi arasında doğru orantılı bir ilgi vardır. Benlik saygısı, kibir ve kendini beğenme değildir, sağlam kişilik kazanmanın göstergesidir. Kişinin fert olarak değerinden emin olmasıdır. Sağlam bir benlik saygısı kişiyi büyürken karşılaşabileceği tehlikelerden ve tuzaklardan koruyan bir silahtır. Çocuğa yaşatlarının baskısına direnebilme gücü verir ve direnebilmek için bir sebep oluşturur (Saygılı,

2005, s.12). Benlik saygısı; yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmaktadır. (Brown 1991) yüksek benlik saygısına sahip insanların mutlu, sağlıklı, üretken ve başarılı olmak için eğilim gösterdiklerini, güçlükleri yenmek için daha uzun süre çaba harcadıklarını belirtmektedir. Düşük benlik saygısına sahip bireylerin ise; başarısızlığı beklediklerini, sinirli olduklarını, daha az gayret gösterdiklerini, başarısız olduklarında kendilerine yeteneksiz ve değersiz gibi suçlamalarda bulunabileceklerini veya yaşamdaki önemli şeyleri göz ardı edebileceklerini belirtmektedir (Uyanık Balat, 2005, s.332).

Öğrencilere benlik saygısı kazandırılmalıdır. Bunun için öğrencilerin fikirleri dinlenmeli, olumlu çalışmaları ve başarıları onaylanmalı ve ödüllendirilmelidir. Öğrencilerin bizzat adı kullanılarak daha önceden yaptıkları konuşmalara atıfta bulunmalıdır (Erdoğan, 2014, s.103). Çocukların kendi yaptıkları işlerle ilgili iyi şeyler hissetmelerine yardımcı olunmalıdır. Önemli olan çocukların ne yaptıkları değil uğraşlar sırasında neler hissettikleridir. Eğer çocuğun isteksizlikle etkinliğe devam etmesi istenirse çocuğun benlik ve güven duygusuna oldukça önemli hasarlar verilmiş olunacaktır. Bu nedenle yetişkinlerin çocukların etkinlik içindeki ruh hallerini sürekli gözlemeleri gerekmektedir. Bu ise; onları sürekli dinleyerek, izleyerek ve duygularını açıkça ortaya koyabilme fırsatlarını sağlamasıyla gerçekleşecektir (Darıca, 2003).

Güven: İnsanda doğuştan güven duygusu arayışı vardır. Çocuk doğduğu zaman ilk olarak güvenli bir sığınak arar. Doğduğunda birden bire soğuk havaya maruz kalır. Yaşamı için derinden bir nefes alması gerekir ve bu esnada acı hisseder. O sırada duyduğu korku, hayatının ilk korkusudur. Korku, çocuğun küçük dünyasında “güvende değilim” tepkisini oluşturur. Bunun için çocuk, kendisine güven veren şeye bağlanma eğilimine girer (Tarhan, 2011, s.77). Bebeklik döneminin temel ihtiyaçlarından biri sevginin yanı sıra güvendir. Sağlıklı psikolojik gelişim, duygusal ihtiyaçların doğru tanınması ve doyurulması ile sağlanır. Duygusal doyumu sağlanması özellikle bebeklik döneminde güven ve sevgi ile gerçekleşir. Bu dönemde ebeveynin bebeğin ihtiyaçlarına yönelik tavrı ileride onun dünyaya bakış açısının temelini oluşturur (Özkan, 2010, s.112). Çocuk, temel güven duygusu oluştuğunda bireyselleşir. Kendi kişiliğini kazanmaya başlar. Eğer anne babanın çocuğa davranışları tatlı bir disiplin de doğursa çocukta güven oluşur. İdeal olan, çocuğu cesaretlendirip gerisini kendisinin başarmasını sağlamaktır. Bunu başarabilen anneler, kendine güveni tam evlatlar

yetiştirebilirler. Temel güven duygusunun oluşması için, çocuğun annesiyle tutarlı, yeterli, kararlı, bir ilişki kurması gerekir. Güven oluşması için devamlılık şarttır (Tarhan, 2011, s.77-84).

Özgüven: Özgüven, insanın kendisiyle barışık olması, kendini olduğu gibi kabul etmesi yani olumlu benlik algısıdır. Bir insanın bir gerçek egosu vardır bir de olmayı istediği arzu edilen egosu vardır. Bu iki egoyu da bilen ve bunları birbirinden ayırabilen bir kişinin benlik saygısı olduğunu söyleyebiliriz (Tarhan, 2013, s.31). Özgüven, çocukların kendi değerini yargılaması ve bu yargının sonucuna bağlı olarak kendisiyle ilgili hissettikleridir. Kişinin kendisi hakkında geliştirdiği yargı, onun duygusal tepkilerini, gelecekteki davranışlarını ve psikolojisini etkileyecektir (Bayhan ve Artan, 2005, s.212). Çocuğun ilerleyebilmesi ve hayata atılabilmesi için riske girmesi, kendi kararlarını kendisinin vermesi, sorunlarını kendisinin çözmesi gereklidir. Çocuk bunları yapamazsa kendi kimliğini geliştiremez ve hayattan korkan, kaçan, her şeyi başkasına havale eden bir insan olur (Tarhan, 2013, s.33). Özgüven, çocuklarda kişisel gelişimden duygusal ve sosyal gelişime kadar yaşamın her anını etkileyen bir kavramdır (Yavuz, 2003, s.35). Bir insanın hem olumlu yönleriyle hem de olumsuz yönleriyle yüzleşebilmesi özgüven sahibi olduğu, benlik saygısının yerinde olduğu anlamına gelir. Özgüvenden kast edilen insanın kendini yeterli görmesi değildir; insanın yeterli olduğu alanlar gibi yetersiz olduğu alanlar da vardır. Yetersiz olduğu alanları da görüp bunlarla yüzleşmeye hazır olan insan kendisini geliştirebilen, kendine karşı dürüst ve gerçekçi olabilen insandır (Tarhan, 2013, s.31-32).

Özgüvenin iki önemli boyutu vardır; iç özgüven ve dış özgüven.

İç Özgüven	Dış Özgüven
* Kendini sevmek	* İletişim
* Kendini tanıma	* Kendini ifade edebilme
* Kendine hedefler koyma	* Kendini ortaya koyabilme
* Olumlu düşünme	* Duygularını kontrol edebilme

İç ve dış özgüven ikisi birlikte anlamlıdır ve her ikisinin güçlü olması süper özgüven dediğimiz durumu ortaya çıkarır (Yavuz, 2003, s.36-37-39). Süper özgüvenden kasıt aşırı özgüven değildir.

Özgüven fazlalığı da kişilik gelişimi açısından doğru olmayan bir şeydir. Bu durumdaki kişi kendisine ait olmayan davranışlara girer. Kendisini farklı bir kişiymiş gibi, olduğundan daha üstün bir kişiymiş gibi göstermeye çalışır. “Gururlu, kibirli” diye anılan bu insanlar başkalarının nazarında komik duruma düşerler (Tarhan, 2013, s.34).

Özgüven doğumla başlar ve bebeğe ilk dokunmalarla güç kazanmaya başlar. Bu güç kaynağının etkin bir biçimde dolmasında yetişkinlerin önemi büyüktür. Bu yetişkinler öncelikle anne baba sonra öğretmenler ve etraftaki diğer insanlardır (Yavuz, 2003, s.35). Bu duygunun biçimlenmesinde, yaşanan çevrenin ve etraftaki kişilerin tutumları belirleyicidir. Mesela başkalarıyla kıyaslanmak çocuğa kendini değersiz, yetersiz hissettireceğinden güvenini azaltır. Hâlbuki çocuğu kendi kendisiyle yarış yapmaya odaklamak gerekir (Tarhan, 2013, 34-84).

Kendine güveni zayıf olan çocukların özellikleri

Duygusal tepkiler	Davranışsal tepkiler	Fiziksel tepkiler	Akademik yönden tepkiler
Çekingenlik	Okul korkusu	Alt ıslatma	Öğrenme güçlüğü
Sık sık ağlamalar	Saldırganlık	Kekeleme	Merak - isteksizlik
Duygusal öfke patlamaları	Yalan söyleme	Karın ağrısı	İlgisizlik
Umutsuz ve karamsarlık	Çalma davranışı	Tırnak yeme	Başarısızlık
Utangaçlık	Parmak emme	Kusma	Mücadeleden kaçma

(Yavuz, 2003, s.42).

Çocuklarda özgüvenin yetersiz gelişmesinin nedenlerinden biri aşırı himayeci davranan ailelerdir. Çocuklarını sevgi ve şefkate boğan bu anneler, çocukları hiçbir zorlukla karşılaşmasın diye her türlü işi kendi üzerlerine alırlar. Bu tür bir davranışa maruz kalan çocukta “ben yapamam” duygusu oluşur. Bu, özgüveni azaltan bir duygudur; çocuk

kendisini yetersiz, güvensiz hisseder ve annesine sormadan hiçbir şey yapamaz hale gelir. Çocuğun kendine güvenini azaltan bir etken de mükemmeliyetçi anne babaların eleştirinin dozunu kaçırmasıdır. Sürekli eleştirilen çocuk kendisini aptal, yetersiz, beceriksiz hisseder (Tarhan, 2013, s.32-33).

Korku: Duygusal gelişim içinde yer alan diğer bir duygu da korkudur. Korku, canlı varlıkların görünen ve görünmeyen tehlikeler karşısında gösterdikleri en tabii tepkidir denilebilir. Psikologlar, çocukluk çağında sık sık görülen bu ruhsal durumu, canlıyı uyaran ve kendi savunmasını sağlayan yararlı bir mekanizma olarak görmektedirler (Yörükoğlu, 1984; akt: Ay, 2010, s.48). En yaygın duygu biçimlerinden biri olan korku, canlıların görünen ya da görünmeyen tehlikeler karşısında bir başka deyişle iyi kavranılamayan farklı bir olaya karşı gösterdikleri doğal bir tepkidir. Aşırı olmadığı takdirde korku her çocukta görülen normal bir duygu türüdür (Yavuzer, 1997, s.75-76). Çocuk kaygı yaratan düşüncelerinin etrafı tarafından kabul görmeyeceğini bilir. Eğer toplum içinde ayrılma kaynaklı kaygı yaşarsa, toplumun onu ayıplayacağını bilir. Bu nedenle toplumsal ortamlardan kaçınabilir (Güngör Aytar, 2015, s.80). Bebeklik döneminde korkuyu oluşturan başlıca etkenler yüksek ses, fiziksel desteğin kaybolması, hayvan, karanlık oda, yüksek yer, yalnız kalma, acı duyma, ani yer değiştirme ya da yabancı kişi, yer ve objelerle karşılaşma şeklinde sıralanabilir (Yavuzer, 1997, s.76).

2.2.3.1. 0-2 Yaşlarda Duygusal Gelişim

Bebek ilk aylarda tamamıyla pasif ve alıcı bir varlıktır. Bu dönemde onun ruhi ihtiyacı tek kelime ile sevgidir. Annenin ilgisi, şefkati, sıcaklığı hatta kokusu çocuğun süttten daha çok ihtiyaç hissettiği gıdalardır (Ay, 2010, s.46). 0-2 yaş döneminde çocuk sevgi, öfke, korku gibi duygusal tepkilerin ilk belirtilerini gösterir (Saygılı, 2005, s.9). Gates'e (2008) göre yeni doğan bebeklerde doğumdan sonra genel bir şaşkınlık hali vardır ve bu şaşkınlığın sebebinin rahatsızlık mı, korkumu, öfkemi olduğu başlangıçta yetişkinler tarafından bilinemez (Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.16). Wolff, sekiz bebekte, doğumdan sonraki 2-12 saat içinde gülümsemeyi andıran bir ifade gözlemlemiştir. Uyku sırasında bebeklerde görülen gülümsemenin de sinir sisteminin bir kendiliğinden boşalma işlevi olarak ortaya çıktığını ileri sürmüştür (Yavuzer, 1997, s.74). Yeni doğanın gülümsemesi merkezi sinir sisteminden kaynaklanmaktadır, bir çeşit reflekstir. Yaşamın 2. ve 3.

haftasında bu gülümsemeler daha belirgin hale gelir. Yaklaşık 1-2 aylık iken dış dünyaya tepki olarak gülümseme başlar. 3 aylık olduğunda anne babaya, bir insan yüzüne, tanıdık nesnelere gülümser (Bayhan ve Artan, 2005, s.220). 5-8 haftalıkken sırtıtma, gülümseme ve gıgıldama başlamaktadır. Bu dönemde bebekler hareketli görsel uyarıcıya, parlak ışığa tepki verirler. Hareket etmeyen görsel uyarıcı da oldukça etkilidir. 8-12 haftalık bebeklerin gülümsemesinin altında özümseme çabası bulunmaktadır. (Erden, 2012, s.191). Yeni doğanın 0-1 yaş dönemindeki gelişimi incelendiğinde özellikle ilk aylarda reflekslerin bebeğin yaşamında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Refleksler genetik olarak hayatta kalış mekanizmalarıdır. Özellikle emme refleksi bebeğin beslenmesini, yaşamın ilk aylarında hayatta kalmasını sağlar. Emme refleksi bu dönemde öz düzenleyici ve öz sakinleştirici olarak etki yapar. Bu etki bebeklerin yoğun duygularına, özellikle olumsuz olanları kontrol altına alma ve azaltma olanağı sağlar. Duyguların düzenlenmesindeki amaç, duygusallığı azaltmak ya da bastırmak değil, duyguların uyumlu kullanımını kolaylaştırmaktır (Güngör Aytar, 2015, s.27). Doğumdan sonraki haftalarda çocuğun duygusal yaşamında belirgin farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu dönemde bebek açık bir ilgi ile çevresini gözlemeye ve keşfetmeye başlar. Çocuğun yüzlere seçerek dikkat etmesi, bazılarına ilgi göstermesi, ondaki duygusal ifadenin ilk belirtileri sayılabilir. (Yavuzer, 1997, s.75). Yaklaşık 4.ayda bebekler yüksek sesle gülmeye başlarlar. 4-6 ayda seslere ve dokunmaya; 7-9 ayda annesi yüzüne komik bir maske taktığında veya ce-e oyununa tepki olarak gülerler. 1 yaş civarında kendi yaptıkları şeylere gülmeyi severler (Bayhan ve Artan, 2005, s.220-221). Yeni doğmuş bebekler daha büyük bebeklere ve çocuklara oranla daha fazla uyarandan korkarlar. Çocuklar büyüdükçe korkular giderek hayali olma yönünden yoğunlaşır ve çocuk karanlığa, ölüme ya da yaralanmaya bağlı olarak yaratılan hayali olaylardan korkmaya başlar. Watson'a göre yeni doğan bebekte iki tür korkuya rastlanır. Bunlar şiddetli seslere karşı duyulan korkularla kendini boşlukta hissetme korkusudur. (Yavuzer, 1997, s.76). Bebeğin gelişimin ilk 6 ayında bebekte temel duygular (şaşkınlık, korku, sevinç, kızgınlık, üzüntü) görülür. Bebeklerin ilk duyguları hem başkaları ile olan ilişkilerini hem de başkaları ile olan ilişkiler bebeklerin ilk duygularını biçimlendirir. Bebeklerin anne ve babaları ile etkileşimde kullandıkları iki mekanizmaları ağlama ve gülmedir (Güngör Aytar, 2015, s.28). Yeni doğan bebek açlık, acı veren tıbbi müdahaleler, vücut ısısının değişmesi, çok fazla veya çok az

uyarıcı olması gibi hoşuna gitmeyen pek çok duruma genel bir hoşnutsuzluk tepkisi verir. İlk 2 ay boyunca öfkesini ağlayarak belli eder. Çocuklar, pek çok duygu gibi öfkenin de sosyal olarak kabul görmediğini çocuk yaşta anlarlar (Bayhan ve Artan, 2005, s.225). 0-6 ay arası çocuklar isteklerini ağlayarak anlatır, seilmekten hoşlanır (Oktay ve Polat Unutkan, 2006, s.35). 1-6 ay arası bakıcıya tepki gösterir. Haz duyduğu ve duymadığı durumlara çabuk geçiş yapar. Huzursuz olduğu zamanlarda, aç ve yalnız bırakıldığında ağlar. Öfkesini sesli olarak belirtir (Sherman, 1997; akt. Sevinç, 2004, 156). Yeni doğanın gereksinimlerini karşılayabilmesi için tek yolu ağlamadır. Ani ve tiz seslerin de ağlamaya neden olduğu saptanmıştır. Büyüdükçe farklı nedenlerle ağlarlar. 6-12 ay arasındaki bir bebek tanıdığı biri farklı davranırsa örneğin; değişik bir maske, gözlük takarsa korkup ağlayabilir (Bayhan ve Artan, 2005, s.219). 6-9 ay yabancılara karşı kuşku duyar. Öfke ve hoşnutsuzluğunu çığlık atarak ve tepinerek belirtir. İsteddiği şeylerin hazırlanmasına sabır göstermeye başlar (Sherman, 1997; akt. Sevinç, 2004, 156). Altıncı ayda başlayan yabancı ile karşılaşıldığında duyulan korku birinci yaşta en yüksek düzeye ulaşır ve giderek kaybolur. Çocuğun yabancı bir insan gördüğünde ağlaması, kişiliğinin henüz özümleyemediği farklı bir olaya tepki olarak nitelendirilir (Yavuzer, 1997, s.76). 7-12 ay arası çocuklar kahkaha ile gülebilir, sevgi gösterir, tanıdıklarına olumlu tepkiler verirken, tanımadıklarına ağlama tepkisi verir (Oktay ve Polat Unutkan, 2006, s.36). Duygusal yönden oldukça mutlu olan bir yaş çocuğu artık yabancılardan da eskisi kadar kuşulanmaz. Oynamak isteyen her yetişkine kolayca yaklaşır (Oktay, 2004, s.114). Çocuklar büyüdükçe tepkilerin giderek daha az yaygın ama daha çok farklılaşmış türden olmaya başladığı görülür. Örneğin küçük bebekler bir uyarandan haz duymadıklarını çığlık ve ağlama tepkileri ile gösterirlerken aynı bebeklerin sonraki gelişim evrelerinde kaçma, saklanma, direnç gösterme, sözlü anlatım şeklinde tepkilerinin farklılaştığı dikkati çeker. Bebeklerin bir yaşına basmalarından önceki ifadeleri yetişkinler tarafından tanınabilir ve duygusal tepkileri giderek zenginleşir; korku, sevinç, öfke gibi (Yavuzer, 1997, s.75). Bir yaşından itibaren yürümeye başlayan bebek, ihtiyaçları etrafındakiler tarafından anlaşılmazsa konuşamamanın verdiği huzursuzluk ile ağlamanın yanında inatlaşma, tepinme gibi davranışlar göstermeye başlar. Bu dönemde çocukta görülen öfkenin nedeni ağırlıklı olarak engellemedir (Özkan, 2010, s.113). 9-18 ay arasında artan bağımsızlık, öfkesini göstermeye yol açar. Yalnız kaldığında kaygı duyar. Yetişkinler başka çocuklara ilgi

gösterdiklerinde kıskançlık duyar. Karşı koymalar ve “hayır” yanıtları sıkça görülür (Sherman, 1997; akt. Sevinç, 2004, 156). İkinci yaşa doğru yeni bir bağımsızlık dalgası güç kazanmaya başlar. Bu dönemde “hayır”, “benim” ve “ben yaparım” kelimeleri en sevdikleri kelimelerdir. Kafasını yukarı kaldırarak “Hayır” demek bu yaş çocuğunun en sık davranışı haline gelir. On sekiz aydan itibaren çocuklar çok çeşitli duygularını açıkça ifade edebilirler. Bu dönemde, çocukların duygulanımları, hoşnutlukları nefrete dönüşebilir. Bir uçta olumsuz tavırlar ile yetişkinin sabrını denerken, diğer uçta da karşısındakinin ne düşünüp hissettiğini anlama becerisini geliştirir (Landers, 1999; akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.21). 18. ayda artan bağımsızlık güçlü duygusal davranışlara yol açar. Öfke ve engellenme durumlarında hırçınlık gösterir (Sherman, 1997; akt. Sevinç, 2004, 156). Birinci yaşı ikinci yarısında bebek ihtiyaç duyduğu her şeyi alacağı güvene gereksinim duyar. Çevresine artan oranda katılım gösterir, gördüğü ve duyduğu her şeyle ilgilidir. Aç olmadığı, üşümediği ve herhangi bir ağrısı olmadığı durumlarda anne artık bebeğin sesini duyduğunda hemen onu kucağına almak zorunda değildir. Bebeğe birkaç dakikalık kısa bir süre tanınabilir. Bu sürede sakinleşmeyi veya kendine bir uğraş bulmayı öğrenebilir. Bu kendi ayakları üzerinde durma yolunda hoş bir tecrübedir (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2009, s.19). Bebeklik döneminde 8-24 aylık çocuklar anne babaları ya da alışkın oldukları diğer yetişkinler yanlarından ayrıldıklarında korku tepkisi gösterirler. Anneden ayrılmanın verdiği korku yeni kavrama yeteneklerinin gelişmesi ile yenilir (Yavuzer, 1997, s.76). 0-2 yaş döneminde zorla yemek yemeye, uyumak istemediği halde uyumaya zorlandığında, hareketsiz kalması istendiğinde, oyuncakları alındığında tepki gösterir ve öfkelenir. Bu tepkiye ebeveynler tarafından gösterilen yaklaşım ileride onun öfke yaşantısında hangi tepkileri göstereceğini belirler. Öfkesi baskı ve dayak ile sindirilen çocuk, ya öfkesini içine atarak bastırmayı öğrenir ya da gördüğü saldırgan davranışları aynen kullanmaya başlar. Bu dönemde çocuğun gözünden kaçmayan şey tepkilerine etrafındakilerin gösterdikleri davranışlardır (Özkan, 2010, s.113). Sevginin çocuk için önemi küçümsenmeyecek bir gerçektir. Her şeyden önce, insan ancak sevildikten sonra sevebilmektedir. Çocukluğunda yeterli sevgi görmeyen insanların, başkalarını sevmekte zorluk çektikleri bilinmektedir (Ay, 2010, s.47). İki yaş çocuğu son derece meraklıdır, gördüğü her şeye ilgi duyar, onlarla oynamak ister. Kendisine bu fırsat verilmediği veya yapmak istediği faaliyet engellediği zaman kırıklığa uğrar, bunu ağlama, tepinme davranışları ile

gösterir. Çocuğun kırıklığını ifade eden ağlama, bağırma veya olumsuz tavırlarına karşı yetişkinin de cezalandırıcı bir tavır takınması çok kere yetişkin ile çocuk arasındaki ilişkiyi bozabileceği gibi çocuğun isteklerini yaptırmak için olumsuz ifadeler kullanmayı öğrenmesine neden olabilir. Bunun ilerideki davranış biçimi ise muhtemelen inatçılıktır (Oktay, 2004, s.116). İki yaşın ortalarında olumsuz tepkiler daha sık görülür. Gelişmenin adeta doğal bir seyri olan bu durum bir anlamda çocuğun dış dünyaya karşı çaresizliğini dile getirmesi olarak yorumlanabilir. (Oktay ve Polat Unutkan, 2006, s.39). Çocuklar iki yaşından itibaren mutluluk, üzgünlük, kızgınlık ve korku gibi duygu kelimelerini tanımaya başlarlar. Bu yaştan itibaren ailelerin çocuğa bakan bireyler ve eğer anasınıfına devam ediyorsa öğretmenlerin duygu kelimelerine gün içerisinde sıklıkla ve uygun biçimde yer vermeleri çocukların duygu kelimelerini öğrenmelerine katkı sağlar (Honig ve Brophy, 1996; Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.22).

2.2.3.2. 3-4 Yaşlarda Duygusal Gelişim

2-4 yaşlarda çocuk, özellikle duygusal bir tabiata sahip olduğundan, düşüncelerinde akılcı davranamaz. Duyguları daha yayılcı olduğundan, bağlı bulunduğu kişileri ve objeleri tanıırken, önce duygularıyla hareket eder. Mesela iki kişiyle karşılaştığında, onlardan hangisi kendisine sevgi göstermişse, önce ona karşı yakınlık duyar (Ay, 2010, s.29). 3 yaşında çocuklar kendisine yakın yaşlardaki diğer çocuklarla birlikte olabilmek için kendisinden istenen bazı fedakârlıkları da yapabilmeyi başarır (Oktay ve Polat Unutkan, 2006, s.42). 3 yaş inat yaşıdır. Çocukları üç yaşına gelen anne-babalar buna hazır olmalıdır. Bu dönem, bazı çocuklarda oldukça şiddetli geçerken, bazı çocukların ise bu dönemi hiç geçirmediği ya da hafif geçirdiği görülmektedir (Jersild, 1971, s.81; akt. Polat, 2003, s.81). Üç yaşından sonra kıskançlık, inatçılık, nefret, sevinç gibi duygular ilkel halleriyle görülmektedir. Bu dönemde şaşkınlık, başkasının gülmesi, sıkıntıdan kurtulma veya aşağılık duygusu çocukta gülmeye yol açmaktadır. Çocukların mizah duyguları gelişmekte ve küçük şeylerden mutlu olabilmektedir (Aral ve Durualp, 2012, s.18). Genellikle neşeli olan üç yaş çocuğu özellikle sevdiği insanlara karşı çelişkili duygular içindedir. Bu nedenle zaman zaman kızgın ve saldırgan davranışlarda bulunabilir. Üç yaş çocuğu aile içinde geçerli bazı kuralları, yavaş yavaş planlamayı, isteklerinin yerine getirilmesi için sabırlı olmayı öğrenmeye başlar (Oktay, 2004, s.117).

Çocuğun bütün dünya ile barış içinde olduğu kabul edilen üçüncü yaşa eğitim yönünden, belirli kuralların yerleştirilmesi için, en uygun dönem gözüyle bakılmaktadır (Dodson, 1976; akt. Ay, 2010, s.30). Üç yaş çocuğu henüz kendisine verilen görevleri sonuna kadar götürmekte başarılı değilse de bu konuda verilecek fırsatlar ona kendisini tanıma konusunda yardımcı olur (Oktay, 2004, s.118). Üç yaşında çocuklar kendi kendini anlamaya başlar ve kendi iradesinin gereği olan hareketleri yapmaya çalışır. Kendi kendine karar vermek ister. Büyüklerinin sözünü dinlemez, uyumsuzluk gösterir. Hep ilgi merkezi olmak ister. Bazen bu isteğini yerine getirmek için öfke nöbetlerine tutulur. Bu durumlara dikkat edilmezse birçok korkular yerleşir kalır. Onun için bu yaş çocuğunu idare etmek güçtür (Tos, 2001, s.89). Üç yaşındaki bir çocuk altı kardeşi de olsa “bizim annemiz babamız” demez; “benim annem babam” der. Kendisi varken anne babanın ikinci bir çocuğu neden istediğini anlayamaz. Yeni geleni kabullenmek demek sahip olduğu anne baba sevgisini onunla paylaşmak demektir. Bu ise o yaştaki çocuk için acı vericidir (Çankırılı, 2011, s.156). Özellikle 3-4 yaşlarında çocuklarda paylaşma ve işbirliği duyguları kazanılmadığından genellikle kardeşin katılımı nedeniyle kıskançlık görülebilmektedir. Altı yaşından sonra kıskançlık duyguları azalmaktadır. Saldırganlık davranışının ise 2-4 yaşlarında önce arttığı sonra azaldığı görülmektedir. Üç yaştan sonra vurma, tepinme gibi davranışlar azalırken, sözel hakaret ve saldırılar artmaktadır. Genelde erkeklerin fiziksel, kızların sözel tepkiler verdikleri gözlenmektedir (Bayhan ve Artan, 2005) (akt: Aral ve Durualp, 2012, s.19). Çocuğun kişilik gelişimi ve duygusal gelişimi açısından ilk dört yılın hayatı bir önemi vardır. İlk dört yıl çocuğun anneyle duygusal alış veriş ve paylaşım içinde olması, çocuğun kendini güvende hissetme ihtiyacını karşılamamanın en kolay ve emin yoludur (Tarhan, 2013, s.53). 4 yaşına gelen çocuk artık üç yaşında olduğundan daha sakin, daha uyumlu ve hareketlerini daha kolaylıkla kontrol edebilecek durumdadır (Lucas and Henderson, 1985; akt. Oktay, 2003, s.41). 4 yaşında kendi kendine seçim yapabilen, kendisi hakkında bilgiler verebilen bir bireydir. Övülmekten hoşlanır (Oktay ve Polat Unutkan, 2006, s.42). 4 yaşında çocuk, inatçı bir görüntü sergiler ve bağımsızlığına çok düşkündür. Kendi isteğiyle hareket etmek ister. İstekleri gerçekleşmeyince yetişkinler ve arkadaşlarıyla çok az da olsa kaba bir üslupla konuşur. Arkadaşlarıyla kavga eder. Mizah anlayışı gelişmeye başlar. Yetişkinler ve arkadaşları ile hem işbirliği içinde hem de çatışma halindedir. Bu süreçte vurma yerine sözlerini kullanarak tartışması

gerektiğini öğrenir. Oyun oynarken sıra beklemesi gerektiğini öğrenir. Kendinden küçüklere karşı sevecendir, ilgi gösterir ve oyun arkadaşlarının duygularını anlamaya çalışır (Eren Yavuz, 2010, s.416). Kagan’a (1984) göre 4 yaşında çocuğun bedeninde ve kişiliğinde yeni gelişmeler oluşur. Bu gelişmelere paralel olarak çevresi genişlemeye devam eder, çocuk girişimcilik ve atılganlık eylemlerini açıkça göstermeye başlar. Meraklı, sakin, daha uyumlu ve davranışlarını daha kolay kontrol edebilecek durumdadır. İkinci yaştan önce başlayan arkadaş tercihi, üç dört yaşlarında kuvvetli bağlılıklara dönüşür. Bağlılıkların süresi genellikle kısadır. Çocukların arkadaşları tarafından kabul ya da reddedilmelerinde, yaş, cinsiyet, liderlik, rekabet, dayanışma davranışları önemli etkenlerdir (Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.23). 3-5 yaş döneminde işbirlikçi ve arkadaşça davranır. Yetişkinlerin ruh halini ve tutumlarını model alır. Duygusal olarak güvenli ve dengelidir. Duygularını kontrol eder ve amaca yönelik ısrarlı davranışlarda bulunur (Sherman, 1997; akt. Sevinç, 2004, 156). 4 yaşında dil aracılığı ile duygu ve düşüncelerini anlatmakta oldukça başarılıdır. Zaman zaman kendini ifade etmekte güçlük çekse de genellikle kendisini iyi ifade edebilir (Oktay ve Polat Unutkan, 2006, s.43).

2.2.3.3. 5-6 Yaşlarda Duygusal Gelişim

Dördüncü yaştan sonra, ilk çocukluk devresinin düğüm noktası olarak nitelendirilen beşinci yaş, aile ve çocuk açısından “altın yaş” olarak bilinmektedir. Kendine güveni arttığı için, eskisine oranla daha serinkanlı, daha yumuşak, daha anlayışlı ve başkalarıyla ilişkilerinde daha uyumludur. Dört yaşındaki çocuğun bocalamalar içinde olmasına karşılık, beş yaşındaki çocuk, tutarlı ve kararlıdır (Yavuzer, 1980; akt. Ay, 2010, s.33). Beş yaş çocuğu genellikle canlı ve neşelidir (Oktay, 2004, s.120). 5 yaşında çocuğun çevresine ilişkin yeni keşiflerde bulunduğu, çevresini giderek genişlettiği, yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyarak bazı sorumluluklar almaya hazırlandığı bir yaştır. Davranışları genellikle kendine güvenli ve dostçadır. Herhangi bir becerinin kazanılmasında büyük sebat gösterir. Duygularını kontrol etmeyi büyük ölçüde başarır (Oktay ve Polat Unutkan, 2006, s.43-44). Grup oyunlarından hoşlanır. Grubun dışında kalmak istemez, arkadaşları ile birlikte olabilmek için bazı fedakârlıklarda bulunması gerektiğini fark eder (sırasını beklemek, başkalarına yardımcı olmak vb.). Hem yaşlıları

hem de yetişkinlerle iyi geçinmeye çalışır (Eren Yavuz, 2010, s.419). Diğer çocuklarla oldukça başarılı bir biçimde oynayabilen beş yaş çocuğu yetişkinlerle ilişkilerinde de başarılı ve mutludur. Zaman zaman tedirginlik ve küskünlük gösterirse de bu tür davranışlar daha çok çocuk yorgun, uykusuz veya hasta olduğunda ortaya çıkar (Aydın-Aydın, 1999, s.16; akt. Polat, 2003, s.24). Beş yaşındaki çocuk her yönden denge içindedir. Kendi kendine yeterliliği ve çevre ile uyumu vardır. Kendine güvenir ve aynı zamanda karşısındakilerle de baş kaldırmadan uzlaşabilir. Dikkatli, anlayışlı, sezgi ve algılarında güçlüdür. Nazik, düşünceli ve cana yakındır. Beş yaşındaki çocuk çevresine sevinç getiren bir varlıktır (Dodson, 1976; akt. Ay, 2010, 34). Beş yaşındaki çocuklar duygusal yönden oldukça dengeli görünseler de zaman zaman karanlıktan, kaybolmaktan vb. korkabilirler ve neden korktuklarını anlatmakta da güçlük çekebilirler. Bu durumda çocukla ilgilenmek ve onu sakinleştirmeye çalışmak en uygun yoldur (Oktay, 2004, s.121).

Bu gelişim özelliklerinin yanı sıra 3-6 yaş arası dönem, öfke, gerginlik, bunalım ve sürekli davranış değişimleri ile dolu bir dönem de olabilir. Anne baba açısından zorlukları ile tanımlansa da bu dönemin güçlü bir benlik duygusu kazanmak, kişiliğini keşfetmeyi öğrenmek için en önemli aşama olduğu unutulmamalıdır. Haklı öfke duyguları doğru davranışlar ile desteklenmezse sonraki dönemlerde düşük benlik algısı, korkaklık, kendini ifade edememe ve savunamama gibi olumsuz özelliklerin ortaya çıkması kaçınılmazdır (Özkan, 2010, s.115). 4-6 yaşlardaki her çocukta, ölçüyü kaçırma hareketlerine rastlanır. Gövde hareketlerinde ölçüyü kaçıır; vurur, tekmeler, tepinir. Konuşmasında ölçüyü kaçıır; küfürleri, ayıp sözleri özellikle başkalarının yanında söyleyerek, üstünlüğünü ispatlamaya çalışır. Aynı şekilde, kişisel ilişkilerinde de ölçüyü kaçıır; çevresindekilere buyruk vermeye ve hükmetmeye özenir, kısıtlamalara ve kurallara karşı çıkar (Ay, 2010, s.32). 3-6 yaş dönemindeki çocuğun önemli bir özelliği duygularını çekinmeden ifade edebilmesidir. Beğenmediği veya sinirlendiği durumları rahat bir şekilde korkusuzca ne hissettiğini söyler. Ebeveyne düşen görev olumlu duyguların ifadesinde gösterilen anlayışın, olumsuz duygular ifade edildiğinde de gösterilmeye gayret edilmesi, bu duyguların bastırılmamasıdır (Özkan, 2010, s.117). 6 yaşında en önemli duygusal ihtiyaçları sevilme, beğenilme, değer verilmektir. Anne, baba, öğretmen tarafından ne kadar ilgi ve sevgi görürlerse, ruh sağlıkları o kadar

yerinde olur. İlgi merkezi olma isteği kuvvetlidir. Başarılı olma ihtiyacı kuvvetlidir (Eren Yavuz, 2010, s.420).

6 yaş çocukluk dönemi gelişimde özelliği olan kritik dönemlerden biridir. Beş yaşında genellikle rahat, uyumlu ve sakin görünen çocuğun bu yaşın ortalarına doğru değişmeye başladığı, daha hareketli ve uyumsuz bir görünüm almaya başladığı dikkati çeker. Zaman zaman duygusal patlamalar gösterebilir. (Oktay ve Polat Unutkan, 2006, s.45). Ayrıca duygusal yapısına da yansıyan bu kararsızlık durumu sonucunda oyun arkadaşlarını sevdiğini söylerken bir süre sonra onları sevmediğini ifade edebilirler (Şen, 2007; akt: Sezer ve Yoleri, 2010, s.70). Altı yaş okul öncesi dönemin sonu, okul döneminin başlangıcı ve gelişimin kritik dönemlerinden biridir (Oktay, 2004, s.122). Aile büyüklerine karşı tavır takınır, yaramazlık eder. Çoğu zaman kişiliğini gösterme, bağımsız olabilme çabasıyla inatçılık, dik başlılık, itaatsizlik olabilir. Büyüklerinin her şeyi daha iyi bildikleri ve yaptıklarını düşünürler. Ebeveynlerini kendilerine örnek seçerler (Eren Yavuz, 2010, s.421). 6 yaşında çocuk, sık sık kendini över. Bu dönemin sonunda kendi kusurlarını görmeye başlar ve eleştirir (Eren Yavuz, 2010, s.420). Kendini övmeyi ve ortaya koymayı sever. Üstlendiği her şeyi başarmak ister. Duygularını kontrol eder. Sevgi ile nefret arasında kolayca geçiş yapabilir. 5-7 yaş döneminde kendinden emin ve bağımsızdır (Sherman, 1997; akt. Sevinç, 2004, 156). Gerçek başarılar elde edemezlerse hayali başarılarla övündükleri görülür. Bu dönemde korku, öfke, kıskançlık, neşe, sevgi gibi duygular bir çocuğun gününü birbirini ardına doldurabilir. Duygusal halleri çabuk değişir (Eren Yavuz, 2010, s.420-421). Altı yaş çocuğu yetişkine daha az bağımlıdır, arkadaşlarının beraberliğini daha çok arar. Oldukça değişken bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle zaman zaman ev ve okuldaki davranışları arasında farklılık görülebilir. Okulda öğretmenin talimatına sessizce uyum sağlayan çocuğun evde yaramaz olduğu sıkça görülebilen bir durumdur (Oktay, 2004, s.123). İyilik ve kötülük kavramları, ana babanın beğendiği ve beğenmediği davranışları ile ilgili olarak değişir. Davranışlarının büyükler tarafından beğenilmesine önem verirler. Kusurlu görünmek onları endişelendirir. “Başkalarına zarar vermek kötüdür” gibi genel değer yargılarına varabilirler. Bu dönemde çocuklara hangi davranışların iyi veya kötü olduğunu tanıtmak faydalıdır (Eren Yavuz, 2010, s.420). Çocuğun yaşamında ilk beş yıl kişilik gelişiminin biçimlendiği dönem olarak kabul edilir. Çocuk altı yaşına geldiği zaman kişiliğin temel yapısı belirlenmiş olur. Bu

dönemde şekillenen kişilik özellikleri çocuğun okul ve okul sonrası yaşamında ne ölçüde başarılı olacağını, insanlarla ilişkilerinin nasıl gelişeceğini, nasıl bir yetişkinlik dönemi geçireceğini, ne kadar başarılı olacağını belirler (Özkan, 2010, s.111).

Altı yaş çocuğu pek çok şeyden korkmaz ama hayali durumlardan beş yaşındakilerden daha çok endişe duyar. Hırsızdan, cadılardan, hayaletlerden korkar, işittiği öykülerden veya seyrettiği filmlerden etkilenebilir (Oktay, 2004, s.122). 6 yaşında çocuklar masallarında etkisiyle imgelere dayanan nesnelerden korkarlar. 6 yaşına kadar yaşla paralel olarak artan korkular 6-12 yaşından itibaren azalmaya başlar (Polat, 2003, s.25).

2.2.4. Duygusal Beceri

Duygusal beceri, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olma, tanıma, doğru anlama ve uygun biçimde ifade edebilme yeteneğidir (Faupel, 2003; akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.12). Zihinsel işlevlerin yapı taşı olan duygusal beceriler gündelik yaşamın da ayrılmaz bir parçasıdır. Düşünce, inanç ve karar verme süreçleriyle etkileşim halinde olup davranışlara rehberlik ederler ve bireyin çevresine uyumunu sağlarlar. Bireyin yalnızca kendi davranışlarını yönlendirmekle kalmaz, başkalarının zihinsel süreçlerini algılamasına da yardımcı olur, sosyal ilişkileri şekillendirir (Salah, 2006; akt.: Altunel, Demirdöğen, Dural ve Kuşçu, 2008, s.3). Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramını ortaya atışıyla beraber bireylerin duygusal becerileri de önem kazanmaya başlamıştır. Daha sonraki yıllarda Daniel Goleman duygusal zekâ kavramını ortaya atmış ve duygusal zekâyı bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, duyguları doğru yollarla ifade etme, duygularını yönetebilme gibi becerileri içine alan bir beceri olarak tanımlamıştır (Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.32). Duygusal beceriler; geniş bir yelpazede yer alan fiziksel ve zihinsel farkındalık hallerinin eş güdümünü sağlar. Bu yolla algılama ve yorumlama süreçleri, bellek gibi çok kapsamlı ve karmaşık süreçlerin de bir parçası haline gelir (Altunel, Demirdöğen, Dural ve Kuşçu, 2008, s.3).

Çocukta duygusal becerilerin gelişimi doğumla birlikte aile ortamında başlamaktadır. Ailenin model olması ve aile çocuk iletişimi çocuğun duygusal becerilerinin gelişiminde önemli yere sahiptir. Günlük hayatta olaylara verdikleri tepkilerde aileler çocuklara duygu kelimelerini ve duyguları tanımayı öğretirler. Aileler çocukların

duygusal becerilerinin gelişiminde önemli rollere sahiptir. Okula başladıklarında yeterli duygusal beceriye sahip olmayan çocuklar için de okul öncesi eğitim kurumlarından itibaren duygusal becerilerin kazandırılmasına yönelik bir eğitim planlanmalıdır (Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.30). Duygusal beceriler veya kendinde ve başkalarında var olan duyguları tanıyabilme yeteneği zaman içerisinde gelişmektedir. Çocuklar büyüdükçe duyguları anlayabilme ve duyguları tanımlayabilme becerileri zamanla artar ve bir kişinin birden fazla duyguyu yaşayabileceğinin farkına varırlar (Gross ve Ballif, 1991; akt. Özdemir Beceren, 2012, s.22).

Bireyin duygusal becerileri ile ilgili unutulmaması gereken bazı temel ilkeler vardır. Bu noktaların çocuklara da öğretilmesi çocukların duygusal becerilerin gelişimine katkıda bulunur. Bu ilkeler:

- * Her insanın duyguları vardır, duygular farklı olaylar sonucu ortaya çıkar, duyguları ifade etme şekli insandan insana değişir, aynı olay farklı insanlarda farklı duygulara neden olabilir, birey kendi hislerini ve başkalarının hislerini değiştirmek için bazı şeyler yapabilir, bireyler bazı olaylar karşısında birden çok duyguyu aynı anda yaşayabilirler.
- * Bireylerin içinde bulundukları ruh halleri duygulanımlarını etkiler. Aynı olayın aynı kişi üzerinde aynı duyguyu yaratmaması buna bağlıdır. Burada bireyin o anda başka bir duyguyu yoğun bir biçimde yaşaması her zaman aynı duygusal tepkiyi verdiği bir olaya farklı duygusal tepki vermesine neden olabilir (Domitrovitch, Cortes, Greenberg, 2002; Hyson, 2004, akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.33).

2.2.4.1. Duyguları Tanıma Becerisi

Duygusal becerilerin içerisinde yer alan duyguları tanıma becerisi; duygusal yüz ifadelerini ve ipuçlarını değerlendirerek karşıdaki bireyin hissettiği duyguyu fark edebilme yeteneğidir (Gallese, 2003; akt. D. Saltalı, 2013, s.108). Başkalarının duygu dışavurumlarını doğru olarak tanıyabilme yetisi, sözel olmayan iletişim sisteminin önemli bir bileşenidir; ortama uyum sağlamak ve ortamı düzenlemek için gerekli bir yetidir. Kişilerarası ilişkilerde doyurucu ve başarılı bağlar kurmak, duygu dışavurumu gibi sözel olmayan ipuçlarının doğru yorumlanmasıyla ilgilidir (Erol, Ünal, Gülpek ve Mete, 2009, s.117). Yüzdeki duygu ifadelerini algılamak ve tanımak insanlar için temel

sosyal-bilişsel becerilerin başında gelmektedir. Kişilerarası ilişkiler, çatışma ve sosyal anlaşma bu temel işlevin uzantılarıdır (Altunel, Demirdöğen, Dural, Kuşçu, 2008, s.4). Duyguları doğru olarak tanımlayabilme çocuğun sosyal çevresi içinde olumlu bir yer edinmesini sağlarken, duygusal farkındalığa ilişkin bozukluklar örneğin öfke işaretlerini yanlış değerlendirme çocuğun sosyal ve davranışsal sorunlar göstermesine yol açar (Fine, Trentacosta, Izard, Mostow ve Campbell, 2004; akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.2). Duygusal mesajların iletilmesinde yüz ifadeleri önemli bir rol oynamaktadır. İnsanların duygularını yüz ifadeleriyle iletme konusunda biyolojik olarak hazır bir yapıya sahip oldukları ileri sürülmektedir. Duyguların yüz ifadeleriyle yansıtılması ve algılanması konusunda yapılan çalışmalar bebeklerin bile duyguları bu ifadelerden tanıdıklarını göstermektedir (Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002, s.29). Çocuklar doğumdan itibaren duyguları tanımaya çalışırlar. Doğumda hayatta kalmalarını ve çevrelerine uyum sağlamalarını kolaylaştıran duyguları vardır. Büyüdükçe duygu repertuarları genişler (Hyson, 1994:48; akt. Ulutaş, 2005, s.16). Mutluluk, kızgınlık, korku, şaşkınlık, üzüntü ve nefret bebeklik döneminde yavaş yavaş gelişmeye başlayan ve bebekler tarafından tanınabilen ilk duygulardır (Nelson, 1987; akt. Çelik, Tuğrul, Yalçın, 2002, s.29). Duyguları tanıma; duyguları veya duygusal bilgiyi anlama yetisidir. Gülümseme, kaşları çatma, şaşırma, ses tonu vb. mesajlar ile verilen duyguların tanınması ve anlamlarının ortaya çıkarılmasını kapsamaktadır (Ulutaş, 2005, s.15). Üç yaşından önce çocuklar, çevrelerindeki yetişkinleri gözleyerek üzüntü, mutluluk, korku, gibi duyguları, jest, mimik, yüz ifadesi ve ses tonu gibi sözel olmayan ipuçları ile ayırt edebilir ve isimlendirmeyi öğrenirler. Mutluluk, üzüntü, korkma, şaşırma ve kızma gibi duygular bebeklikten itibaren görülür. Gurur, utanma, suçluluk, aşağılanma gibi duyguların belirtileri altıncı aydan itibaren görülse bile iki yaşından önce bir anlam kazanmaz (Elksin ve Elksin, 2003:64; akt. Karayılmaz, 2008, s.10). Üç yaş çocuğuna çeşitli duyguları ifade eder resimler gösterilebilir, bu insanların duygu durumları sorulabilir. Örneğin, çocuk, “ağlıyor”, “o üzgün” gibi sonuçlar çıkarabilir (Erden, 2012, s.190). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygularını tanıyabildiklerini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda dört-beş yaşındaki çocukların mutluluk, üzüntü ve kızgınlığı tanımlayabildikleri, mutluluk ile üzüntüyü, şaşkınlık ile kızgınlığı birbirinden ayırt edebildikleri belirtilmektedir. Bu ifadeler arasında en çok mutluluğun kolay tanındığı, mutluluktan sonra kızgınlık ve üzüntünün kolay tanındığı ve bunların

ardından da şaşkınlık ve korkunun geldiği belirtilmektedir (Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002).

Çocukların hemen her yönden gelişimleri, ilgi ve yeteneklerinin farkında olan bireyler olmaları onların kendilerine olan güvenleri üzerinde son derece etkilidir. Bu anlamda çocukların sahip oldukları ve doğuştan getirdikleri potansiyelleri zorlayarak kendilerini geliştirmeleri onların kendini tanıma becerisine sahip olmaları ile gerçekleşir. Bu tanımayla bireyler hangi konularda güçlü olduklarını fark edip zayıf yanlarının başarı ve mutluluk girişimlerini bozmasına fırsat vermezler (Yavuz, 2003, s.29). Goleman, duygularını tanımayı kendinin farkına varma olarak yorumlamıştır. Kişinin kendi duygularını tanıması ve gözlemesi kendisinin farkına varmayı ve hayatını kontrol altına almayı artırır (Ulutaş, 2005, s.16). Kendini tanıma, insanın kendinde olanları bilmesi, fiziksel özelliklerini, duygularını, düşüncelerini, istek ve gereksinimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, amaç ve değerlerini, yeteneklerini ve becerilerini tanıması/bilmesi ve bunların farkında olmasını ifade eder. Kişi kendini tanıdıkça kendine dair oluşan farkındalıkla kendisini olumlu ama gerçekçilikle görerek değerlendirmeye başlar (Eren Yavuz, 2010, s.43). Kendini tanıma yolculuğu dünyanın en zor yolculuğudur. Bu yolculukta rehber, duygularımızdır. Kendini tanıma, duygu, düşünce ve davranışlarının farkına varıp, hata ve kusurlarını telafi etmekle gerçekleşir. Kişinin kendini tanımaması, duygularını fark edemeyerek doğru isimlendirememesi ilişkilerine ve ruh sağlığına zarar verir (Özkan, 2010, s.153-154).

Duyguları yaşadığımız anlarda fark edebilme ve tanıma becerisi, duygusal zekânın en önemli becerilerinden ilkidir. Sürekli kendini algılama halinde olan insanlar genellikle duyguları ortaya çıkar çıkmaz onları tanırlar. Bu da bu kişilere bulundukları durumu etkili bir şekilde yorumlama şansı verir. Duygularını fark edebilen insanlar duyguların kendilerine gönderdikleri mesajların farkına varıp ve her duygunun sonunda doğru davranışı göstermek için çaba harcarlar. Ruhsal yaşamlarından geçen duyguların farkına varamayan bireyler yaşadıkları anları doğru değerlendiremeyerek yanlış davranışlara sürüklenirler. Yanlış davranışlar beraberinde pişmanlıklar ve duygusal sıkıntılar da getirir (Yavuz, 2003, s.115). Kendini tanıyan bir çocuk, tüm kişisel ve ruhsal özelliklerinin farkına varır ve bu bilinçle yaşamın zorluklarıyla daha kolay baş edebilirler (Eren Yavuz, 2010, s.34). Kendini tanıyan insan, kendisi ile iletişime geçer,

hayatta neleri yapıp, neleri yapmayacağını farkına varır. Kontrol edilebilir veya değiştirilebilir özellikleri üzerinde çalışabilir, kontrol edilemez veya değişmez olanları kabullenerek daha sağlıklı ve huzurlu bir yaşam sürdürebilir. Sınırları bellidir. “Evet ve hayır” kelimelerini dikkatli kullanır, sınırlarının ve sorumluluklarının bilincindedir (Özkan, 2010, s.154). Duyguları tanıma ve fark edebilme becerisinin gelişiminde öncelikle çocuklar duyguları bilmelidirler. Duygularını isimlendirebilen çocuklar zamanla duygusal farkındalık geliştirmeye başlarlar. Duygusal farkındalık gelişimde ilk adım kendine “Gerçekten ne hissediyorum?” sorusunu sorabilmektir. Duyguları tanıma sürecinde her bir duygu üzerinde ne kadar çok konuşulur ve o duyguların yaşandığı anlar ve o anlarda vücudumuzda olan değişiklikler konusu üzerinde durulursa farkındalık da o kadar kolay olur. (Yavuz, 2003, s.116)

Yetişkinlere çocuklarda duyguları tanıma becerisi geliştirmek için öneriler:

- * Anne baba olarak duygularınızı tanıma konusunda kendinizi geliştirin. Kendi üzüntüsünü yeterince anlayamayan bir baba, çocuğunun duygularını anlayıp ona yeterince yardımcı olamaz.
- * Çocuklarınızla birlikte olduğunuz zamanlarda etrafınızdaki insanları gözlemleyin. İnsanların yüzlerinden ve hareketlerinden beden dillerini kullanarak yaşadıkları duyguları tahmin etmeye çalışın. Çocuğunuzla birlikte gazete veya dergilerdeki insan yüzleri üzerine konuşun.
- * Çocuğunuzla birlikte okuduğunuz kitaplardaki veya izlediğiniz filmlerdeki karakterler ve bu karakterlerin duyguları ve bu duyguların neden olduğu davranışlar hakkında değerlendirmeler yapın. Örneğin; Sence bu durumda yaşadığı duygu ne olabilir? Yaşadığı duygu sonucu davranışını nasıl değerlendiriyorsun, sence doğru bir davranış mı? Etkili bir çözüm olacak mı? vs. soruları üzerine konuşun.
- * Çocuğunuzun bedensel hareketlerini gözleyin. (Nasıl görünüyor, canı mı sıkın? Yoksa üzgün mü görünüyor yoksa yorgun mu?) gözlemlerinizi çocuğunuzla paylaşın.
- * Çocuklarınızla onların duyguları hakkında konuşun. Çocuğunuzun yaşadığı farklı duygu yoğunluklarında gözlemlerinizi onunla paylaşın. Örneğin, üzgün görünüyorsun

bu konuda konuşmak ister misin? Ya da kapıyı çarptığını duydum seni sinirlendiren bir şey mi oldu? (Yavuz, 2003, s.116).

2.2.4.2. Duyguları Anlama Becerisi

Duyguları anlama becerisi; duyguları anlama, duygusal durumları tanıma, duygusal durumların sebeplerini ve birbirleriyle ilişkilerini anlama yeteneklerini içeren bir yetidir (Bohnert, Crnic ve Lim, 2003; akt. D.Saltalı, 2010, s.12). Bebekler farklı yüz ifadelerini gösterebilir bile farklı yüz ifadelerini anlarlar mı? Bu sorunun cevabı evettir (Erden, 2012, s.188). Duygusal farkındalık, bireyin kendi duygularını tanıması, yaşadığı farklı duygusal durumları ve o anda yaptığı davranışlarının sonuçlarını algılayabilmesi, duygularını ifade edebilme becerisine sahip olmasıdır (Yavuz, 2003, s.16). İnsanların duygularının farkına varabilmeleri için, kendilerini gözlemleyebilmeleri ve kendilerinde, bedenlerinde, düşüncelerinde olan değişimleri izleyebilmeleri önemlidir. Bu gözlem ve izleme sonrası, kişi yaşadığı duyguyu fark ettiğinde bir sonraki adımda bu durumda neler yapabileceğini düşünmeye başlar (Eren Yavuz, 2010, s.260). Duyguları anlama, duyguları tanımayı temel alan gelişmiş duygusal zekâ yetisidir. Duygusal durumları tanıma, duygusal durumların sebeplerini ve birbiriyle ilişkilerini anlama yeteneklerini içerir (Bohnert ve başk., 2003:79; akt. Ulutaş, 2005, s.16). Duyguları anlama becerisi bir olayın bireyde hangi duygunun yaşanmasına sebep olacağının bilinmesi becerisidir. Duyguları anlama becerisinin gelişiminde yaşantıların önemi büyüktür. Çünkü birey geçirdiği deneyimlerle olayların bireyde hangi duyguyu yaratacağını öğrenir (Sroufe, 1997), duyguları anlamada önemli olan, duyguların doğuracağı sonuçları yani sahip oldukları etkileri bilmektir. Duyguların kaynağını öğrenmek, duyguları anlama bakımından önemlidir (Davis, 2004; akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.35) göre. Duyguyu çözümlerken yani duyguyu fark etmeye çalışırken önemli olan ilk başlangıç anıdır. Bir duyguyu yaşamaya onu hissetmeye bağladığımız ilk an bize doğru mesajları sunar fakat zaman geçtikçe hisler karmaşılaşmaya başlar ve o zaman çözümlemede hatalar yapılabilir. Yaşanan duygu diğer duygularla karışmaya başladıkça özde yaşanan duygunun ayırt edilmesi de zorlaşır. Duyguları fark edebilme ve birbirinden ayırt edebilme anında kişinin kendisine yönelttiği kilit soru onun doğru düşünmesini ve özdeki duyguya ulaşmasını kolaylaştırır: “Yaşadığım olay nedir? Şu an

ne hissediyorum?” (Yavuz, 2003, s.87). Duygusal anlama, iki yaşında duygusal dilin başlamasıyla görülür ve üç-dört yaşına doğru gelişir. Okul öncesi çocukları ahlaki yargıları içeren utanma ve minnettarlık gibi karışık duyguları anlamakta güçlük çekerler (Zeidner ve başk., 2003:72; akt. Ulutaş, 2005, s.17). Okul öncesi dönem çocuklarında duygusal konuşma tam, açık, karmaşık, oldukça anlamlı ve insanların duygularının nedenlerinden bahsedecek şekilde hızlı bir ilerleme göstermektedirler. Çocuklar, insanların duygularına neden olan sonuçlar hakkında tahmin yürütmeye başlarlar. Duyguların nasıl neden olduklarını anlamadıklarından, diğer insanların duygularını kendi amacı doğrultusunda yönlendirmeye başlarlar (Erden, 2012, s.190). Duygularımızın bize yardımcı olabilmesi için onları doğru okuyabilmemiz, bize verdikleri mesajları doğru yorumlayabilmemiz ve üzerinde çalışmamız önemlidir. Duygusal zekânın özü olan duygusal okuryazarlık da budur (Eren Yavuz, 2010, s.256). Çocukların hangi duyguyu yaşadıklarının farkına varabilmeleri için duygu dağarcıklarının gelişmiş olması gerekmektedir. Yaşadığı duyguları ancak iyi ya da kötü olarak değerlendirebilen, incinmişlikle kızgınlığı, aşağılanmışlıkla öfkeyi birbirine karıştıran çocuklar, yaşamlarında kendilerini zorlayan durumlar karşısında doğru tepki ve davranışları ortaya koyamazlar (Eren Yavuz, 2010, s.260-261). Çocukların zamanla duygularla ilgili kesin ve karışık durumları anlama düzeyleri artar. 4-5 yaşlarında bir çocuk duygunun sebepleri hakkında yorumlar yapabilirler (Berk, 1998:249; akt. Ulutaş, 2005, s.17). Çocukların duygularının farkına varabilmelerinde onlara duyguları ile yüzleşebilme fırsatı vermek faydalı olabilir. Çocuğun yaşadığı duygusal durumu çizmesi istenebilir ve yaşadıkları üzerine çocukla sohbet edilerek duygusal bilincinin gelişimine yardımcı olunabilir (Eren Yavuz, 2010, s.261). Temel duygular dışındaki bazı duyguların kendinin farkında olma ile ilgili olduğu savunulmaktadır. Bunlar utanma, mahcup olma, suçluluk, kıskanma gibi duygulardır. Bunların kendinin farkında olma ile ilgili olduğu söylenir. Çünkü her biri kendini değerlendirme, kendini yargılamayı gerektirir. Bu duygular ikinci yılın sonuna doğru ortaya çıkmaya başlar. 18-24 aylar arasında çocukların başlarını hafif öne eğerek, gözlerini kaçırarak, elleri ile yüzlerini örterek utandıkları, mahcup oldukları görülür (Bayhan ve Artan, 2005, s.236). Duyguları anlama becerisi bireyin duyguların altında yatan nedenleri görmesi, birkaç duyguyu aynı anda yaşayabileceğini ve bir duygunun nasıl ilerleyeceğini fark etmesidir. Duyguları anlama aynı zamanda bireyin duyguları arasındaki geçişleri ve değişimleri

anlayabilmesi yeteneğidir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004; D. Saltalı, 2013, s.109). Yaşadığımız her duygu bizim doğal parçamızdır. Bazı ihtiyaçlarımızın farkına varmamızı sağlar, bizi farklı kararlar almaya yönlendirir, olgunlaştırır, geliştirir. Örneğin başarısızlık duygusu, başarma ihtiyacımızı gösterir ve bizi olgunlaştırarak daha başarılı olabilmek için doğru kararlar almamıza yardımcı olur (Eren Yavuz, 2010, s.256). Duyguları anlama yetisi, çocukların kendi duygularını ifade etmelerine ve olaylar ve duygular arasında sıradan ilişkiler kurabilmeleri gibi dönütler elde edebilmelerine katkı sağlar (Hesse&Cicchetti 1982 akt: Vıthlanı 2010), ayrıca bu duyguları anlama yetisi, çelişkili durumlarla basa çıkmada güçlü bir silah olabilir (Denham ve arkadaşları 1994 akt: Vıthlanı 2010). Duyguları anlamada önemli olan, duyguların doğuracağı sonuçları yani sahip oldukları etkileri bilmektir. Duyguların kaynağını öğrenmek, duyguları anlama bakımından önemlidir (Davis, 2004:30; akt. Kurbet, 2010). Yaşadığı duyguları akıllıca kullanan ve doğru yönetebilen insanların duygusal zekâsı yüksektir. Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlayarak onları etkili bir şekilde kullanabilmeyi öğrenmesi oldukça önemlidir (Eren Yavuz, 2010, s.256). Duyguların dilini öğrendiğimizde bize verilen mesajları da anlamaya başlarız. Onları fark etmek ve doğru bir şekilde iletmeyi öğrenmek iletişimin önemli bir parçasıdır. Her duygunun altında bizi geliştiren mesajlar vardır. Öfkelendiğimizde veya olumsuz duygu yaşadığımızda vereceğimiz tepki sayesinde, ya güçleniriz ya da bu duyguların tutsağı haline geliriz (Özkan, 2010, s.155). Çocuklar hangi duyguyu yaşadıkların ne yapacaklarını anne babalarını, nasıl tepkiler vereceklerini, anne babalarını modelleyerek öğrenirler (Eren Yavuz, 2010, s.256). Anne babalar çocuklarının duygularını anlamak konusunda özel bir hassasiyet taşımalıdır. Çocuklar bize birçok şifre gönderirler, bu şifreleri çözmede başarılı olursak, onların duygusal dünyalarını anlayabilirsek, çocuklarımıza çok daha fazla yardımcı olabiliriz (Sayar, 2006, s.113). Duygularını anlamakla ve ifade etmek de zorlanan bir çocuğun aile yapısına bakıldığında anne babasının da duygusal açıdan zorluklar yaşadığı ve en önemlisi de anne baba arasında iletişim sıkıntılarının yaşandığı gözlenmektedir. Kendi duygularını yeterince doğru anlayamayan gereksiz ve zamansız duygu patlamaları yaşayan anne babaların çocuklarında da zamansız ve gereksiz duygu patlamaları ya da tam tersi içe kapanma davranışına rastlanır (Yavuz, 2003, s.58). Çocukların kendilerinin

ve başkalarının duygularını anlamaları için çocuklara aşağıda belirtilen destekler verilebilir:

* Çocukların dikkati olumlu duyguların yanı sıra olumsuz duygulara da yoğunlaştırılabilir, çocukların tepkileri kaydedilebilir, ortaya atılan tartışmaları yapılandırılabilir, çocukların seçenek önerileri oluşturmalarına yardımcı olunabilir.

* Çocukların karar verirken duygularını göz önünde bulundurmanın önemi vurgulanabilir, çocukların varsayımlara dayalı karar verme davranışlarına yardımcı olunabilir.

* Çocukların konu veya duruma yönelik ifadeleri kabul edilebilir, çocukların birbirlerini dinlemeleri teşvik edilebilir, duygusal olaylarda çocukların düşüncelerini ifade etmeleri desteklenebilir, çocukların duygularını ifade edip bunları sözel olarak ifade etmelerine fırsat verilebilir (Sevinç, 2004, s.152-153).

Başkalarının duygularını tam olarak anlama becerisi ise 7-8 yaşlarında gelişir. Bu yaşlar aynı zamanda bireyin kendini kontrol ve duyguları yönetme becerilerini kazanması içinde uygun zamandır (Santrock, 1997; akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.30).

2.2.4.3. Duyguları İfade Etme Becerisi

Çocuklar ilk olarak 2,5 yaştan sonra mutlu, üzgün, öfke, korku gibi kelimelerle iç duygularını ifade eden kelimeler kullanmaya başlar. Acı ve haz daha sonra gelir. Çocukların konuşmalarında amaç, duygularını basitçe nasıl yorumladığıdır (korkuyorum, mutluyum). Üç yaşta duygu ifadelerinin kullanım oranında ve niteliğinde artış görülmektedir. Altı yaş çocuklarının çoğunluğu mutlu, üzgün, sinirli, heyecanlı, mutsuz, rahatlama, hayal kırıklığına uğrama, ürkek ve neşeli olma gibi kelimeleri kullanırlar. Başlangıçta kendi duyguları hakkında konuşurken, 2,5 yaşına doğru diğer insanlarla ilgili duyguları konuşmaya başlarlar (Erden, 2012, s.189). Duyguları ifade etme, bireyin içinde yaşadığı duyguları uygun yüz ifadesi, gözleri, ses tonu gibi bedensel ifadeleri de kullanarak davranışlarla diğer insanların ne hissettiğini anlayabileceği şekilde dışa vurma yeteneğidir (Gross, John ve Richards, 2000). Çocuklar konuşmaya başladıklarında duygusal gelişime yeni bir boyut ortaya çıkar.

Çocuk duygularını yansıtmaya başlayabilir. Duygularını sınıflandırarak duygularının farklı olabildiğini, onlar hakkında düşündüğünü ve duygu ifade eden kelimeleri kullanarak bir tartışma içine girebilir. Diğer bir deyişle, kendi duygularını diğer insanlara nasıl ifade edebileceğini, diğer insanların duygularına önem vererek dinleyebileceğini ve duyguları ifade eden kelimelere sahip olduğundan tartışma içerisine girebilir (Erden, 2012, s.189). Duyguları ifade etme becerisi sosyal etkileşimler sırasında duygularını karşısındaki bireyin anlayabileceği ve sosyal ilişkinin devamı için en uygun şekilde ifade edebilme becerisidir. Duyguların ifade ediliş şekli ve sıklığı çocuğun sosyal becerilerinin gelişiminde çok önemli yere sahiptir. Örneğin bir çocuk arkadaşlarıyla ilişkilerinde sürekli olarak öfke duygusu ifade ediyorsa özellikle de yaşadığı öfkeyi karşısındaki bireyi rahatsız edecek şekilde uygun olmayan bir biçimde ifade ediyorsa (arkadaşını itme, hakaret etme, kavgaya etme gibi) bu arkadaşlarının bir süre sonra onunla iletişimlerini kesmelerine neden olacaktır (Denham, 1998; akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.37). Kendini ifade edebilme beş temel yeteneği içerir; dolaysız yoldan açıkça ihtiyaçlarını ifade edebilme, yaşadığı duyguları ifade edebilme, kendisinin başkalarının haklarını koruma, eleştirileri kabul edebilme, gerektiği durumlarda hakkını savunma ve duruma müdahale edebilmedir (Yavuz, 2003, s.55). Duyguları ifade etme becerisi duygusal becerilerin ve bireyin sosyal ilişkilerinin merkezinde yer alan bir yetenektir. Çünkü duyguların doğru şekilde ifade edilmesi bir iletişimi geliştirebilirken, yanlış ifade edilmesi iletişimin hatalı ilerlemesine hatta bozulmasına neden olabilir (Nissen ve Hawkins, 2010; akt. D. Saltalı, 2013, s.109). Aile içinde bireylerin birbirleriyle üzüntülerini, sevinçlerini, paylaştıkları ortamlar, çocukların gelişimlerini olumlu yönde destekleyen ortamlardır. Kendilerini doğru ifade edemeyen, duygularını paylaşamayan çocuklarda kendini anlatamama hali bir süre sonra içe kapanma, parmak emme, alt ıslatma, kendine güvensizlik, saldırganlık gibi bazı davranış bozuklukları olarak ortaya çıkabilir (Yavuz, 2003, s.58). Araştırmalar okul öncesi dönemde öz denetim yetersizliği ve duygularını ifade etmede sorunları olan, kavgacı, uyumsuz davranışlar gösteren çocukların yaşamın ileriki yıllarında sosyal adaptasyon sorunları ve duygusal bozukluklar yaşadıklarını göstermiştir (Egeland, Yates, Appleyard ve Van Dulmen, 2002; akt. Saltalı, 2010, s.3). Çocukların yaşadıkları duyguları ifade edebilme becerisine sahip olmaları, ihtiyaçlarını ortaya koyabilmeleri ve kendilerini açabilmeleri anlamında çok değerlidir. (Eren Yavuz, 2010, s.262).

Çocukların bir kısmı duygularını rahatlıkla ifade edemezler. Bu durumda çocuğa kendini ifade etme şansı verilmeli ve duygularını sözlerle anlatmasına yardımcı olunmalıdır. Çocuğun hissedip ifade edemediklerini kendi sözlerimizle ona aktararak rahatlamaını sağlayabiliriz. Örneğin, üzüntüsünü açığa vuramayan bir çocuğa “Seni üzgün görüyorum, seni üzen şey nedir?” diyerek iletişim yolu açılabilir (Öztürk, 2007, s.43). Duygularını ifade etmede çocuğa yardım için; duyguyu reddetmek yerine duygu isimlendirilir, açıklama ve mantık yerine çocuğa istekleri bir hayal dünyasında sunulur, sorular ve öğütler yerine bir sözcükle (hımm, öyle mi, anlıyorum vb.) onaylanır (Yavuzer, 2000, s. 18-23). Aynı zamanda anne babanın da bazı duygularını çocukları ile paylaşımları gerekir. Bebeklik döneminde duyguların ifadesini öğrenmede anne baba veya bebeğe bakan kişilerin rolü çok büyüktür (Bayhan ve Artan, 2005, s.236). Üzüntüsünü abartısız, suçlayıcı olmadan, nedenlerini izah ederek ve çocuğun gelişim düzeyine uygun bir şekilde çocuğu ile paylaşan anne babalar çocuğa hem duygularını paylaşmayı öğretir hem de onların duygularının farkında olabilecekleri mesajını verirler (Öztürk, 2007, s.43). Çocuğa kendi duygularını dile getirmesine izin verilmeyen ailelerde ağlayan çocuğa ağlamaması, korkan çocuğa korkmaması söylenir ve korkusu ile alay edilir. Duygularını saklayan ve bastıran bir çocuk sonunda kendine yabancılaşır (Çankırlı, 2011, s.142).

Kendini ifade etme sürecinde, duyguların ifade edilmesinin önemi büyüktür. Kendimizi ve yaşadıklarımızı anlatırken duygularımızı da sözcüklere dökebilmek karşımızdaki kişilerin bizi ve yaşadıklarımızı anlamasında en önemli yardımcımız olacaktır. Kendimizi ve yaşadığımız duyguları ifade edebilmek duygusal zekânın en önemli becerilerindendir (Yavuz, 2003, s.57). Çocuklar 2 yaştan sonra duygularını daha kolay ifade ederler. Büyüdükçe karşısındakinin duygularının nedenini de tahmin edebilirler. Okul öncesi dönemdekiler başka birinin duyguları sonucu neler yapabileceğini de tahmin ederler ancak okul öncesi dönemdeki çocuklar hala aynı anda birkaç duygunun birden yaşanabileceğini pek kavrayamazlar (Bayhan ve Artan, 2005, s.218). 3-6 yaş dönemindeki çocuğun önemli bir özelliği duygularını çekinmeden ifade edebilmesidir. Beğenmediği veya sinirlendiği durumları rahat bir şekilde korkusuzca ne hissettiğini söyler. Ebeveyne düşen görev olumlu duyguların ifadesinde gösterilen anlayışın, olumsuz duygular ifade edildiğinde de gösterilmeye gayret edilmesi, bu duyguların bastırılmamasıdır (Özkan, 2010, s.117). 4 yaşında dil aracılığı ile duygu ve

düşüncelerini anlatmakta oldukça başarılıdır. Zaman zaman kendini ifade etmekte güçlük çekse de genellikle kendisini iyi ifade edebilir (Oktay ve Polat Unutkan, 2006, s.43). Çocuklar büyüdükçe sözcük dağarcıkları da gelişmekte ve böylece duygularını daha kolay dile getirebilmektedirler. Aynı zamanda zihinsel gelişimdeki ilerlemeler de duyguların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. 4-5 yaşındakiler pek çok duygusal tepkinin nedenini bilebilirler. Yanındaki arkadaşının neden mutlu, üzgün veya kızgın olduğu sorulduğunda “Üzgün çünkü annesini özlemiş.” gibi yanıtlar verebilirler. Bu dönem çocukları ayrıca duygularını gösteren arkadaşının bundan sonra ne yapacağını da tahmin edebilirler. Örneğin; arkadaşının kızdığı zaman vurabileceğini de düşünürler (Bayhan ve Artan, 2005, s.237). Duyguları yönetebilmek için, temel duygular hakkında bilgi sahibi olmak gerekir. Maalesef günlük yaşantımızda duyguları ifade etmek için kullandığımız kelime sayısı oldukça sınırlıdır. Pek çok duygu tek bir kelime ile ifade edilebiliyor. Kızdığımızda, şaşkınlık yaşadığımızda, sevindiğimizde, üzüldüğümüzde vs. durumlarda duygularımızı açıklamak istediğimizde “hayret bir şey” sözleri yeterli olabiliyor (Özkan, 2010, s.157).

2.2.5. Duygusal Gelişim-Beceri ve Sosyal Gelişim-Beceri İlişkisi

Duygusal gelişim sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Duygusal gelişim biyolojik temellidir ve olgunlaşma ve öğrenme sonucu oluşmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenme için sosyal etkileşim gerekmektedir. Bu bağlamda duygusal gelişim sosyal gelişimin temelini oluşturmakla birlikte, duygusal ve sosyal gelişim birbiriyle etkileşim içinde olan iki gelişim alanıdır (Şahin, 2010, s.188). Gelişim ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar duygusal beceri gelişiminin yaşamın ilk yıllarında başladığını, duygusal becerilerin bilişsel ve sosyal becerilerin temelinde yer aldığını ve çocukluk dönemindeki duygusal gelişimin bireyin bütün hayatı üzerinde hayati sonuçları olduğunu göstermiştir (Greenberg, Kusche, Cook, Quamma, 1995; akt. D.Saltalı, 2010, s.43). Yaşamımızın sosyal ve duygusal boyutları birbirine bağlıdır. Çünkü duygusal yaşamımız daha çok başkalarıyla olan ilişkilerimizden gelişir ve bu ilişkilerde kendini gösterir ama sadece bunu içermez (Covey, 2003; akt. Tosuntaş Karakuş, 2006, s.26). Duygusal yaşamımızın biyolojik ve insanın içine dönük boyutu varken sosyal yaşamımızın ise tamamı başkalarıyla olan ilişkilerden oluşur.

Çocukların yaşama uyum sağlamasında sosyal ve duygusal gelişim önemlidir. Sosyal beceriler; iletişim çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi çevresindeki bireylerle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerilerdir. Çocuklar, gelişim sürecinde; aile, arkadaşlar, okul ve diğer toplumsallaşma kaynaklarından doğrudan ya da dolaylı etkilenecek bu becerileri kazanırlar (Şahin, 2010, s.182). Duygusal beceriler ile sosyal beceriler arasında kuvvetli bir bağ olduğundan duyguların sosyalizasyonunun anlaşılabilmesi açısından duygusal becerilerin iyi bilinmesi gerekmektedir (Saarni, Mumme ve Campos, 1998; Ashiabi, 2000), duyguları doğru olarak tanımlayabilme çocuğun sosyal çevresi içinde olumlu bir yer edinmesini sağlar (Fine, Trentacosta, Izard, Mostow ve Campbell, 2004; akt. D.Saltalı, 2010, s.2). McGuire ve Priestley (1981) sosyal becerilerin, kişinin yeteneği ile şekillenen, diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağlayan, yüz yüze iletişim temeline dayanan davranışlar olduğunu ifade etmişlerdir (Gülay ve Akman, 2009, s.5). İnsanlar doğdukları andan itibaren sosyal bir yaşama başlarlar. Bebekler doğdukları zaman gereksinimlerinin karşılanması için anne baba veya kendilerine bakan başka bir kişiye muhtaçtırlar. Bu da çevresindeki insanlarla ilk sosyal ilişkileri ve bağları kurması anlamına gelir. Çocuğun içinde bulunduğu toplumun inançlarını, tutumlarını ve kendisinden beklediği davranışları öğrenmesine sosyalleşme denir (Bayhan & Artan, 2005, s.237). Etrafımızdaki insanlarla ilişkiler kurmak yaşamın her anını paylaşmak hemen hepimiz için önemlidir. Yaşamımızdaki sevinçlerin, sıkıntıların pek çoğunun kaynağı etrafımızdaki insanlarla kurduğumuz ilişkilerdir. Birlikte olduğumuz insanlarla ilişkilerimizi sağlıklı ve uyumlu bir şekilde yürütebilmenin en temel şartı sosyal beceriler dediğimiz arkadaş edinme, arkadaşlıklarını sürdürme, iletişim kurma vs. gibi konularda kendimizi geliştirebilmemizdir (Yavuz, 2003, s.181). Kişinin kendi duygusal durumunu esnek biçimde değiştirmek ya da düzene koymak becerisi, kişinin uyumu üzerinde de olumlu etkilerde bulunur. Uzmanlar, duygusal düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin zihinsel sağlık, toplumsal yeterlik, okula uyum ve toplumsal yeterliliğin en önemli boyutlarından biri olarak görmektedirler (Güngör Aytar, 2015, s.26). Sosyal beceriler gelişiminde önemli olan unsurlar: kendine güven, kendini değerlendirme, yetenek ve becerilerin farkında olunması, kendilik gelişimi ve arkadaşlık ilişkileridir (Palut, 2005, s.313-314-315). Saarni (1999) okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişimin ayrılmaz iki gelişim alanı olduğu ve birbiri üzerinde vazgeçilmez

etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Duyguları tanıma, anlama ve ifade etme çocuğun uygun sosyal davranışları sergileyebilmesi için gerekli önemli sosyal becerilerdir. Garner ve Spears (2000)'e göre olumlu (mutluluk) ve ya olumsuz (kızgınlık) yaşadığı duyguları doğru şekilde ve sıklıkla ifade eden çocukların sosyal başarıları da daha yüksektir (D.Saltalı, 2010, s.42). Okul öncesi yıllarda duygusal gelişim sosyal gelişime sıkı sıkıya bağlıdır (Oktay, 2004, s.111). Okul öncesi dönemde çocukların özellikle kelime haznelerinin kısıtlılığından dolayı duyguların ifadesi çok önemli sosyal işaretler anlamına gelir. Bu yüzden eğitimcilerin sosyal becerilerin gelişimi için duygusal becerilerin gelişiminin ne kadar önemli olduğunun farkında olmaları ve eğitim programlarında duygusal becerileri geliştirici etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir (D.Saltalı, 2010, s.44). Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında çoğunlukla sosyal-duygusal gelişim birlikte alınmıştır.

2.3. Ruh Sağlığı

Ruh sağlığı, kişinin kendi kendisiyle ve çevresiyle sürekli bir denge ve uyum içinde olmasıdır. Uyum, bireyin özelliklerine uygun olarak kendi benliği ile içinde yaşadığı çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve sürdürebilmesidir (Bilgin, 2003, s.17-22). Gürkan'a (1989) göre uyumsuzluk, "Çocuğun kendi benliği ve çevresi ile dengeli ve etkili ilişki kurma, oyun geliştirme ve sürdürmede güçlük çekmesi bundan dolayı istenmeyen, olumsuz davranış kalıpları içine düşmesidir". Uyumsuz çocuklar toplumsal yaşamda kendilerinden beklenen davranışlar yerine, kaygı, içe kapanıklık, şüphecilik, kavgacı, hayal dünyasına sığınma, dikkat dağınıklığı gibi bazı özellikler gösterir (Sevinç, 2004, 172). Sağlık genel anlamda bedenin ve zihnin iyiliği ve güçlülüğü demektir. Sağlığı sadece hasta olmamak ya da herhangi bir sakatlığın olmaması olarak almak doğru değildir (Güngör Aytar, 2015, s.16). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) sağlığı, "yalnızca sakat ve hasta olmama değil; bedensel, ruhsal ve toplumsal iyilik durumu" olarak tanımlamıştır. Ruh sağlığı bozukluğu, "genellikle duygu, düşünce ve davranışlarında değişik derecelerde tutarsızlık, aşırılık, uygunsuzluk ve yetersizlik özelliklerini taşıma" olarak tanımlanabilir (Bilgin, 2003, s.18-20). Ruh sağlığı yerinde olan kişilerin özellikleri; gerçeği normal algılama, kendini tanıma, davranışlar üzerinde istekli bir denetim sağlama yeteneği, özgüven ve kabullenme, duygusal ilişki kurma

yeteneği, üretkenliktir (Güngör Aytar, 2015, s.20). Amerikan Ulusal Ruh Sağlığı Birliği, ruh sağlığı yerinde olan çocukların yaşına uygun olarak şu özelliklere sahip olmasını vurgulamaktadır; açık ve sağlıklı düşünebilme, uygun sosyal gelişim, yeni beceriler öğrenebilme, kendine güven ve sağlıklı duygusal tepkiler (Palut, 2001, s.59).

Çocukların ruhsal yönden sağlıklı yetişmeleri, ileride bu çocukların meydana getirecekleri toplumun da ruhsal yönden sağlıklı olması demektir. Bilindiği gibi çocuğun yetişmesinde rol oynayan etmenler çevresel ve kalıtsaldır (Özdoğan, 2009, s.5). Çocuğun yetiştiği ailenin yapısı, genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısı ile duygusal ve toplumsal gelişmesini etkileyecektir. (Yavuzer, 1997, s.136). Çocuk yaşama ilişkin ilk bilgi ve becerileri ailesinden öğrenir. Aile, çocuğun temel gereksinimlerinin giderilmesinde olduğu kadar ruhsal ve duygusal gelişiminde de önem taşımaktadır. Aile çocuk için adeta insan ilişkilerinin sergilendiği bir sahnedir (Yener, 1990, s.67; akt. Enki, 2008, s.270).

Temel gereksinimler davranışa yön vermektedir. İnsanda yemek, içmek gibi organik gereksinimler yanında, psikolojik gereksinimler de vardır. Bunlar; sevgi, ait olma, bağımsızlık, itibar, başarı vb. Karşılanmayan bir gereksinim, bir içgüdü, kişide bir gerginlik ve bunun sonucu bir kırıklık yaratır. Devamlı kırıklıklara uğramak, kişilikte önemli bozukluklar meydana getirir. Çocuk; sevgi, saygı ve özeni gerektiren durumlarda ihmal edilirse, kendisine ve etrafındakilere güven beslemesine çalışılmazsa, ruh gelişmesi sarsılabilir (Bilgin, 2003, s.23). Hatta birçok biyolojik hastalıkların nedeni anne-çocuk ilişkilerindeki duygusal eksikliklerdir. Ruh sağlığı uzmanları anne babaya, çocuğun özellikle anne babaya karşı sevgisiz yetiştiği takdirde normal gelişemeyeceğini, mutlu, yeteneklerini geliştirebilen bir insan olamayacağını anlatmaya çalışmalıdır (Özdoğan, 2009, s.12). İlk üç yılında anneye ilişkilerinin çeşitli nedenlerle engellenmesi çocuğun kişiliğinde karakteristik bir yapının oluşumuna yol açar. Bu durumda çocukların çoğunun duygusal açıdan kendi içlerine çekildikleri ve kendi dünyalarında yaşamlarını sürdürmeyi yeğledikleri dikkati çeker (Yavuzer, 1997, s.148). Çocukta uyum ve davranış bozuklukları, temelinde anne-çocuk ilişkisindeki yetersizlik ve çocukta güven hissinin yeterince gelişmemiş olduğuna işaret eder (Aydoğmuş, 2003, s.146). Aşırı baskı ve zorlama, çocuğu dıştan denetimli bir çocuk haline getirerek kendi iç disiplini kazanmasını engelleyebilir ve kişiliğinin olumsuz yönde gelişmesine yol

açabilir (Polat, 2005, s.189). Çocuklarda ruhsal sorunların ortaya çıkmasındaki risk faktörleri; yapısal, ailesel, duygusal ve kişiler arası, zihinsel ve akademik, çevresel faktörler ve stres yaratıcı yaşam durumlarıdır (Güngör Aytar, 2015, s.26). Gelir dağılımındaki dengesizlik, fırsat eşitsizliği gibi sorunlar, bölgesel ve farklı yaşam biçimlerine sahip topluluklar arasındaki gerilimler, tüm toplum düzeyinde kişiler arasındaki şiddetin hissedilebilir biçimde artışıyla birlikte görülmektedir. Giderek artan şiddet okullara da yansımış durumdadır (Önder, 2007, s.51-52).

Çocuğun ruhsal değerlendirmesi normal gelişim basamaklarının bilinmesi ile mümkün olabilir. Bazı davranışlar belli yaş grubu için normal sayılırken başka bir yaş grubu için normal dışı sayılabilir. Çocukta görülen ruhsal sorunların önemli bir kısmı da gelişimsel bozukluklarla ilgilidir (Öztürk, 2007, s.15). Anne babaların destekleyici tutumları, güçlü aile bağları, ailede uygun kuralların olması, sevgiye dayalı anne-baba çocuk ilişkisi tüm risk etmenlerine karşı en önemli koruyucu etkidir (Sonuvar, 2011; akt. Güngör Aytar, 2015, s.38). Önleme, tedavi etmekten daha iyi ve daha ucuzdur. Ruhsal bozuklukların ortaya çıkmasını önlemek için şu noktalara dikkat etmek gerekir: Gelişimi olumlu ya da olumsuz etkileyen dış şartların saptanması, koruyucu önlemlerin saptanması ve uygulanması, uygulanan önlemlerin uygun olup olmadığının araştırılması, risk grubunu etkileyebilecek yetişkinlerin saptanması (anne-baba, öğretmen, doktor gibi), istenen gelişimin sağlanması için dış şartların kontrol altına alınması gerekir (Özdoğan, 2009, s.4). Çocuklar bizden kendi varlıklarını doğrulayacak bilgiler isterler. Onların kim olduğu konusunda, kendilerine verdiğimiz, sözlü ya da sözsüz bütün ipuçlarına karşı çok duyarlıdırlar. Çocuklar içgüdüsel olarak ebeveynlerinin sevgi ve onayını isterler. Tepki veren bir çocuk: karşılanmamış bir ihtiyaçla ilgili bir mesaj göndermektedir (Pantley, 1997, s.95).

2.3.1. Ailede Çocuğun Yerinin Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri

Durmuşoğlu Saltalı'ya göre çocuğun duygusal yönden sağlıklı bir gelişim gösterebilmesinde gerek çocukla gerekse çevreyle ilgili birçok risk faktörü önemli rol oynar (Bear, 2004). İnsan yavrusunun yaşayabilmesi için uzun zaman bakıma gereksinimi vardır. Genellikle çocuğun ilk aylarında ve ilk bir yılda en yakından ve sıcak ilişki kurduğu kimse anne ya da onun yerini tutan bir kişidir. Daha sonraki yıllarda buna baba ya da onun yerini tutan kimse ve arkadaşları da eklenir. Anne baba ile bu

kuvvetli ilişkiler çocukta özdeşleşme yolu ile önemli kişilik özelliklerinin oluşmasına neden olur. Yine bu ilişkilerin çeşitli tarzlarından, kişinin bütünlüğünde değişik çatışma ve karmaşalar meydana gelir. Kardeşlerin varlığı ya da yokluğu, onlarla kurulan ilişkilerin çeşitleri de çatışmalara yenilerini ekler, bazılarını kuvvetlendirir ya da azaltır (Özdoğan, 2009, s.5-6). Çevresel etkenlerin içerisinde aileyle ilgili birçok faktör yer almaktadır. Çevresel faktörler içerisinde yer alan bazı ailevi etkenler de mevcuttur. Bunlar eşler arasında şiddet, disfonksiyonel aile yapısı ve çok çocukluluk olarak ele alınabilir (Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.26). Ailede çocuk sayısının azlığı ya da çokluğunu, diğer bazı şartlara bağlı olarak değerlendirmek gerekir. Bu şartlar, ailenin gelir durumu, oturulan evin nüfusa göre uygunluğu ve bunların yanında anne babanın çocuklara karşı tutum ve davranışlarının şeklidir. Çocuk sayısının çok ve aile gelirinin az olması, çocuğun zamansız olarak aile dışına itilmesine, üzerindeki kontrolün zayıflamasına ve disiplinsiz davranışlarda bulunmasına yol açabilmektedir (Peker, 2013, s.69).

2.3.1.1. Doğuş Sırası

Kardeşler arasındaki ilişkinin niteliğini belirleyen etkenlerden biri doğum sırasıdır. Ailedeki en küçük çocuklar en azından birkaç yıl için, kardeşlerin en yetenezsizidirler. Bu nedenle kendilerini yetersiz ve değersiz hissedebilirler. Kendilerini ailenin diğer fertlerine ispatlamaya çalışırlar. En küçük kardeşler itaatkâr olma eğilimi gösterebilirler. Bu, büyük kardeşin hata ve başarılarını yakinen gözlemlemelerinden kaynaklanır. Diğer yandan, el üstünde tutuldukları takdirde sırtlarını hep birilerine dayamaya da alışabilirler (Sayar, 2006, s.61). Küçük çocuk olmak sanıldığı kadar kolay değildir. Ailenin ilgi merkezi olan en küçük çocuk, diğer aile üyelerinin gözünde her zaman çocuk kalır. Bu durum küçük çocuğun, kendinden güçlü ve yetenekli kardeşlerinin yanında yetersizlik duygusu yaşamasına neden olur (Bilgin, 2003, s.44). Ortanca çocuk, birinci ve sonuncu kardeşlerden tamamen farklı bir kişiliğe sahip olma eğilimindedir. Kendinden sonra doğana karşı üstünlük, önce doğana karşı aşağılık duygusu hisseder (Sayar, 2006, s.61). Ortanca çocuk olmak biraz zordur. Bir yandan anne baba sevgisinin küçük kardeşte odaklandığını görmek, diğer yandan kendisini büyük kardeşle karşılaştırmak, ortanca çocuğu hüzünlendirir ve yetersizlik duygusu hissettirir. Ortanca çocuğa aile içinde bir yeri olduğu hissettirilmelidir (Bilgin, 2003, s.45). Yavuzer'e göre suçluluk araştırmasında elde edilen bir bulgu, deneklerin % 60'ının ortanca çocuk

olmaları nedeniyle ailelerinden yeterli düzeyde ilgi ve sevgi görememe olasılığının varlığıdır (Yavuzer, 1997, s.147). En büyüklerin hedefi zirvede tutunmak, en küçüklerinki zirveye tırmanmak iken, ortancalar kendilerini tam olarak tanımlanmamış hissederler. En önemli özellikleri aşırı tedbirli olma eğilimleridir. Sorumluluk almaktan karar vermekten kaçınırlar, detayları aşırı inceledikleri için işlerini ertelerler (Sayar, 2006, s.62).

2.3.1.2. Tek Çocuk Olma

İlk çocuk, tek çocuktur. Anne babanın tüm sevgisi tamamen onundur. Tek çocuk, kardeşi olunca bu sevgiyi korumak için mücadele etmek ve bazı sorumlulukları üstlenmek zorunda kalır (Bilgin, 2003, s.44). Tek çocuklu ailelerde çocuk sevgisi bir kişi üzerinde yoğunlaştığından, çocuğun olumsuz davranışlarının genellikle hoşgörü ile karşılanmasına, kendisine aşırı serbestinin tanınmasına neden olmakta, bu da onun şımarmasına, kontrolsüz davranışlarda bulunmasına ve irade zayıflığına yol açmakta, hatta çocuğu yanlış davranışlara itebilmektedir (Peker, 2013, s.70). Bazı anne babalar yaş, sağlık veya ekonomik nedenlerle tek çocuklu olmayı tercih etmektedirler. Tek çocuk, çok çocuğa oranla daha iyi yaşam ve eğitim olanaklarına sahiptir. Anne babanın ilgi odağı olurlar. Başarılı, kurallara uyan, iyi güdülenmiş bireyler olarak yetiştirilirler (Bilgin, 2003, s.45). Çocuğun yaşamındaki en kritik dönemlerinden biri de kardeşinin dünyaya gelmesidir. Özellikle o ana kadar tek çocuk ya da evin küçük çocuğu ya da şımartılmış çocuk için bu dönem çok kritiktir. Anne babanın, özellikle annenin dikkati daha çok yeni doğan çocuk üzerine yönelir. Çocuk bu durumu kolaylıkla kabul edemez, bir sevgi eksikliği olarak görür ve davranış bozuklukları gösterir. İlk çocukluk dönemlerine dönmeler görülür. Tekrar altını ıslatabilir, konuşma bozukluğu ya da diğer başka bozukluklar gösterebilir. Yeni doğmuş çocuğa karşı kıskançlık ve nefret gibi olumsuz tepkilerin görülmesi doğaldır (Özdoğan, 2009, s.14). Anne babanın bütün ilgi ve hevesinin tek çocuk üzerinde yoğunlaşması, beraberinde aşırı koruyucu yaklaşımı kaçınılmaz kılar. Bu da çocukta bağımsızlık duygusunun gelişmesini engeller. Aşırı koruyup kollanması, oyun arkadaşlarının azlığı tek çocuk için önemli bir engeldir. Oyun arkadaşı eksikliği, çocuklar için çok önemli olan deneyim zenginliğinden yoksun kalmalarına neden olur (Bilgin, 2003, s.45).

2.3.1.3. Çocuk Sayısı

Ailede çocuk sayısı arttıkça, anne-baba çocuklarıyla yeterince ilgilenmemekte, çocuklara karşı ya aşırı tahakküm ve baskı, korkutma, tehdit ve yasaklamalar yapılmakta ya da aşırı serbestlik olmakta, uygun bir eğitim verme imkânı zorlaşmaktadır (Peker, 2013, s.70). Ailede çocuk sayısının artması, anne babanın çocukla paylaşacağı zamanı ve olanakları azaltır. Çocuklar kendileri için gerekli olan pek çok temel gereksinimden yoksun olarak büyümek zorunda kalırlar. Çocukların sağlıklı kişilik gelişimi için gerekli olan temel gereksinimlerinin giderilmemesi sonucunda çeşitli davranış ve uyum bozukluklarının ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır. Bu durumun giderilmesi için yeterli ve dengeli beslenme, sağlıklı bir barınma ortamı, uygun giyinme gibi gereksinimler karşılanmalıdır. Bu fiziksel gereksinimler kadar sevmek, sevilme, ait olma ve güven duygusu gibi psikolojik gereksinimlerin de doğru olarak karşılanması gerekir (Bilgin, 2003, s.45-46). Çok çocuklu ailelerde kardeşler arası rekabet yoğun yaşandığı zaman anne-baba için dayanılmaz bir hal alabilir. Burada önemle üzerinde durulması gereken her çocuğun aile içinde kendi özel yerinin farkında olmasını sağlamaktır. Çocuklar arasında ayrım yapılmamasına özen göstererek her birinin ayrı birey olduğu bilinci ile davranılmalıdır (Öztürk, 2007, s.429). Kardeş rekabetinde kaç kardeş olduğu çok önemli değildir. Çok fazla kardeşi olan kişiler bile kardeşlerinden bir tanesini daha büyük bir rakip gibi algılar, kendisini ona göre hizalar. Sürekli biçimde kendisini onunla karşılaştırır (Sayar, 2006, s.60). Ailedeki çocuk sayısının çokluğunun ve ailenin kalabalık oluşunun birtakım olumlu yönleri de vardır. Yapılan araştırmalar, kalabalık ailelerden gelen çocukların sorumluluk duygularının daha çok geliştiğini ve topluma daha iyi uyum sağladıklarını da göstermektedir. Bunun nedeni de kendi işlerini belli oranda yapmak, kendinden küçük kardeşine bakmak gibi birtakım yükümlülükleri daha küçük yaşta üstlenmiş olma zorunluluğudur (Peker, 2013, s.70).

2.3.1.4. Çocuğun Cinsiyeti

Çocuğun kız veya erkek oluşu, onu birey olarak algılayan ve önemseyen ailelerde anne babanın davranışlarını etkilememektedir. Ancak alt sosyoekonomik yapı ve kültürel değerlerin etkisiyle bazı ailelerde cinsiyet ayrımı yapıldığı gözlenmektedir. Toplumumuzda erkek çocuğa kız çocuktan daha fazla değer verilmektedir. Bunun nedeni anne babaların çocuğun değerini maddi açıdan ele almalarıdır. Kendilerine yaşlılıkta sağlayıcı maddi yardım ve bakımı düşünerek onlara geleceklerinin güvencesi

gözüyle bakarlar. Çocuğun ailenin adını sürdürmesi düşüncesi de onlar için önemlidir. Bu nedenlerle anne babalar erkek çocuğun üzerine düşer, onu şımartırlar. Bu tutumların sonucunda üzerine çok düşülen, korunan ve aileye karşı sorumlulukları sürekli olarak anımsatılan erkek çocuk kendi başına karar verebilen biri olarak büyüyemez. Kız çocuk ise baskı altında büyür, kendini değersiz olarak görür (Bilgin, 2003, s.46). Yapılan çalışmalarda ise kız cinsiyetinde olmanın stresli yaşam olaylarına dayanıklılığı artırdığı bulunmuştur (Güngör Aytar, 2015, s.38).

2.3.2. Aile İçindeki Özel Durumların Çocuğun Ruh Sağlığına Etkileri

Aile kurumu, çocuğun alacağı kavramları seçerek vermekte, onları yorumlamakta ve sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocukta kişisel ve sosyal davranışlarla ilgili değer duygusunun gelişmesiyle sonuçlanmaktadır. Hiç kuşkusuz çocuğun bulunduğu kültür çevresi içinde yer alan ve onu etkileyecek olan gelenek ve kurallar da vardır. Ancak yargıların oluştuğu, tercihlerin yapıldığı ya da en azından etkilendiği yer ailedir. Kişiliğin gelişmesi, bir dizi tercihin geliştirilmesi ile olanaklıdır. Bu tercihler bireyin değerlerini temsil eder ve geniş ölçüde ailenin koşullandırılmasının bir sonucudur (Yavuzer, 1997 s. 136). Ailenin huzurlu olmasının birinci şartı anne baba arasındaki uyum ve anlaşmadır. Eşler arasında anlaşmazlık ve geçimsizlik tüm ailenin, dolayısı ile çocuğun mutsuz olmasına neden olur (Öztürk, 2007, s.431). Çocuğun ruh sağlığı gelişiminde çevresel etkenlerin içerisinde aileyle ilgili birçok faktör yer almaktadır. Bunlar arasında annenin depresyonu, istismar türleri, düşük zekâ, yoksulluk, sağlık ve beslenme ile ilgili problemler yer alır (Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.26).

2.3.2.1. Boşanmış Eşler

Çocuğun dünyasından boşanmaya bakarsak çocuk genellikle boşanmadan dolayı kendisini suçlu hisseder. Anne ve babasının kendisi yüzünden anlaşılamadığını, onun yüzünden boşandıklarını zanneder. Bu durumda anne babalar aralarındaki sorunları çocuğa yansıtmaktan özenle kaçınmalılar (Tarhan, 2013, s.62). Daha boşanma olayından önce ortaya çıkan kavga ve tartışmalar, çocuğun sarsılmasına ve tedirgin olmasına yol açar (Peker, 2013, s.77). Çocuklar için oldukça zedeleyici olan anne babanın boşanma olayı süreç içinde yapılan yanlışlıklar ile daha da zedeleyici bir hal alabilir (Öztürk, 2007, s.432). Boşanan eşler yeterince sorumlu davranmadıkları

takdirde çocukta uyum ve davranış sorunları ortaya çıkabilir (Tarhan, 2013, s.62). Boşanma, çocukta sıkıntı, korku ve güvensizlik yaratmakta, çocuk bu duruma karşı davranış ve uyum bozuklukları göstermektedir (Bilgin, 2003, s.48). Boşanma öncesi devamlı didişen anne baba, çocuğu depresyona iten bir sebeptir. Sorunları hisseden çocuk sıkıntısını söz diliyle anlatamadığı için bunu farklı şekillerde dışarıya yansıtır. Bu durum tırnak yeme, altını ıslatma şeklinde ortaya çıkabilir. Çocukta psikosomatik hastalıklar gözlenebilir; sık sık hasta olur, kusar, bağırsakları bozulur (Tarhan, 2013, s.63). Boşandıktan sonra çocuğun içinde bulunduğu gelişme sürecine göre, çocuğun annede, babada veya bir kurumda kalmasının farklı ruhsal etkileri olur. Çocuk 1-3 yaş arasında annesinden ayrı kalırsa bırakılma korkusu gelişebilir. Çocuk huysuzluk ve saldırgan davranışlar gösterir. 3-6 yaş arasında ise aynı cinsten büyüğün yokluğu ile özdeşleşmek aksamaları baş gösterebilir. Anne ile büyüyen oğlan çocuklarında kadınsı bazı davranışlar, baba ile büyüyen kızlarda ise erkeksi tutum gelişebilir (Bilgin, 2003, s.49). 0-5 yaş arası çocuk eşlerin birbirlerine karşı olan olumsuz hislerini anlayamaz. Boşanma ondan korku ve şaşkınlık oluşturur. Ne olup bittiğini anlamakta zorlanır (Öztürk, 2007, s.434). Okul öncesi dönem çocukları, boşanmadan kendilerini sorumlu tutabilirler. Kafaları karışır, şaşırırlar, tekrar bağımlılık dönemi yaşayabilirler (Bayhan ve Artan, 2005, s.255). Boşanma sonucu çocukta daha çok endişe ve tedirginlik, huysuzluk, hırçınlık ve saldırgan davranışlar görülür. Çocuk anne babasının ayrıldığını gizlemek ister. Özellikle okul çocukları, anne-baba ayrılığını ayıp bir olay olarak değerlendirir ve arkadaşlarının bilmesini istemezler. Gittikçe ya içe kapanık ya da hassas ve saldırgan olurlar. Bu da onları zamanla suç işlemeye yöneltebilir (Peker, 2013, s.78). Çocukta anneye aşırı bağımlılık, anneden ayrılamama ve kazandığı tuvalet alışkanlığını kaybetme gibi yaşından küçük davranışlar görülebilir. Çocukların bir kısmı kızgınlıklarını dışarıya saldırganlık olarak aksettirirken bir kısmı ise anneyi kaybetme endişesi ile tamamen içe kapanır ve her ortama uyum gösterme çabasına girer (Öztürk, 2007, s.434).

Boşanma kararını anne ve baba birlikte çocuğa açıklamalıdır. Boşanma nedeni fazla detaya inmeden ve karşılıklı suçlamalara girmeden gelişim düzeyine uygun şekilde çocuğa anlatılmalıdır (Öztürk, 2007, s.433). Boşanan anne babalar kendi sorunlarıyla o kadar ilgili ve streslidir ki çocuklarına gösterdikleri ilgide bir azalma yaşanabilir. Ayrıca ilginin kalitesinin de bozulduğu söylenebilir (Bayhan ve Artan, 2005, s.255).

Boşanmadan sonra dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Eski eşten öç almak için çocuğu kullanmak çocuğun ruh sağlığı açısından asla düşülmemesi gereken hataların başında gelir. Boşanmanın ardından anne babalar çocuğu kendi taraflarına çekmek için onun istediği her şeyi yapma yanılgısına düşebilirler. Her istediğinin yapılması çocukta disiplin eksikliğine yol açar (Tarhan, 2013, s.65). Boşanmada çocuğun eşlerden biri tarafından karşı eşe araç olarak kullanılması, çocuğun kimde kalacağı çekişmeleri, bazen çocuğun polis eli ile alınıp öbür tarafa götürülmesi olumsuz etkiler oluşturur (Bilgin, 2003, s.49). Bir çocuk, anne babasının ilgisine, onlarla birlikte vakit geçirmeye muhtaçtır. Bu noktada sürekli ve nitelikli birliktelik, çocukla geçirilen kaliteli zaman kavramı önem kazanır. Anne ya da baba çocuklarıyla ilgilenirken bütün dertlerini sorunluluklarını bir kenara bırakıp çocuğa odaklanmalıdırlar (Tarhan, 2013, s.66). Boşanma, çocuğun evinden, alışık olduğu çevresinden, belki okulundan, hatta en önemlisi belki kardeşinden ayrılmasına sebep olabilir (Bayhan ve Artan, 2005, s.255). Genel olarak çocuğun ekonomik güvencesinin sağlanması, 10 yaşından küçüklerin annede kalması, babanın belli sürelerde çocuğuyla beraber olması gerekir. Tekrar evlenme durumunda çocuğun tepkisi göz önünde bulundurulmalı, çocuğa uygun açıklamalar yapılmalı, gereğinde uzmanlardan yararlanılmalıdır (Bilgin, 2003, s.49). Çocuk kendisine önem verilmediğini hissetmemeli, kendisini güvende ve ailesine ait hissetmelidir. Çocuğun psikososyal istiyaçlarının karşılanması kişilik gelişimi açısından çok önemlidir (Tarhan, 2013, s.66). Boşanmalardan sonra ilk 2 yıl içinde yapılan çalışmalar annenin daha otoriter bir tutum sergilediğini göstermektedir. Bunun yanında annenin sevgisini daha az gösterebildiği, aile içi rutinlerin düzensizleştiği, çocuklarda disiplin sorunları ortaya çıktığı bulunmuştur. Boşanmadan 2 yıl sonra yapılan çalışmalarda annelerin 2 yıl öncesine oranla daha sabırlı, çocukların daha işbirlikçi olduğu bulunmuştur (Bayhan ve Artan, 2005, s.255).

2.3.2.2. Üvey Anne-Baba

Çocuk üvey anneyi birdenbire ortaya çıkan ve çok sevdiği annesinin yerine geçmeye çalışan bir insan olarak algılayabilir. Örneğin, gerçeklik duygusu henüz gelişmediği için beş yaşındaki bir çocuk olayları tam olarak algılayamaz ve hiç tanımadığı bir kadını sevmek zorunda bırakıldığını hisseder. Çocuk üvey annesiyle ilişkiye girmeyi öz annesine ihanet etmek gibi algılayabilir. Bu nedenle çocuğun üvey anneye tepkili olması doğaldır (Tarhan, 2013, s.69). Boşanma ya da ölüm nedeniyle ebeveynini

kaybetmiş bir çocuğun duyguları karışıktır. Kendini bırakılmış, terk edilmiş hisseder, suçluluk duygusuna kapılabilir. Gerçek anne veya babasının yerine kendisi için yabancı olan birini kabullenmesi güçtür ve zaman ister. Üvey anne ya da baba çocuğun bu kabullenmeyişi anlaşıla karşılamalı, ona hoşgörü ile yaklaşmalı ve çocuğu kabule zorlamamalıdır. Bu davranış, çocuğun sevgiye çok gereksinimi olduğu bu dönemde onları kabullenmesini kolaylaştıracaktır (Bilgin, 2003, s.49). Bu çocuklar, tedirgin ve endişe içindedirler. Eleştiriye, kızmaya ve azarlanmaya karşı aşırı duyarlılık gösterirler. Ya uzun uzun ağlarlar ya da içe kapanık ve donuk olurlar. Üvey annenin iyi davranışları karşısında onu sevmeyi, öz annelerine haksızlık etmek şeklinde değerlendirirler. Çok karışık duygular içindedirler (Peker, 2013, s.83). Babaya düşen önemli bir görev ikinci evliliği yapmadan önce çocuğa durumu anlatıp onun fikrini almaktır. Çocuğa kendisinden üvey annesini, öz annesinin yerine koymasının beklenmediğini, annesiyle kendisinin arasına hiçbir şeyin giremeyeceğini, üvey anneyi kendisini sevecek ve yardım edecek bir yakını gibi kabul edebileceğini, bu evliliğin hayatını kolaylaştıracığını anlatmak çocuğun önyargılarından kurtulmasını sağlar (Tarhan, 2013, s.69).

2.3.2.3. Üvey Kardeş

Üvey annenin de bir çocuğu varsa çocuk, bir de üvey kardeş kavramı ile tanışır. Farklı ortamlarda yetişmiş iki çocuğun kişilik özellikleri de ruhsal yapıları da farklıdır. Çocukları zorla bir araya getirmek yerine onlara verme duygusunu, paylaşmayı, iyilik yapmayı, yardım etmeyi, uzlaşmacı olabilmeyi öğretmek gerekir. Ayrıca çocuklara “şunu beraber yapın, bunu beraber yapın” diyerek onları birtakım şeylere zorlamak ters tepebilir. Bunun yerine onlara biraz zaman tanıyarak birbirlerini merak etmeleri sağlanabilir (Tarhan, 2013, s.72).

2.3.2.4. Ölüm

Aile içindeki duygusal etkileşimin azalmasında birçok faktör etkili olabilir. Bunların başında anne ya da babadan birinin kaybı veya ayrılıkları ya da çocuklarına karşı ihmal etme veya reddetme şeklinde takınılan tavırlar gelir. Duygusal etkileşimin azlığı sadece bireyin duygusal dünyasının etkilemekle kalmaz aynı zamanda onun fizyolojik, zihinsel ve toplumsal gelişimine de olumsuz etkiye bulunur. (Yavuzer, 1997, s.145). Anne ya da babadan birinin veya her ikisinin ölümü ile çocuğun yalnız kalması, bakım ve sevgi

sorunları yaratır. Ruhsal açıdan etkisi, çocuğun yaşına, yaşayacağı aile veya kurum ortamına ve koşullarına göre değişir. Küçüklerde çok kez “anneden ayrılık sendromu” gelişir. Beş yaşından küçükler, henüz “neden-sonuç” kavramlarına sahip olamadıklarından, ölen anne veya babanın tekrar geleceğini düşünebilirler (Bilgin, 2003, s.49). Farklı yaş dönemlerine göre farklı algılamalara sahip olan çocuk, ilk dört-beş yıl içinde daha çok anneye bağlı olduğu için babanın kaybını çok yoğun olarak hissetmeyebilir ama “baba” dediği bir insanı kaybetmek çocuğu üzer. İlkokul dönemine giren bir çocuk ise babasının, sevdiği ve güvendiği bir kişinin kaybını daha ağır bir biçimde yaşar ve daha çok acı duyar. Annenin kaybı ise çocukluk döneminin her aşamasında çocuğu derinden sarsar ve yaralar (Tarhan, 2013, s.58). Çocuklarda gece korkusu, uykuya dalıp uyanmayacağı korkusu, kendinde hastalık olduğu kuruntusu görülebilir. Anne babadan birinin ölümü durumunda, çocuklarda beslenme bozukluğu, altını ıslatma, kızgınlık, saldırganlık, uyumsuzluk ve toluma aykırı davranışlar ortaya çıkabilir (Bilgin, 2003, s.50). Vefat olayı yaşandı ise çocuk mutlaka acı çeker, üzülr, sarsılır ancak bu olaydan kişilik gelişimi açısından ileriye yönelik büyük bir hayat tecrübesi de çıkarılabilir (Tarhan, 2013, s.59).

2.4. Problem Davranış

Çocuklara yeterli zaman ayıramayıp ihtiyaç duydukları ilgiyi gösterememek birtakım sonuçlara yol açabilir; çocuklar bazı davranış bozuklukları veya başka ruhsal sorunlar yaşamaya başlayabilirler (Sayar, 2006, s.115). Davranış bozuklukları, çocuğun ruhsal ve bedensel sorunlarını doğru bir şekilde yansıtamaması, kendini ifade edemeyerek iç çatışmalarını davranışlarına aktarması sonucu oluşurlar (Gültekin, 2006, s.72).

Davranış problemi, bireyin yeni bir beceri öğrenmesini engelleyen ve yaşadığı ortamın dışında kalmasına neden olan, kendisine ya da diğerlerine zarar veren, aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal normlarına uymayan davranışlardır (Kanlıkılıçer, 2005, s.11). Problem davranış, duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığına bağlı olarak ortaya çıkan; vurma, çalma, tehdit etme, başkalarını rahatsız etme gibi dışa yönelik davranışlar; içe kapanıklık, bedensel şikâyetler ve anksiyete (kaygı, tedirginlik, bunalma vb.) gibi içe yönelik davranışlardır (Merril, 2001:2; Merrill, 1995a:230; Özbey, 2009, s.12).

Duygusal ve davranışsal bozukluklar genel olarak dışa yönelik ve içe yönelik bozukluklar ve az sıklıkla görülen bozukluklar olarak üç grupta incelenir. Dışa yönelik bozukluklar; dışarıya ve genellikle insanlara yönelik saldırgan davranışları içerir. Aşırı hareketlilik, öfke nöbetleri, insanlara ve eşyalara zarar verme, insanlara düşmanca tavırlar sergileme, karşı gelme, fiziksel olarak saldırganlık ve kurallara uymama gibi davranışlarla karakterizedir. Rahatsız edici davranışlarından dolayı daha sık ve kolay fark edilirler. İçe yönelik davranış problemleri; sosyal olarak içe kapanıklığı ifade eder. Aşırı utangaçlık, içe kapanıklık, depresyon, kaygı, panik, itilmişlik, korkular ve düşük kendine güven ile karakterizedir. Dışa yönelik saldırgan davranışlar göstermedikleri için fark edilmeleri daha zordur. Az sıklıkla görülen bozukluklar; nadir olmasına rağmen ciddi sonuçlara neden olabilen bozukluklardır. Şizofreni, halüsinasyon, kontrolsüz vücut hareketleri ve ses çıkarma davranışları ile karakterizedir (Ergül, 2010, s.263). Çocukluk çağındaki sevgi azlığı ve sevgi yoksunluğu bütün yaşam boyunca etkilerini sürdürür. Amerikalı psikologlara göre ilk çocukluk dönemlerinde anne-çocuk ilişkilerindeki büyük bozukluklar yetişkin çağlarda nevrotik ve hatta psikotik bozuklukların ortaya çıkmasına, özellikle depresyon ve şizofreni gibi hastalıklara neden olmaktadır (Özdoğan, 2009, s.12).

Çocuğun duygusal gelişimi onun uzun dönemde okul uyumu, akran ilişkileri ve okul başarısı üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Özellikle ilk ve orta çocukluk döneminde görülen davranış problemlerinin temelinde duygusal becerilerin kazanılmasındaki eksiklikler rol oynamaktadır (Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.44). Çocuklara yeterli zaman ayıramayıp ihtiyaç duydukları ilgiyi gösterememek, birtakım sonuçlara yol açabilir; çocuklar bazı davranış bozuklukları veya başka ruhsal sorunlar yaşamaya başlayabilirler (Sayar, 2006, s.115).

Balcıoğlu (2000) çocukların davranış ve uyum sorunlarını dört başlıkta toplamaktadır:

1.Davranış Bozuklukları: Sürekli hırçınlık, sinirlilik, geçimsizlik, kavgacılık, okuldan kaçma, çalma, yangın çıkarma, sürekli başkaldırma ve kuralları çiğneme gibi belirtiler bu kümede toplanır. Bu çocukların çevreleri ile ilişkileri sürekli olarak gergin ve sürtüşmelidir. Aileleri bu çocuklarla iletişim kuramaz. Sorunlar derinleşerek sürer.

2.Duygusal Bozukluklar: Korkular, kuruntular, saplantılı düşünceler, uyku bozuklukları, kekemelik, tikler gibi problemler çocuğu rahatsız eder. Bu çocukların çevreleri ile ilişkileri kötü değildir; gergin, güvensiz ve çekingen çocuklardır. Temelinde aile ile iletişim sorunu vardır.

3.Alışkanlık Bozuklukları: Parmak emme, dışkı kaçıрма, gece işemeleri gibi alışkanlıkların düzensizliği ile ilgili belirtiler bu kümede toplanır. Çocuklar normal yollarla alamadıkları ilgi ve şefkati normal olmayan tepkiler vererek toplamaya çalışırlar.

4.Ağır Ruhsal Bozukluklar: İç kapanıklık veya psikoz gibi çocuğun uyumunu her alanda sürekli bozan ruhsal hastalıklar da bulunmaktadır (akt: Bilgin, 2003, s.89).

2.4.1. Davranış Bozuklukları

Davranış bozuklukları çocuğun ruhsal ve bedensel sorunlarını doğru bir şekilde yansıtamaması, kendini ifade edemeyerek, iç çatışmalarını davranışlarına aktarması sonucu oluşurlar (Gültekin, 2006, s.72). Bu çocukların çevreleri ile ilişkileri sürekli olarak gergin ve sürtüşmelidir. Aileleri bu çocuklarla iletişim kuramaz. Sorunlar derinleşerek sürer (Bilgin, 2003, s.89).

2.4.1.1. Saldırganlık

Saldırgan çocuklar, aşırı gergin, geçimsiz ve kavgacıdırlar. Evde, okulda ve sokakta durmadan sorun meydana getirirler. Tepkileri aşırıdır. Bu çocuklar başkalarının ihtiyaç ve beklentilerini umursamazlar. Empati yetenekleri zayıftır. Yabancı ortamlara girdiklerinde diğerlerinin niyetlerini düşmanca ve tehdit edici olarak algırlar. Sevilmediklerine ve saygınlıklarının az olduğuna inandıkları için kabadayılık gösteriyle üstünlük kurmaya, saygınlık kazanmaya çalışırlar. Suça eğilimlidirler. Otokontrol mekanizmaları gelişmemiştir. Kendi isteklerini zorla kabul ettirmeye çalışırlar. Hayal kırıklığını çok kolay yaşarlar. Çoğu kez kendilerini dışlanmış hissederler. Faaliyet ve etkinlikleri kesildiğinde öfkelenirler. Davranışlarına sınır getirmezler. Başkalarının kendilerine uymalarını beklerler (Gültekin, 2006, s.73-74). Çocuklar arasında görülen saldırganlık; çocuğun olumsuz duygularını yenemeyip, davranışa dönüştürerek çevresine ve kendisine az ya da çok zarar verme halidir. Çocuklarda saldırganlık ya

yıkıcılık, kırıp dökücülük ya da öfke nöbetleri biçiminde ortaya çıkar (Bilgin, 2003, s.94). Saldırgan çocuk parlamaya hazırdır. Öfkesini yenemez, aşırı geçimsizdir. Sürekli kavga çıkarır, saldırıp etrafa zarar verir (Saygılı, 2005, s.131). Dışa yönelik saldırganlıkta yemekleri dökme, bebekleri dövme, oyuncakları kırma, kâğıtları yırtma, küfür etme, tepinme, ısırma gibi belirtiler sık görülür (Aydoğmuş, 2003, s.148). Saldırganlığın altında sürekli bir sinirlilik hali mevcuttur. Çocuktaki sinirliliğin birçok nedeni vardır. Çocuk bu sinirliliği kalıtsal yollarla getirebildiği gibi, anne karnında başlayarak doğduktan sonra ve ilk çocukluk dönemlerindeki olumsuz şartlarla, uzun süreli hastalıklarla, anne ve babanın yanlış tutumları ile anne ve baba arasındaki geçimsizlikle sonradan kazanabilir. Saldırganlık ise sinirlilik halinin en uç noktasıdır (Gültekin, 2006, s.73). Genellikle doğuştan var olduğu kabul edilen bir dürtüdür. Bunun dışında çevrenin olumsuz tutum ve gereksiz engellemeleri, çocuğa yöneltilen saldırganlıklar, çocukta saldırganlığın oluşmasına veya saldırganlık dürtüsünün beslenerek güçlenmesine neden olabilir (Aydoğmuş, 2003, s.148). Sık sık sert cezalara başvuran, tehdit eden anne babaların çocukları, daha sık saldırganca davranmaya eğilimlidir. Ailenin gösterdiği tutarsızlık yine saldırganlık sebebi sayılabilir. Sürekli kavga eden anne babalar televizyondaki şiddet filmleri de çocuğa saldırganlık aşıl原因 durumlarıdır. Saldırganlık erkek çocuklarda daha sıktır (Saygılı, 2005, s.132). Çocukların günlük yaşamlarında, TV programlarında saldırganlık sahneleri görmelerinin, onlardaki saldırganlık davranışını arttırdığı deneysel olarak saptanmıştır (Bilgin, 2003, s.95). Televizyon programlarından özellikle çizgi filmlerden çocuklar etkilenir. Bu yüzden şiddet içeren filmlerin saldırganlığı artırdıkları bilinen bir gerçektir (Saygılı, 2005, s.133). Saldırganlık denince akla sert el hareketleri gelir. Ağır suçlardan tutun da çocuksu “dövüş stilleri” olan ısırma, tırmalamak, tekmelemeye kadar. Bunun dışında sözlü saldırılar da saldırganlık olarak algılanır (Stein, 1997, s.21). Çocuk çevresinde sadece saldırgan davranışlarıyla dikkat çekebiliyorsa, bu onun için bir ödül olur, bu yüzden saldırgan davranışlara devam eder; bu da saldırganlığın sebepleri arasında sayılabilir (Gültekin, 2006, s.76). Saldırganlık konusunda çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar unutulmamalıdır. Genelde erkeklerin kızlardan daha fazla fiziksel tepki verdikleri, kızların ise daha fazla sözel tepki verdikleri bulunmuştur. Öfke ve saldırganlığın yetişkinlerden çok kardeşlere ve yaşıtlara yöneldiği de görülür (Bayhan ve Artan, 2005, s.226). Başka bir yönü ile saldırganlığı ruhsal enerjinin doğrudan

eyleme yönelmesi şeklinde kabul etmek de mümkündür. Bazen de bu dürtü çocuğun kendi kendine yönelir. O zaman da çocuğun kendi kendini yaralaması, öfke nöbetleri, saç koparma gibi uyum bozuklukları ortaya çıkar. Tırnak yeme, başını duvara, yere vurma gibi eylemler de bu nedenle ortaya çıkabilir (Aydoğmuş, 2003, s.148).

0-2 yaş döneminde zorla yemek yemeye, uyumak istemediği halde uyumaya zorlandığında, hareketsiz kalması istendiğinde, oyuncakları alındığında tepki gösterir ve öfkelenir. Bu tepkiye ebeveynler tarafından gösterilen yaklaşım ileride onun öfke yaşantısında hangi tepkileri göstereceğini belirler. Öfkesi baskı ve dayak ile sindirilen çocuk, ya öfkesini içine atarak bastırmayı öğrenir ya da gördüğü saldırgan davranışları aynen kullanmaya başlar. Bu dönemde çocuğun gözünden kaçmayan şey tepkilerine etrafındakilerin gösterdikleri davranışlardır (Özkan, 2010, s.113). Çocuk iyi bir taklitçidir. Büyüklerin saldırgan davranışları mümkün mertebe çocukların yanında sergilememesi, öfkelerini kontrol etmeleri gerekir (Gültekin, 2006, s.77). 2-4 yaş arasında saldırgan davranışların önce artış gösterdiği sonra azaldığı görülür. 3 yaştan sonra vurma, tepinme gibi davranışlar azalırken sözel hakaretler ve saldırılar artar. Genelde erkeklerin fiziksel, kızların sözel tepkiler verdikleri gözlenmektedir (Bayhan ve Artan, 2005, s.225). Çocukların bazıları söz veya davranışla saldırganlıklarını açıkça gösterirler. Diğerleri hiçbir zaman kavga etmez ama düşmanca oyunlarla saldırganlık yaparlar (Saygılı, 2005, s.131). Dört yaş sonrasında saldırgan akran etkileşimleri azalmakta, saldırganlığı ifade ediş biçimleri değişmekte, sözel saldırganlık artmakla birlikte, çığlık atma, yerlerde sürünme ve vurma davranışları azalmaktadır. Dört beş yaşlarında pozitif sosyal etkileşimler artarken, rekabet artmakta, paralel oyun azalmakta ve işbirlikçi oyunlar artmaktadır (Hartup, 1983; akt. Uysal, 2014, s.17). 3-6 yaş arası dönem, öfke, gerginlik, bunalım ve sürekli davranış değişimleri ile dolu bir dönemdir. Haklı öfke duyguları doğru davranışlar ile desteklenmezse sonraki dönemlerde düşük benlik algısı, korkaklık, kendini ifade edememe ve savunamama gibi olumsuz özelliklerin ortaya çıkması kaçınılmazdır (Özkan, 2010, s.115). Okul öncesi dönemde, çocuklarda saldırganlık çok sık görülen bir olaydır. Bir çocuğun başkasına vurması, söz veya elle işine karışması, birinin elinden zorla bir şeyi almaya kalkması saldırganlık olarak tanımlanabilir. Kısacası saldırganlık bir başka insana zarar veren veya zarar verme amacı güden davranış demektir (Saygılı, 2005, s.131).

Çocukta güven duygusu geliştikçe, çocuk beklemeyi ve tepkisini dizginlemeyi öğrenir. Gereksinimleri doyuruldukça yatıştır. Daha az tepkiyle de gereksinimlerinin karşılanabildiğini öğrenir. Başkaldırma yerine uysal davranmanın kendi lehine sonuçlandığını görür. Kendisine sevgiyle yaklaşıldıkça bu sevgiyi sürdürmek amacıyla kendi kendini kısıtlamayı öğrenir (Bilgin, 2003, s.95). Çocuğa sevgi ile yaklaşmalıdır. Bu sevgiyi sürdürmek için, çocuk kendi kendisini kısıtlamaya başlayacak, olumsuz davranışlarını azaltmaya çalışacaktır (Saygılı, 2005, s.132). Anne ve babanın ya da yakın çevrenin çocuğun saldırgan, kavgacı ve kırıp döken davranışlarına hoşgörüyü yaklaşması bu davranışları pekiştirir. Çocuğa bu saldırganlığın doğru olmadığı; dayak, korkutma, aşağılama, hakaret gibi yanlış yollar denemeden, olumlu davranışları onaylayarak ve ödüllendirerek yapılmalıdır. Saldırgan davranışlar ile istediği şeyi yaptırmaya çalışan çocuğun istekleri yerine getirilmemelidir. Bu konuda kararlı davranmak gerekir (Gültekin, 2006, s.78). 3-6 yaş döneminde ebeveyne düşen görev, sağlıklı disiplin uygulamaları ile “çocuğun, duyguları ve davranışları arasındaki farkı görmesini” sağlamaktır. İleride çocuğun öfke yaşantısına model olacak bu dönem yoğun kısıtlamalar veya sınırsız bir hoşgörü içerisinde geçirtilirse, çocukluktan ergenliğe geçildiğinde önü alınamaz sorunların ortaya çıkmasına neden olur (Özkan, 2010, s.117). Saldırgan bir davranışta bulunduğu anda hemen gerekli uyarılar yapılmalı ve bu durumun alışkanlık haline gelmesi önlenmelidir (Saygılı, 2005, s.132). Anne babalar çocuklarına kızgınlıkla başka etmede alternatif yollar sunmalıdırlar. Örneğin; “Kızınca arkadaşına vurma, onunla bu sorunu tartış. Vurarak halledemezsin ama konuşarak halledebilirsin.” gibi (Bayhan ve Artan, 2005, s.227). Anne baba çocuğa ev ortamında söz hakkı vermeli ve onun konuşmalarını saygı ile dinlemeli ki o da arkadaşlarına ve çevresine aynı şekilde davransın. Değişik aktivitelere yönlendirilmelidir (Gültekin, 2006, s.79). Çocukları aşırı kısıtlamamalı, içlerindeki taşan enerjinin uygun yollara boşalması sağlanmalıdır. Bu, geniş arazilerde koşma ve oyun ile olabilir. Yeter ki ortam bulabilsin (Saygılı, 2005, s.132). Saldırgan davranışlarının sonuçları gösterilmelidir (oyunlara alınmamak gibi). Çocuk acı çeken bir başkası için endişe ettiğinde, yardım etmek istediğinde anne ve baba bu fırsatı iyi değerlendirmeli ve çocuğunu ödüllendirmelidir (Gültekin, 2006, s.78). Çocuk sık sık insan içine çıkartılmalı, insanlara alıştırılmalıdır (Saygılı, 2005, s.133). Saldırganlıkla kendini kabul ettirme arasındaki dengeyi kurmak okul öncesi dönemdeki çocuklar için çok zordur. Çoğu çocuğun saldırganlığı 6-7

yaşlarda azalmaya başlar. Bunun nedeni çocuklardaki egosantrik düşüncenin yerini empatinin almasıdır (Bayhan ve Artan, 2005, s.227).

2.4.1.2. Kural Tanımama - Karşı Gelme

Kural tanımama ve karşı gelme bazı dönemlerde sorun olarak tanımlanamaz, örneğin ergenlik döneminde bu, çocuğun gelişiminin bir parçasıdır, aynı şekilde 2,5 yaş da genel karşı gelme yaşı olarak söylenebilir.

Kural tanımama ve karşı gelmenin sebepleri aşağıda sunulmuştur:

- * Küçük yaşlardaki sosyalleşme eksikliği ilerleyen zamanlarda çocukların davranış ve sözlerinde saygısızlık olarak kendini gösterir. Okul döneminde arkadaş faktörü çocuğu olumsuz etkileyebilir.
- * Ailenin disiplin anlayışı katı ve baskıcı ise bu gelecekte çocuğun isyankâr davranışlarının habercisi olabilir. Aile içinde çocuğun her davranışı eleştiriliyor olabilir. Sürekli eleştirilen çocuğun savunma mekanizmaları da güçlenir. Bunun sonucunda çevresine sürekli karşı gelerek benliğini koruma mücadelesine girer. Sürekli cezalandırılan, aşağılanan, tehdit edilen, lakap takılan çocuk kendisini sürekli değersiz hissettiği için kendisine de saygısı kalmayacaktır. Aile gevşek bir tutuma sahip ise bu tutum, kural tanımama ve karşı gelme davranışlarını zamanla besleyecektir.
- * Ailenin kardeşlerden birini daha çok kayırması ve kardeş kıskançlığı, karşı gelme davranışlarının nedenlerinden biridir.
- * Aile içi iletişimde kelime, kavram ve ifadeler saygıya dayalı değilse, çocuğun konuşma biçimine de zamanla saygısız bir üslup yerleşecektir.
- * Çocuğun izlediği televizyon programlarına dikkat etmek gerekir (Gültekin, 2006, s.82-83).

2.4.1.3. Yalan Söylemek

Yalan doğru olmayan bir şeyin doğru olmadığının bilinerek söylenmesidir. Yani bir kasıt söz konusudur (Saygılı, 2005, s.138). Yalanın iki temel özelliği vardır. Bunlardan ilki aldatmak amacıyla söylenmesi, diğeri ise gerçeğe aykırı olmasıdır. Yalan söylemek bir çıkar elde etmek için, gerçeğe uygun olmayan bir davranış göstermektir ki; bu

davranış sadece sözle değil jest, mimik, yazılı ya da susma şeklinde de olabilir (Leung, Robson ve Lim, 1992; akt. Gültekin Akduman, 2015, s.95).

Hayal gücü zengin olan bir çocuk, kendi gerçeğini yalanlarla ifade eder. Duygu, düş ve özlem dünyasını yalanlara yansıtır. Öylesine hayal eder ve öylesine güzel anlatır ki bazen buna kendisi de inanır. Yalan, tatmin edici bir düşünce biçiminde de ortaya çıkabilir. Çocuğun gerçek olmasını istediği şeyin yerini tutar (Bilgin, 2003, s.107). Bazı çocuklar ise yalanı özlemlerini dile getirmek için söylerler. Örneğin babası olmayan çocuk, kendisini babası varmış gibi tanıtabilir. (Gültekin, 2006, s.89). Çocuk gerçeği iyi değerlendiremediği, görüp duyduğunu çarpıttığı için uydurur. Okul öncesi dönemde söylenen yalanlar daha çok hayal dünyası ve gerçek dünyanın birbirinden tam ayırt edilememesi sebebiyledir (Gültekin, 2006, s.87). 5-6 yaşına kadar yalan söylemenin pek önemi yoktur. Hatta okul dönemine kadar böyledir. Çünkü çocuk bu yaşlarda gerçeğe yalanı ayırt edemez. Çocuk bir şeyi tam olarak anlatamamakta, abartmaktadır. Niyeti aldatmak değildir. Kavram bilgisi gelişinceye kadar yalan zannedilen ifadelerde bulunabilir (Saygılı, 2005, s.138). İki- yedi yaşlarına kadar çocuklar zaman kavramını tam anlamıyla idrak edemezler. Bu sebeple zamanla ilgili yanlış ifadeler olabilir. Anne babaların çocuğa gerçeği söyletmek için sorgulayıcı, eleştirel, yargılayıcı yaklaşımları çocuğu yalana sevk eder (Gültekin, 2006, s.88). Ebeveynlerin yaptıkları bir başka yanlış da şudur: sıklıkla, doğruyu söyletmek için çocuklarını sıkıştırabilirler. Çocukları kendilerini savunmak için yalan söylemeye yönlendirmemeli, yalan söylemesi için fırsatları bilerek oluşturmamalıyız (Saygılı, 2005, s.141). Asıl yalanlar büyüklerin çocuklara öğrettikleri yalanlardır. Babasından gizli gezmeye giden annesinin bunu babasına anlatmamasını tembihlemesi şeklinde görülür. Böylelikle çocuk yalanla tanışır (Bilgin, 2003, s.107). Çocukları yalan söylemeye iten çoğunlukla ebeveynin çelişkili tutumlarıdır. Anne baba yalan söylerse çocuklar buna çok duyarlıdır (Gültekin, 2006, s.88). Çocuk anne-babayı örnek alarak büyüdüğünden ebeveynin tutumu da çok önemlidir. Bazı ailelerde yalan söylemek, doğru söylemek kadar normal karşılanır (Saygılı, 2005, s.139). Gerek okul öncesinde gerekse okul çağında çocuklar övünmek, kendilerini üstün göstermek için de yalan söyleyebilirler (Gültekin, 2006, s.88). Birçok olayda yalan söyleyen çocukların, kendilerinden çok şey beklenen, beklenti düzeyi yüksek olan ailelerde yetişen çocuklar olduğu görülmüştür (Bilgin, 2003, s.107). İlgisiz olan anne babanın dikkatini çekmek için yalan söyleyebilirler. Utandığı, çekindiği,

alaydan korktuğu için yalan söyleyebilir. Menfaat elde etmek için yalan söyleyebilir. Çocuklar sevmediği, kendi isteklerini kabul etmeyen ya da kıskandığı kişilere zarar vermek, onları güç durumda bırakmak için yalan söylerler (Gültekin, 2006, s.89). Kardeşini anne babasının gözünden düşürmek, arkadaşını öğretmeninden uzaklaştırmak amacıyla yalan söyleyen çocuklara da rastlanır. Bunun kaynağı kıskançlıktır (Bilgin, 2003, s.108).

Küçük bir çocuğun kasıtlı yalan söylemesinin sebebi ancak herhangi bir şeye karşı duyduğu korku, cezadan kurtulma, sorumluluktan kaçma olabilir. Kasıtlı yalan söyleyen çocuğun ana-babasına güveni sarsılmış demektir (Saygılı, 2005, s.139). Anne baba ile çocuk arasındaki güven sarsıldığı zaman da çocuk yalan söyleme davranışı gösterir. Cezadan korktuğu zaman yalana müracaat eder. Aşağılık duygusu, suçluluk duygusu, cezalandırılma korkusu, saldırganlık, kıskançlık gibi duyguları çocuk yoğun bir şekilde yaşıyorsa ve kişilik haline dönüşmüşse bu durum yalanı alışkanlık haline getirmesinde önemli rol oynar (Gültekin, 2006, s.87-90). Dayaktan, cezadan, mahrum bırakılmaktan kurtulmak için, çocukların kabahatlerini inkâr ettiklerini veya değiştirdiklerini ya da kendilerini masum göstermek için birtakım hayali olaylar uydurduklarını görürüz (Bilgin, 2003, s.107). Çocuğun yalan söylediğini tespit ettiğimizde sakin ve doğru dürüst düşünerek “Neden yalan?” sorusuna cevap aramak gerekir. Çocuğun ne gibi bir eksiği olduğunu bulup ortaya çıkarmalı, bunu gidermeye çalışmalıdır (Saygılı, 2005, s.143).

2.4.1.4. Çalmak

Başkalarına ait herhangi bir şeyin, mal sahibinin haberi ve izni olmadan alınmasına “hırsızlık” denir. Hırsızlığın iki önemli nedeni vardır: Bunlar, kendinde olmayan bir şeyi elde etmek ve başkalarının sahip olduğu şeylerden onu yoksun bırakma isteğidir (Bilgin, 2003, s.106). Oyun çağındaki küçük çocuk çoğu zaman kendi oyuncaklarını bırakır. Sonra da başka çocukların oyuncaklarını alır. Bunlar istendiğinde kendisininmiş gibi geri vermek istemez (Aydoğmuş, 2003, s.151). Erken çocukluk çağında, mülkiyet kavramları henüz gelişmediğinden bu yaşlardaki hadiseler çalma kabul edilmez (Saygılı, 2005, s.110). Hırsızlığın oluşumunda çocuğun yaşına dikkat etmek gerekir. Küçük yaşlardaki çocuklarda mülkiyet kavramı gelişmemiştir. Nesnelerin kendilerine mi yoksa başkalarına mı ait olduğunu ayırt edemeyebilirler. Özellikle 6-7 yaşına kadar

olan dönemde herhangi bir şeyi alma veya değiştirme davranışları sıkça görülebilir. Mülkiyet kavramı yedi yaşından sonra görülebilir (Bilgin, 2003, s.106). 7-8 yaşlarında hatta büyük çocuklarda anne-babasına ait kıymetli kıymetsiz bazı eşyaları alıp saklayan çocuklara rastlanır. Böyle bir durumda çocuğun sevgi ve şefkat ihtiyacının keşfedilmesi ve giderilmesi gerekir (Saygılı, 2005, s.111). alma davranışının kökeninde sevgi açlığı bulunur. Özellikle gereksinimi olmadığı halde çalmanın tek nedeni sevgi eksikliğidir (Bilgin, 2003, s.106). Sevilmeyen, kıskanç çocukların daha çok hırsızlık yaptıkları görülmüştür. Böyle ocuklara şefkatle yaklaşılmalı, yetişmelerinde neyin eksik ve yanlış olduğu araştırılarak gerekli tedbirler alınmalıdır (Saygılı, 2005, s.112). alma sırasında yaşanan heyecan ve korku da alan kişi için çok şey ifade edebilir. Kendi kendini cezalandırma arzusu, kendini riske atma eğilimi gibi görünen bu davranışlar, çoğu kez sonuçları itibariyle kendi ebeveynlerine yönelik bilinçaltındaki yoğun öfkenin bir ürünüdür. Onları aşağılama ve cezalandırma dürtülerini birlikte içerir (Bilgin, 2003, s.106). 3-4 yaşlarındaki bir ocuk sormadan alınamayacağını bilir ama isteğine karşı koyamadığı için kendisine ait olmayan şeyleri alabilir (Gültekin Akduman, 2015, s.97).

almayı önlemek için alınacak tedbirlerden ilki, mülkiyet duygusunun kazandırılmasıdır. Çocuklara dolap, kutu, ekmece gibi şeyler sağlayarak, oyuncak ve diğer şahsi eşyalarını burada muhafaza etmelerine müsaade etmelidir (Saygılı, 2005, s.112). Eşyalarını onun izni olmadan almamalıdır. Evde, okulda kendine ait eşyaları koyabilmesi için özel bir dolap sağlanmalıdır. Çocuğun çaldığı eşyayı geri vermek en iyi çözüm yollarından biridir. ocuk gereksiz yere sulanmamış ama davranışı da onaylanmamış olur. Sonunda kazançlı ıkmaışı da bu davranışın yinelenmesini önler (Bilgin, 2003, s.107). Kardeşlere müşterek oyuncak alınmamalı ve çocuğun müsaadesi alınmadan oyuncak ve eşyası kullanılmamalıdır. Bu surette ocuk, bazı şeylerin kendine ve başka şeylerinde de ailenin diğer üyelerine ait olduğunu kavrar (Saygılı, 2005, s.113). Çocuğun zorunlu temel gereksinimlerinin zamanında karşılanması gereklidir (Bilgin, 2003, s.107). alan ocuğa da sertlikle, döverek veya korkutarak değil, şefkatle yaklaşılmalıdır. Boş vakitlerini değerlendirmesi sağlanmalı; arkadaşları, okulu ve çevresi gözden geçirilmelidir (Saygılı, 2005, s.113).

2.4.1.5. İnatçılık

Kişinin belli ve kabul edilebilir bir neden olmadan bir harekette ısrar etmesi, düşünce, tutum ve davranışını değiştirmemesi haline inat denir (Bilgin, 2003, s.98). İnat hiçbir esaslı sebep yokken bir kişinin bir düşünce, tutum ya da davranışını sonuna dek sürdürmesi anlamında kullanılmaktadır. Çocuklarda inatlaşma her yaşta görülür. Bazı yaş dönemlerinde görülmesi normaldir (Gültekin, 2006, s.97). Çocuklarda 3-5 yaş arası inat devresidir. Bu devrede görülen inat davranışı normal kabul edilir. Bu dönemde çocuğun direnme gücünü kırmak yanlıştır (Bilgin, 2003, s.98). Çocukların 3-5 yaşları arasında ana-baba ve kendileri için çok güç olan inatçılık dönemi başlar. Çocuk bu yaşlarda her şeyi kendi başına yapmak ister. Çevreden gelen direnişi kırmaya çalışır. İsteddiği gibi davranmasına engel olunmamasını ister. Bunun sağlanmaması halinde inatçı olur (Saygılı, 2005, s.108). Çocuk bir şeyler yapmak istediğinde sürekli engellenirse bunun sonucunda da inatçı bir kişilik karşımıza çıkar (Bilgin, 2003, s.99). Bu devrede (3-5 yaş) çocuğun inatçı gücünü engellemeye çalışmak; benlik, bağımsızlık ve şuurlanma duygusunu zedeleyeceğinden doğru değildir (Saygılı, 2005, s.108). Bir yaşından itibaren yürümeye başlayan bebek, ihtiyaçları etrafındakiler tarafından anlaşılmazsa konuşamamanın verdiği huzursuzluk ile ağlamanın yanında inatlaşma, tepinme gibi davranışlar göstermeye başlar (Özkan, 2010, s.113). Çocuklarda “hayır” dönemi, bir yaştan hemen sonra başlar. Bazı çocuklarda bu süre kısadır ve kendini çok hissettirmez. Bazı çocuklarda ise çok uzun süreli ve şiddetli olabilir. Bu dönemin normal ve sağlıklı bir dönem olduğunu, çocuğun birey olabilmesinde ve kendini ifade edebilmesinde önemli bir yer tuttuğunu unutmamak gerekir (Gültekin, 2006, s.97). Ayrıca çocuğun kendi iradesini deneme isteği de çocuğu inatçılığa iter. Prensip gereği “hayır” der. Yani sırf anne babanın istediğine hayır demek için hayır der (Bilgin, 2003, s.99). İki yaş çocuğu son derece meraklıdır, gördüğü her şeye ilgi duyar, onlarla oynamak ister. Kendisine bu fırsat verilmediği veya yapmak istediği faaliyet engellediği zaman kırıklığa uğrar, bunu ağlama, tepinme davranışları ile gösterir. Çocuğun kırıklığını ifade eden ağlama, bağırma veya olumsuz tavırlarına karşı yetişkinin de cezalandırıcı bir tavır takınması çok kere yetişkin ile çocuk arasındaki ilişkiyi bozabileceği gibi çocuğun isteklerini yaptırmak için olumsuz ifadeler kullanmayı öğrenmesine neden olabilir. Bunun ilerideki davranış biçimi ise muhtemelen inatçılıktır (Oktay, 2004, s.116). İnatçılığın başlangıcı özerklik dönemine kadar gider. Annenin

tuvalet eğitimi veya yemek konusunda çok katı ve ısrarcı oluşu çocuğu pasif direnmeye götürür. Yemekte nazlanarak, oturağına oturunca dışkısını tutarak anneye direnir. Anne çocuk arasında bu dönemde başlayan savaş, başka alanlara da sıçrayarak giderse ortaya inatçı bir kişilik çıkar (Bilgin, 2003, s.99). 3 yaşından sonra sürekli karşıt olma, inatçılık gösterme görülürse çocuğun ruhsal durumunu ve aile tutumunu incelemek uygun olur (Aydoğmuş, 2003, s.151). Bu dönemin sağlıklı geçirilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

İlk olarak serinkanlı bir tutum içinde olmak gerekir. İstedğini niçin yerine getiremeyeceğimizi basit, kısa ve kesin cümlelerle açıklamalıyız. İnatlaşma durumunda anne baba kararlı bir tutum sergilemeli ancak bunu yaparken sevecen ve yumuşak olmalıdır. Gerekli açıklamalar yapıldıktan ve kararlı olduğumuz ona hissettirildikten sonra çocuğa biraz zaman tanımak gerekir. Çocuk her şeye rağmen sizinle inatlaşmaya devam ediyorsa dikkatini bir başka yöne çekmek etkilidir. İnatlaşma durumlarında çocuklara seçenek sunulmalıdır (Gültekin, 2006, s.99-100-101). İnatçı davranışlar karşısında inatla yanıt verilmemelidir. Çocuğun isteklerini, inatlaştığı zamanlarda değil, normal davranışlar gösterdiği zamanlarda yerine getirmelidir. İnat anında çocuğun dikkatini başka yöne çekmelidir (Bilgin, 2003, s.99). Onun da bir birey olduğunu, kendi kararlarını kendisinin vermek istediğini ve bizler gibi onun da direktiflerden çok hoşlanmadığını unutmamak gerekir. Onun kendi kararlarını kendisinin vermesini sağlayacak imkânlar sağlamak faydalı olacaktır. “Yemeğini oyununu bitirdikten sonra mı yoksa önce mi yemek istersin?” gibi bir mesaj, kararlarına saygı duyulduğunu düşündürecektir. İstekleri mümkün olduğunca “hayır” yanıtı almayacak şekilde iletmeye dikkat etmek gerekir. “Sütünü çiçekli bardakla mı yoksa sarı bardakla mı içersin?” demek hayır cevabıyla karşılaşma ihtimalini azaltır. (Gültekin, 2006, s.97-98)

2.4.1.6. Yaramazlık ve DEHB

Çocukların yaramazlık yapması doğal bir durumdur. Dünyayı tanıma, olanları anlamlandırma çabasındaki çocuk hata da yapabilir yaramazlık da (Tarhan, 2013, s.79). Ne zaman anne baba çocuktan bir şey yapmasını isterse, dışarıdan çocuğun kurallara uyması istenirse; yaşlıları ile oynarken, bir (topluluk içinde) çok hareketlilik ortaya çıkar. Kendi kendine oynarken ya da televizyon seyredirken çok hareketlilik görülmez (Özdoğan, 2009, s. 73). Yaramazlığın nedenlerini iki ayrı başlık altında toplayabiliriz:

Bunlar eğitim hatalarından kaynaklanan yaramazlık ve hiperaktivite dediğimiz, çocuğun beyin fizyolojisiyle ilgili olarak elinde olmadan yaramazlık yapması durumudur (Tarhan, 2013, s.79).

Hiperaktivitenin kesin nedeni henüz bilinmemekle birlikte yapılan bilimsel araştırmalar sonucu; doğum öncesi, doğum sırası ve doğumdan sonra çocukta beyin hasarı oluşturabilecek etkenlerin ve çocuğun merkezi sinir sistemindeki gelişme sorunlarının hiperaktiviteye neden olabileceği düşünülmektedir. Son yıllarda ise beyin hücrelerinin glikoz (şeker) kullanımındaki bozukluğun hiperaktiviteye neden olduğu düşüncesini destekleyen bilimsel çalışmalar gündemdedir (Öztürk, 2007, s.55). Hiperaktif çocukların özelliklerini kabaca bitmez tükenmez bir enerjiyle devamlı hareket halinde olma, dikkat dağınıklığı ve dürtüsel davranma şeklinde özetleyebiliriz. Bu çocukların beyinlerinin ön bölgesinde dopamin eksikliği ile oksijenlenme ve kanlanmada yetersizlik olur. Davranışlarındaki farklılık bundan kaynaklanmaktadır (Tarhan, 2013, s.82). Hiperaktif kriterleri; oturduğu yerde kıpırdanma, ellerin ayakların oynatılması, belli bir süre bir yerde oturamama, sağa sola koşturma, tırmanma, sakın bir biçimde oyun oynayamama ya da başka bir işle uğraşamama, sürekli olarak hareket etme, çok konuşmadır (Saygılı, 2005, s.171). En çarpıcı belirtileri dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve ataklıktır. Bu üç belirti her çocukta değişik oranlarda görülebilir. Bu çocuklar aşırı hareketlidirler. Bu durum yürümeye başlamaları ile birlikte göze çarpar ve giderek artar. Özellikle okul döneminde, grup içinde başkalarını rahatsız edici düzeye varır. Hareketleri amaca yönelik değildir. İnce hareketlerdeki koordinasyon bozukluğu ve beceri yetersizliği belirgindir. Örneğin düğmelerini ilikleyemezler, topu atıp tutamazlar (Bilgin, 2003, s.104). Hiperaktif çocukların hareketleri hızlı, değişken ve amaçsızdır. Çok konuşurlar, az dinlerler. Unutkandırlar, dürtülerini engelleyemezler. İstenmeyen bir hareketi yapmadan önce sonuçlarını düşünmezler. Ancak o hareketi yaptıktan sonra yapılmaması gerektiğinin farkına varırlar (Saygılı, 2005, s.172). Hiperaktif çocuklar içinde bulundukları durumun farkındadırlar. Aşırı enerjileri nedeniyle yerinde duramamakta, sabırsızlıkları nedeniyle başlarına iş açmakta ve dikkat eksiklikleri nedeniyle dersleri iyi gitmemektedir. Ancak tüm bunların neden olduğunu bilemezler. Çoğu yaptıkları yaramazlıkları aslında kendilerinin de yapmak istemediklerini ancak kendilerine hâkim olamadıklarını ifade ederler (Öztürk, 2007, s.99). Dikkat süresi kısadır, yoğunlaşma yetisi düşüktür. Zekâları normal olmasına

karşın öğrenme güçlüğü ve okul başarısızlığı sıklıkla görülür. Kısa sürede ilişki kurar fakat arkadaş olamazlar. Örneğin bir nedenle arkadaşına tükürür veya sopayla dörter, saçını çeker, rahatsız edecek davranışlarda bulunurlar ve bu yüzden arkadaşlığı sürdüremezler (Bilgin, 2003, s.104). Bu tip çocukların insan ilişkilerinde de zorlukları vardır. Yalnızdırlar, yaşlıları tarafından kabul görmeme daha sonra sosyal uyumsuzluğu oluşturur. Saldırgan davranışların olup olmadığı tedavide göz önünde bulundurulmalıdır (Özdoğan, 2009, s. 73). Kişilerarası ilişkilerde de problem yaşarlar. Kısa sürede ilişki kurar fakat rahatsız edici davranışlarda bulunduğu için arkadaşlığını sürdüremezler. Düşüncesiz ve korkusuz davranışları vardır. Tehlikeyi kavrayamazlar. Kazalara uğramamaları için sıkı bir kontrolü ve tedbiri gerektirirler. Saldırgan davranışları vardır. Küçük bahanelerle ağlarlar. Sorulan soru tamamlanmadan yanıt verirler. Sıralarını beklemekte güçlük çekerler. Başkasının sözünü kesme ya da oyunda araya girme eğilimi gösterirler (Saygılı, 2005, s.172). Çoğu zaman soru sorulmadan önce yanıtını yapıştırır, çok konuşur, sırasını bekleme güçlüğü vardır. Erkek çocukların başvuru nedenleri davranış problemleri olmasına karşın, kız çocuklarda daha çok akademik başarısızlık şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Bilgin, 2003, s.104).

Dikkat eksikliği, belirli bir işe dikkat vermede zorlanma, dikkatin kolayca dağılması, dikkatsizlikten kaynaklanan ufak hatalar yapma, başlanan işin yarım bırakılması, kendisiyle konuşulurken dinlemiyormuş gibi görünme, görev ve etkinlik düzenlemede zorlanma, ev ödevi, sınav gibi düşünsel çaba gerektiren işleri yapmaktan kaçınma, eşya kaybetme, günlük faaliyetlerde unutkanlıktır (Saygılı, 2005, s.170). DEHB'li çocuğu gelecekte; öğrenim hayatında güçlükler ve başarılı olamama, bir meslek edinmekte ve bir iş sürdürmekte güçlükler, yalan söyleme, evden ve dışarıdan izinsiz para alma, okuldan kaçma gibi davranım sorunları, davranım bozukluğu olan çocuklarla arkadaşlık yapma, antisosyal davranışlar bekler (Öztürk, 2007, s.65). Dikkat eksikliği olan çocuklar düzenli ortamlara gereksinim duyarlar. Çocuklar yapılması gerekenler hakkında sık sık anımsatılmaya, tekrarlar yapmaya, yönlendirilmeye gereksinim duyarlar. Konuşmalarımızı yaparken göz göze gelmeye çalışılmalıdır. Çocuğun öğrenmesi gerekenler, küçük ve bitirilmesi kolay parçalara bölünmelidir. Yönergeler basitleştirilmelidir. Çocuk sportif etkinliklere yönlendirilmelidir. Sportif etkinlikler enerjinin fazlasını kullanmayı, dikkati tek bir noktaya toplamayı, hormonların ve beyin hücrelerinin uyarılmasını sağlar (Bilgin, 2003, s.105).

Hiperaktivite, tedavi edilebilir bir şeydir, bir uzmanın yardımı ile çözülebilir. Beyninin ön bölgesindeki kimyasal denge düzeltilerek çocuk çok uyumlu hale getirilebilir (Tarhan, 2013, s.82). Çocuğun enerjisini boşaltabileceği ve doyum sağlayabileceği bazı uğraşlar edinmesine imkân tanınmalıdır. Çocuğu uygun sosyal davranışları ve beceri performansı yönünden mükâfatlandıran olumlu pekiştirme programları evde ve okulda faydalı olabilir. Hem dikkat süresini ve yoğunluğunu artıracak hem de eğlendirecek faaliyetler yapılmalıdır. Bul-tak oyunları, yap-bozlar, resim eşleştirme, kitap okumak vb. Ev içinde çocuğa kendi başına kalabileceği, sakinleşebileceği bir mekân oluşturulmalıdır (Saygılı, 2005, s.179-180). Tedaviden önce çocuğun duygu dünyası, kişiliği test edilir. Zihinsel durumuna, durumunda normal yaş grubuna göre sapmalar olup olmadığına bakılır. Çocuğun önce durup düşünüp sonra hareket etmesini sağlamak için tedavi yoluyla dürtü kontrolü öğretilir. Bilgisayarlı eğitim modülleriyle stres altında soğukkanlı kalmayı öğretmek de tedavinin başka bir safhasıdır. Konuşmayla ilgili cognitive (bilişsel) terapi yöntemleri uygulanır. Ayrıca dikkat dağınıklığı problemini ortadan kaldırmak için zihin geliştirme programlarıyla konsantrasyon becerisi kazandırılmaya çalışılır (Tarhan, 2013, s.83). Çocuğun yemek, yatma, oyun, çalışma vb. saatleri düzenli olmalıdır. Bu tür düzenlemeler çocuğun uyumunu kolaylaştırır. Çocuğa yaşına, gelişimine uygun kurallar konmalıdır. Bur kurallar açık, net, tutarlı, uygulanabilir ve denetlenebilir olmalıdır. Kesinlikle uygulanmalı, taviz verilmemelidir (Saygılı, 2005, s.179).

Eğitim hatalarından kaynaklanan yaramazlıklarda, çocuklara disiplin eğitimini yanlış vermek vardır. Evin içinde sadece kendisini bağlayan kuralların olduğunu, anne babasının istedikleri her şeyi yapabildiğini gören bir çocuk disiplinin gerekliliğini kavrayamaz. Evin içinde bazı kuralların koyulması gerekli bir şeydir. Bu kurallar herkes için eşit olmalı ve adil bir şekilde uygulanmalıdır. Disiplinle ilgili olarak düşünülen diğer bir eğitim hatası da ailelerin ceza odaklı bir anlayış benimsemeleri ve çocuğu korkutarak istedikleri noktaya getirmeye çalışmalarıdır. Oysa çocukta istenilen davranış değişikliğini yapmak için onun önce “Neden?” sorusuna cevap bulmasını sağlamak gerekir. Korkuyla, cezayla yüz yüze olan çocuk kuralların nedenleri ve haklılığı üzerine düşünemez (Tarhan, 2013, s.80). Eğitim hatalarından kaynaklanan yaramazlıklarda genellikle aile iyi niyetlidir ama tutumlarının farkında değildirler. Aşırı koruyucu ya da otoriter ailelerin çocuklarında daha çok yaramazlık görülür. Aile, çocuğun temel

gereksinimi olan sevgiyi ona nasıl sunacağını bilemez ya çok yoğun, çocuğun her istediğini yapmayı sevgi sanarak yanlış bir tutum sergilerler ya da sevgiyi çocuğa hissettirmemenin yanlış olduğunu bilmeden çocuğu sevgiden mahrum bırakırlar. İki aile türünde de çocuklar yaramazdır. İlgi çekmek için her türlü dikkat çekici hareketi yaparlar.

Çocukların yaramazlık yapmasını pekiştiren diğer bir eğitim hatası çocuğun yaramazlığın onaylandığı bir ortamda büyümesidir. Birçok aile bebeklik döneminde yapılan yaramazlıklardan keyif alır. Çevresinde olup biten her şeyi kaydeden çocuk bütün bunları hafızasına yaparken yaramazlığını olması gerekenler hanesine ekler. Babalar, kendi çocukluklarında yaptıkları yaramazlıkları, haylazlıkları övünerek anlatırlar. Çocuğun buna tepkisi şöyle olur: “Sen çocukken çok yaramazlık yapmışsın. Ben de çocuğum, ben de yaparım.” (Tarhan, 2013, s.80).

2.4.2. Duygusal Bozukluklar

Bu gruptaki sorunlar çocuğun çevresinden çok çocuğun kendisini rahatsız eden problemlerdir. Bu sorunları yaşayan çocukların, çevreleri ile ilişkileri çok da bozuk değildir. Bunlar, güvensiz, çekingen çocuklardır. Kendi iç sorunlarını dışa yansıtmazlar ve daha çok bu sorunları kendi iç dünyalarında yaşarlar (Gültekin, 2006, s.104).

2.4.2.1. Korku

En yaygın duygu biçimlerinden biri olan korku, canlıların görünen ya da görünmeyen tehlikeler karşısında bir başka deyişle iyi kavranılamayan farklı bir olaya karşı gösterdikleri doğal bir tepkidir. Aşırı olmadığı takdirde korku her çocukta görülen normal bir duygu türüdür (Yavuzer, 1997, s.75-76). Korku, insanoğlunun dış dünyadan gelen tehlikelere karşı gösterdiği doğal bir tepkidir. Aslında kişiyi tehlikeye karşı koruyan ve tehlikeyle mücadeleye hazır hale getiren bir çeşit uyarı olması nedeniyle korku gereklidir. Ancak bazen bu doğal tepki hali o kadar aşırı ve abartılı olur ki kişinin hayatını yaşanmaz hale getirir (Gültekin, 2006, s.104). Korku, bütün organizmayı ve organların etkinliklerini etkisi altına alabilen ve birçok tehlikeli durum yaratan heyecan halidir (Bilgin, 2003, s.102). Psikologlar, çocukluk çağında sık sık görülen bu ruhsal durumu, canlıyı uyaran ve kendi savunmasını sağlayan yararlı bir mekanizma olarak

görmektedirler (Yörükoğlu, 1984; akt: Ay, 2010, s.48). Aşırı korku durumu, ruhsal sorunlara neden olabilir. Korku duygusu çocukta bazı belirtiler ortaya çıkarır, bunlar şöyle sıralanabilir: Korkulu haldeki çocuğun kalp atışları hızlanır, mide kasılması ve kramplar görülür. İç salgı bezlerinin çalışmasında değişiklik olur, adrenalin salgısı artar, idrar torbası daralır, çocuk altına kaçırabilir. Kaslarda sertlik, gerginlik, seğirmeler ve titremeler olur. Kusma, ishal, gözlerde aşırı açılma ve dışarı fırlama olur. Sık sık nefes alıp verme, deride solukluk ve soğukluk vardır. Dişler gıcırda, çatırda, sık sık yutkunma veya bazılarında dil tutulmaları olup konuşma özürleri ortaya çıkar. Özellikle kekemelik yaygın halde görülür. Soğuk soğuk terleme ve amaçsız garip hareketler yaşanır. Parmak çıtlatma, kaşınma, parmak ve tırnak kemirme görülür. (Bilgin, 2003, s.102-103). Korku insanın günlük yaşantısının önemli bir parçasıdır. Bu sebeple insanın korkması, korkulu durumları yaşaması, korkuyu hissetmesi hayatın doğal bir gereğidir. Korkudan arınmış bir yaşam düşünülemez. Korku, canlıyı uyaran ve kendini savunmasını sağlayan yararlı bir mekanizmadır. Tehlike karşısında enerjiyi artırdığı, kişiyi uyanık tuttuğu için korku şarttır. Canlı kaçarak, saklanarak, zorda kalınca mücadele ederek kendini korumayı başarır. Korku; insanın bedensel, ruhsal ve toplumsal durumunu denge ve düzen içinde sürdürebilmesi için gereklidir (Saygılı, 2005, s.134). Çocuk çok korkmasının anlamlı olmadığı farkındadır ancak kendini tutamaz ve korktuğu nesne ve durum karşısında kaçma ya da kaçınma reaksiyonu gösterir. Korkulan durum ve nesne ile karşılaşıldığında çocuk ağır bir bunaltı hali yaşar. Bu bunaltı dışarıya huysuzluk, ağlama, zırlama ya da yanında bulunan birine sıkıca sarılma şeklinde yansıyabilir (Öztürk, 2007, s.220). Eğer çocuklar korkularını paylaşmaz, dışa vuramazlarsa; sürekli bu korkular ile yorulan çocuk, en küçük bir baskı ile altında bile kolayca ruhsal dengesini kaybedebilir (Gültekin Akduman, 2015, s.89). Davranış bozuklukların gelişiminde, fobilerin oluşmasında yanlış eğitim ve anne baba geçimsizliği önemli rol oynar. Böyle bir ortamda çocuk nevrotik bir kişilik geliştirir. Çocuğun korkuları, davranış bozuklukları ve fobileri zihinsel çalışmasını engeller, öğrenmesini güçleştirir. Sosyal ilişkilerini ve kendine karşı tutumunu zedeler. Bu duygusal zorlanmalar ve gerilimler çocuğa o denli etki eder ki uç durumlarda çocuk intihar edebilir (Özdoğan, 2009, s.17). Olur olmaz nedenlerle çocukları korkutmak, bazı durumlar, eşyalar ve hayvanlar hakkında korkutucu bilgiler vermek, çocuklarda ömür boyu sürece korkulara neden olabilir (Bilgin, 2003, s.103). Bazı korkuların kaynağı da

çocuğun kendi hayal gücüdür. Örneğin; gece yatarken tavanda oluşan bir gölge korku duymasına yol açabilir. Çocuğa gölgenin nasıl oluştuğu anlatılabilir. Beraberce gölge oyunları oynayarak anlaması sağlanabilir (Bayhan ve Artan, 2005, s.231-232).

Bebeklik döneminde korkuyu oluşturan başlıca etkenler yüksek ses, fiziksel desteğin kaybolması, hayvan, karanlık oda, yüksek yer, yalnız kalma, acı duyma, ani yer değiştirme ya da yabancı kişi, yer ve objelerle karşılaşma şeklinde sıralanabilir (Yavuzer, 1997, s.76). Korkular çocuklarda oldukça sık rastlanan tepkilerdir. Çevresini tanımayan etrafında olup bitenlerden pek haberdar olmayan küçük bir bebeğin tanımadığı her şeyden korkması doğaldır (Öztürk, 2007, s.219). Yeni doğmuş bebekler daha büyük bebeklere ve çocuklara oranla daha fazla uyarandan korkarlar. Çocuklar büyüdükçe korkular giderek hayali olma yönünden yoğunlaşır ve çocuk karanlığa, ölüme ya da yaralanmaya bağlı olarak yaratılan hayali olaylardan korkmaya başlar. Watson'a göre yeni doğan bebekte iki tür korkuya rastlanır. Bunlar şiddetli seslere karşı duyulan korkularla kendini boşlukta hissetme korkusudur. (Yavuzer, 1997, s.76). Bir bebek için her şey korkutucudur. Gürültüler, alışılmamış bir nesne, bir yabancı yüz. Bebek acıkma, susama, altının ıslanması gibi kendi içinden gelen nedenlerle de korku tepkisi gösterir (Yörükoğlu, 1998, akt. Gültekin, 2006, s.105). Altıncı ayda başlayan yabancı ile karşılaşıldığında duyulan korku birinci yaşta en yüksek düzeye ulaşır ve giderek kaybolur. Çocuğun yabancı bir insan gördüğünde ağlaması, kişiliğinin henüz özümleyemediği farklı bir olaya tepki olarak nitelendirilir (Yavuzer, 1997, s.76). Korku birinci yaşın ikinci yarısında artış gösterir. Bu dönemde yükseklik korkusunun da başladığı görülmektedir. Bu dönemin en çarpıcı korkusu “yabancı korkusu” dur. Yabancı korkusunun nedeni bağıllık konusudur (Bayhan ve Artan, 2005, s.230). 1-2 yaş arası çocukların başlıca korkusu banyo yapmaktır. 3-5 yaşlarında karanlıktan, hayvanlardan, canavardan ve ölümden korkma sayılabilir (Saygılı, 2005, s.135). Bebeklik döneminde 8-24 aylık çocuklar anne babaları ya da alışkın oldukları diğer yetişkinler yanlarından ayrıldıklarında korku tepkisi gösterirler. Anneden ayrılmanın verdiği korku yeni kavrama yeteneklerinin gelişmesi ile yenilir (Yavuzer, 1997, s.76). Üç-dört yaş: karanlık, dilenci, hırsız, polis ve öcü korkulara eklenir (Yörükoğlu, 1998, akt. Gültekin, 2006, s.105). Okul öncesi dönemde çocuklar, felaketlerden, yaralanmaktan korkarlar. Kırık dökükten endişe duyarlar. Yetişkinlerin kullandıkları bazı sözcüklerden korkarlar. Anne ve babanın farklı görünüşünden endişe duyarlar.

Yeni yerlerden korkarlar (Gültekin, 2006, s.104-105). Okul öncesi dönemde özellikle 2-5 yaş arasında çocukların korkularında farklılaşma ve artmalar görülür. Bu dönemde en sık rastlanan korkular arasında hırsız, hayali yaratıklar, köpek, karanlık, motor gürültüsü, şimşek, ani ses ve yalnız kalma sayılabilir (Yavuzer, 1997, s.100). Dört-beş yaş: doruğa varılan korkularda artık yavaş yavaş azalma görülür. Korkular daha da somutlaşır. Köpekten, düşüp yaralanmaktan, bir yerinin çizilip kanamasından korkulur. Bu dönemde de ana babadan ayrı kalmak da hala korku sebebidir (Yörükoğlu, 1998, akt. Gültekin, 2006, s.105). Beş yaşındaki çocuklar duygusal yönden oldukça dengeli görünseler de zaman zaman karanlıktan, kaybolmaktan vb. korkabilirler ve neden korktuklarını anlatmakta da güçlük çekebilirler. Bu durumda çocukla ilgilenmek ve onu sakinleştirmeye çalışmak en uygun yoldur (Oktay, 2004, s.121). Altı yaş sonrasında sonra genellikle korkularda bir yatışma olur ama eski korkuların arada bir depreşmesi ya da yenilerin ortaya çıkması olağandır (Gültekin, 2006, s.106). Altı yaş çocuğu pek çok şeyden korkmaz ama hayali durumlardan beş yaşındakilerden daha çok endişe duyar. Hırsızdan, cadılardan, hayaletlerden korkar, işittiği öykülerden veya seyrettiği filmlerden etkilenebilir (Oktay, 2004, s.122). Hayalet, cadı ve hortlak korkusu alevlenir. “karyolanın altında biri var” diye odalarında yatmaktan çekinebilirler. Yangından ve hırsızdan korkarlar. Filmlerin çok etkisinde kalırlar (Yörükoğlu, 1998, akt.: Gültekin, 2006, s.105). Kagan, doğumdan 8 yaşa kadar olan çocuklarla uzunlamasına bir araştırma yürütmüştür. Kagan, çocukların korkuya karşı genetik yatkınlıkları olabileceğini söylemekte ve bununla beraber çevrenin etkisinin de göz ardı edilmemesi gerektiğini savunmaktadır (Bayhan ve Artan, 2005, s.229-230).

Çocukları eğitirken, eğitim aracı olarak korku kullanılmamalıdır. Çocuklar kötü örnekler görmemelidir. Birlikte yaşadığı kişiler nelerden korkuyorsa, çocuk taklit yoluyla bunu öğrenir. Gerekiyorsa çocuğun çevresi değiştirilebilir. Çünkü çocuğun çevresindeki kimselerin neden olduğu korkular, çocuk o çevrede kaldıkça artacaktır (Bilgin, 2003, s.103). Çocuktaki korkular hastalık derecesine ulaştığı zaman, genel olarak sakin bir aile hayatı ile heyecan ve sinirlilik vermeyecek bir arkadaş çevresi oluşturulmalıdır (Gültekin, 2006, s.109). Çocuğu dinlemek ve anlamaya çalışmak gerekir. Eğer çocuk korkulu bir dönem geçiriyorsa ona destek vermeli ve cesaretlendirilmelidir. Onu kucaklamalı, öpmelidir. Karanlıktan korkuyorsa odasına gece lambası koymak faydalı olabilir. Korkularını yendikçe onu övgü ile karşılayarak

moral vermelidir (Saygılı, 2005, s.135). Çocukların korkmasına neden olabilecek öyküler, masallar okunmamalı; sinema, TV filmlerinde seçici davranılmalı, bunlar yasaklanarak değil, işbirliği sağlanarak yapılmalıdır (Bilgin, 2003, s.104). Çocukların korkuyu yaşadıkları anlarda onları aşağılayıcı bir üslup kullanılmamalıdır. Çocuğa ne hissettiğini anladığımız söylenip ona yardımcı olacağımız mesajı verilebilir. Korkusunu yenebilmesi için çocuğa zaman tanımak ve adım adım sorunun üzerine gitmesini sağlanmalıdır (Öztürk, 2007, s.223). Davranışçı tedaviler işe yarayabilir. Korkulan durum öncelikle ayrıntılı bir şekilde analiz edilir. Daha sonra korkulan durumla giderek artan oranlarda karşılaşması sağlanarak, alışmasına yardımcı olunur. Çocuk için sıkıntı ve korku verici bu işlem, korkulan ortamda yeteri kadar süre kalınabilirse, alışmayla ve korkunun azalmasıyla sonuçlanabilir (Gültekin Akduman, 2015, s.90). Korkularının içyüzü ona izah edilmeli, yaşadığı endişelerin kaynağına inilmelidir. Korkuların sebebi ne olursa olsun çocuğa bilgi ve anlayışla yaklaşılmalıdır (Saygılı, 2005, s.136). Çocuğun korku yaratan durumlarla ilgili, birinci elden deneyimler kazanmasına fırsat verilmeli, korkulacak bir şey olmadığına kendisinin karar vermesi sağlanmalıdır (Gültekin Akduman, 2015, s.90). Çocuklar, olaylar üzerinde düşünmeye, eleştiri yapmaya teşvik edildiklerinde ve kendi kendilerine bazı işleri başarmaya başladıklarında korku duygusu ile daha kolay mücadele ederler (Gültekin, 2006, s.109). Çocuğun korkuları ile yüzleşmesi sağlanır. Çocuk korkularının aslında bir temele dayanmadığını anlayınca, bu korkular genellikle azalır veya kaybolur. Çabucak atlatılmaya çalışılırsa, çocuğun endişeleri artabilir. Yavaş yavaş küçük adımlarla ilerlemelidir. Bu yol boyunca da çocuğa destek verilmelidir (Saygılı, 2005, s.136). Aşırı kollayıcı ve koruyucu tutum, çocuğu deneyimlerden ve riskleri göğüslemekten uzaklaştıracağı için çocuğun korkak bir kişilik geliştirmesine neden olur (Gültekin, 2006, s.110).

2.4.2.2. Okul Korkusu

Okul çağı çocuklarında özellikle de 5-7 yaş ve 14-15 yaşlarında daha sık görülen bir bozukluktur. Okula başlama döneminde ya da hastalık nedeniyle okula bir süre ara verdikten sonra tekrar başlama döneminde ortaya çıkar. Temelde sorunun kaynağı, çocuğun annesinden ayrılmadaki zorluğudur (Bilgin, 2003, s.105). Çocuk okula zihinsel gelişim açısından hazır ancak duygusal açıdan hazır değilse okula gitmek istemez. Okula gitmeyi reddetme çoğu zaman geçici bir problemten kaynaklanır. Buna rağmen

bazen de psikiyatrik bir bozukluğun (ayrılık endişesi, umumi tuvaletleri kullanmaya karşı takıntılı endişeler veya performans korkuları gibi) göstergesi olabilir (Saygılı, 2005, s.115). Belirti olarak, okula gitmeyi reddetme, zorlandığı zaman aşırı huysuzlanma ve somatik yakınmalar dile getirme; baş ağrısı, karın ağrısı vb. durumlar ortaya çıkabilir (Bilgin, 2003, s.105). Ayrılma bunalıtı yaşayan çocuklar genellikle iç ilişkileri çok yakın ve yoğun ailelerden gelir. Aile bireyleri içinde başka bunalıtı (kaygı) bozukluğu (panik halleri, saplantılar, sosyal fobi gibi) olan kişiler de vardır. Telaşlı, endişeli, kaygılı, tedirgin ve korkuları olan bireylerden oluşan aile yapısı çocukta ayrılma bunalıtı oluşturma açısından risk taşır (Öztürk, 2007, s.237). Bazen okulu reddetme çocuğun yabancı bir ortama girme korkusu ve annesinden ayrılma endişesinden kaynaklanır. Aslında bu korku her çocukta vardır ancak çocuk, annesi tarafından aşırı itina ile büyütülmüşse ve her ihtiyacı karşılanmışsa ayrılmakta zorlanır (Saygılı, 2005, s.115-116). Çocuk psikiyatrisinde okul korkusundan farklı olarak okul fobisi tanımı da vardır. Okul fobisi olan çocuklarda okul başarısızlığı görülmez, çoğu normal ya da normalin üstünde zekâ düzeyine sahiptir. Bu çocuklarda temel sorun aile içi ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Okul korkusu olan çocuklarda ise genelde okulda başarısızlık görülür (Özdoğan, 2009, s.65). Okul korkusu (fobisi), kuvvetli bir endişe sebebiyle çocuğun okula gitmeyi reddetmesi veya bu konuda isteksiz görünmesidir. Okul fobisi olan çocuklar, okula isteksizliklerinin tipik bir şekilde çeşitli bedeni şikâyetlerle ifade eder ve kendilerinin evde kalması yolunda anne-babalarını ikna etmeye çalışırlar. Okula gitmemelerine karar verildiğinde şikâyetlerinin geçtiği görülür (Saygılı, 2005, s.114). Çocuklardaki okuldan aşırı korku kaynağını aileden almaktadır. Çocuk aile içindeki güvenini ve düzenini, özellikle annesini kaybetme korkusu içine girer, bu korku çocukta bilinç düzeyine gelemmez ve çocuk bu korkuyu okula yansıtır (Özdoğan, 2009, s.63). Çocuk okuldaki bir öğrenciden ya da öğretmeninden sert bir tutum görüp de korkmuş olabilir. Bu yüzden okul korkusunun sebeplerini araştırmak gerekir (Saygılı, 2005, s.115). Korku tüm okula karşı olabileceği gibi okuldaki herhangi bir çocuğa ya da öğretmene, herhangi bir derse karşı da olabilir. Okul fobisi belirtisi farklı derecelerde olabilir. Bazı çocuklar sadece okula kadar götürülmek isteyebilir, bazıları aylarca ya da yıl boyunca okula gitmezler. Anne baba çoğu zaman bu durum karşısında çaresiz kalır ve çocuğu okula göndermeyi başaramazlar. Genel olarak okul fobisi olan çocuklar, kendine güveni olmayan, kendi kendine bir iş yapamayan anne-

babaya bağımlı çocuklardır. Hemen hemen bütün okul fobisi olan çocuklar aile bireyleri dışındaki yabancı kişilerle sosyal ilişki kurmakta güçlük gösterirler ve utangaçtırlar (Özdoğan, 2009, s.63-64). Okulu sevmediklerini, gitmeyeceklerini ifade ederler. Zorlanırsa ağlar, tepinirler. Üstüne gidildikçe tedirginlikleri artar. Evde kaldıkları zaman mutlu ve sakinirler. Derslerini bile yaparlar (Saygılı, 2005, s.114). Okul fobisinin ortaya çıkışında aile içi ilişkiler önemli rol oynar. Tipik durumlarda okul fobisi olan çocukların anneleri depresif karakterde kişilerdir. Annenin kendi annesi ile ilgili ilişkileri ikili duyguları içerir. Anne kendi annesine bağımlılık duygusu içinde iken bu duygu altında annesine saldırgan davranışlarda bulunur. Anne kendi çocuğu ile ilişkilerini aynı duygular içinde geliştirir. Çocuğu karşı davranışları aşırı koruyucudur. Çocuğun bağımsızlığı kendi kendine iş görmesi anne tarafından zor kabul edilir (Özdoğan, 2009, s.66). Bazen de anne çocuğundan ayrılmakta zorlanır. Bu da çocuğa yansıyınca okul korkusu ortaya çıkabilir. Anne çocuğun okulda rahat edemeyecek kadar küçük olduğunu düşünmekte, farkında olmadan da okula gitmesini istemeyen sinyaller vermektedir (Saygılı, 2005, s.116). Çocukta olduğu gibi annede de baştan itibaren çocuğundan ayrılmama sorunu vardır. Anne çocuğunu bir an olsun yalnız bırakamaz, devamlı onun peşindedir. Çocuk evde ve dışarıda devamlı olarak annesinin göz hapsindedir, çocuğun kendi başına hareket etmesine, bireyselleşmesine hiç fırsat tanımaz. Bu aşırı koruyucu ve kollayıcı tutum çocuğun dış dünyaya uyumunu engelleyecek ve güven duygusunu zedeleyecektir (Öztürk, 2007, s.238). Son yıllarda babanın rolü üzerinde de durulmuştur. Baba daha pasiftir ve çocuğun eğitim sorunları ile az ilgilenir. Bu konuda aile içinde genellikle ikinci rolü alır. Bu nedenle çocuğun eğitiminde anne ile eşit durumda değildir. Çocuk gerçek rehberi bulamaz. Anne baba çoğunlukla çocuğun isteklerine göre hareket eder (Özdoğan, 2009, s.66).

Okuldan uzak kalmanın getireceği problemler sebebiyle okul fobisi olan çocukların elden geldiğince bir an önce okula dönmeleri hedef alınır. Bu çocukların sınıfta daha az endişe duymalarını, daha huzurlu olmalarını sağlamak üzere yapılacak özel eğitim egzersizleriyle, okulu çocuğa yeniden tanıtmaya ve özendirme girişimleriyle, gerekirse önce bir saat, sonra yarım gün, sonunda tam gün okula gitmelerini sağlamakla mümkündür. Gerektiğinde annelerinin de okula gelmelerini ve çocuk kendini rahat hissedinceye kadar kısa bir süre sınıfta oturmalarını sağlamakla, anne babalarını eğiterek aşırı koruyucu tavırlarını gidermekle mümkündür (Saygılı, 2005, s.117). Okul

korkusu ilk defa okula başladığı küçük yaşlarda görülüyorsa; okula başlama döneminde öğretmen, sınıftaki çocukların hepsini aynı günde okula kabul etmeyip, belli bir takvim belirleyip, birer ikişer okula başlatmalıdır. Okula giderken çocukların sevdikleri oyuncaklardan birini getirmelerine izin verilebilir. Okula başlama esnasında anne ya da babanın kısa süreli okulda kalmasına izin verilebilir. Okul gezdirilip çocuğa tanıtılabilir. Bahçe oyunlarına ağırlık verilebilir (Bilgin, 2003, s.106). Anne baba çocuğa soğukkanlı bir tutumla yaklaşmalıdır. Korkutmalar ters teper, alttan almalar, yalvarmalar tesirsiz kalır. Anne babadan hangisi daha kararlı ve tutarlı davranabiliyorsa çocuğu okula o götürmelidir. Her şeyden önce çocuğun okuldan uzak kalmamasına önem verilmelidir. Evde kalış uzadıkça okula dönüş o ölçüde güçleşir (Saygılı, 2005, s.117-118).

2.4.2.3. Kaygı

Kaygıyla ilgili açıklamalara geçmeden önce kaygı ile korku arasındaki farka değinmek faydalı olacaktır. Korku duygusu harici bir gerçekliğe dayanır. Kaygıda ise rasyonel ya da reel bir sebep olmamasına rağmen söz konusu duygu durumu yaşanır (Gültekin, 2006, s.113). Korkunun belli bir kaynağı vardır ancak kaygının kaynağı tam olarak belli değildir. Kaygılı çocuklar bir endişe duyarlar ama nedenini de tam olarak bilemezler. Yeni bir yere taşınma, anne baba tutumlarında ani bir değişiklik gibi durumlar kaygıya yol açabilir (Bayhan ve Artan, 2005, s.230). Kaygı iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlike olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur (Işık, 1996, s.31-45; akt. Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belirsiz bir korku olarak tanımlanabilen endişe, erişkin ve çocuklarda çeşitli biçimlerde görülen gerginlik, sinirlilik, kısaca hoş olmayan bir durumdur. Özellikle okul öncesi dönemde endişeye neden olan etkenlere sık rastlanır. Çocukta saldırganlık, cinsel ya da bağımsızlık dürtülerini yeterince ifade edememenin sıkıntısıyla endişe görülebilir, yeni doğan bir kardeş de bu endişe haline neden olabilir (Yavuzer, 1997, s.104).

2.4.2.4. Tikler

Tik, çizgili beden kaslarında istem dışı ortaya çıkan aralıklı kasılmalardır (Gültekin, 2006, s.131). Aralıklarla meydana gelen hareketlerdir. Aniden ortaya çıkar, rastgele ve sıkça tekrar ederler (Saygılı, 2005, s.148). Tiklerin bedensel, organik nedenlerden kaynaklandığını ileri süren görüşler vardır. Bunların bazıları tiklerin sinir sistemindeki

bir bozukluk sonucu ortaya çıktığını kabul eder. Bazıları ise tiklerin bedensel bir hastalığın kalıntısı üzerinde geliştiği görüşünü savunur (Bilgin, 2003, s.97). Hastalığın nedenleri konusunda öne sürülen farklı görüşler vardır. Yapılan ikiz kardeş ve aile çalışmalarında genetik geçişin varlığından söz edilmektedir (Öztürk, 2007, s.274). Duygusal gerilim ve beyin hasarı, tiklere yol açan etmenler olarak düşünülmektedir. Diğer yandan öğrenme kuramcılarına göre, tik gelişimsel bir kusurdur. Kimi kez de istemsiz kasılmanın ortaya çıktığı bölgeye ya da organa ilişkin uzun süren fiziksel bir tahriş de tike neden olabilir (Gültekin, 2006, s.132). Çocuklarda tik olması, tiklerin nedenlerine ve oluşumuna ilişkin bedensel, ruhsal görüşlerin birlikte etkili olduğu düşüncesini doğurmuştur. Günümüzdeki tiklerin merkezi sinir sisteminin gelişmesinde yetersizlik ve olumsuz çevre koşullarının bir araya gelmesi sonucunda oluştuğu kabul edilmiştir (Bilgin, 2003, s.97). Çocuğun tiklerinin nedenlerinden birisi de çevresinde tiki olan ya da davranış kusuru olan birini taklit etmesidir. Genellikle iç gerilimlerin veya çatışmaların yansımasıdır. Çocuk tikleri sayesinde bu gerilimlerden kurtulma çabası içine girer (Gültekin, 2006, s.132). Tikler bir veya birden fazla kas grubuna bağlı olarak gelişebilir. Basit tikler; göz kırpma, alın kırıştırma, burun çekme, dudak bükme, dilini dışarı çıkarma, yüz buruşturma, omuz silkme, kol ve bacaklarda spazmlar olarak sayılabilir. Kompleks motor tikler ise çeşitli kas gruplarının seri kasılmaları sonucu ortaya çıkarlar. Mesela; zıplama, tekme atma, sıçrama, dönme, dokunma ve adımların tekrar edilmesi gibi (Saygılı, 2005, s.148). En sık görülen tikler göz kırpma, kaş kaldırma, dudak oynatma, burun çekme, boğaz temizleme, tükürme, öksürme, boyun oynatma, el parmaklarıyla oynama, omuz silkme, baş sallama ve ayağı yere vurmaktır. Kimi kez bir kişide birden fazla tik bulunabilir. Kimi kez de tikin biri biter, öteki başlar. Tikler uykuda kaybolur (Bilgin, 2003, s.97). Tikler, üzerinde duruldukça, dikkat çekildikçe artış gösterir. Bazı tikler, birden belirip, kısa sürede geçerler. Çocuğun yorgun ve heyecanlı olduğu zamanlarda artar. Yüzdeki tikler çoğunlukla ruhi sebeplere bağlıdır. Çocuğu tedirgin eden faktörlerin araştırılarak bulunup çıkarılması ve düzeltici değişikliklere gidilmesi daha uygundur. Özellikle daha sosyal olması için gereken tedbirleri almalıdır (Saygılı, 2005, s.149). Tikler çocukluk yaşında başlar; kimi üç beş ay içinde kendiliğinden ya da tedaviyle düzelir ancak çevre koşullarının zorlayıcı etkisi tiklerin yeniden görülmesine yol açar. Bir yıldan fazla süren tiklere “kronik tik” adı verilir ve yaşam boyu sürebilir (Bilgin, 2003, s.97). Tiklerin erkek çocuklarda daha sık

görüldüğü genellikle altı yaşından sonra fazla görülmeye başlandığı, okul öncesinde göz kırpmaya gibi basit tikler görülebilir (Gültekin, 2006, s.131). En fazla görüldüğü yaş 6-7 arasındır. Tiklerin en önemli nedenlerinden biri taklittir. Tiklerin ortaya çıkmasında rol oynayan ruhsal etkenlerin başında, erken yaşlarda başlayıp sürüp giden korku, tedirginlik, kaygı ve gerginlik vardır (Bilgin, 2003, s.97). Küçük çocuklarda, tikler sıklıkla habersiz belirirler. Daha büyük yaşta çocuklarda ve gençlerde tikler artan bir zihinsel gerilim veya fiziksel rahatsızlık (kaşıntı ve gıdıklanma gibi) hislerini takiben meydana çıkarlar (Saygılı, 2005, s.148). Öncelikle fiziksel etkenler araştırılmalıdır. Çocuğun dikkatini var olan tikine çekmemek gerekir. Anneleri kuralcı ve titiz kişilik özellikleri gösteren çocuklar da tik daha çok görülür. Bu yüzden anne ve babanın çocuğun özgürlüğünü fazlasıyla kısıtlayan kuralları varsa bu konuda daha esnek davranmaları gerekir. Çocuğu stres içine sokacak davranış ve iletişim içine girmeden onu dinlendirecek, rahatlatarak, oyalayıcı etkinlikler artırılmalıdır. Tiklerin stresle alevlendiği, kaygı ile arttığı ancak uykuda ve oyalayıcı etkinlikler sırasında azaldığı gözlemlenmiştir (Gültekin, 2006, s.132-133). Çocuk tik davranışını belli bir durum veya belli bir ortamda sergiliyorsa bu ortam veya durum iyice gözlemlenmelidir (Bilgin, 2003, s.97). Çocuklar alay edilmeye karşı korunmalıdır. Çünkü tikler genellikle diğer çocuklar için bir eğlence kaynağı oluştururlar. Alay edildikçe de tiklerin sıklığı artar. Alaylar, eğitim ve doğrudan müdahale ile engellenebilir (Saygılı, 2005, s.150).

2.4.2.5. Kekemelik

Kekemelik, konuşmanın akıcılığının ve ritminin bozulması ile ilgili bir problemdir. Konuşma güçlüğü doğuştan olabileceği gibi sonradan da ortaya çıkabilir. Nörolojik veya psikolojik etkenlerle ilgili olarak ortaya çıkan bu problem, konuşmayı oluşturan beyin alanının iyi çalışmaması veya yanlış çalışmasının sonucudur (Tarhan, 2013, s.74). Kekemelik; seslerin, hecelerin, sözcüklerin söylenmesinde işitilebilir veya sessiz tekrar ve uzatmalar biçiminde sözlü anlatımın akıcılığındaki bozukluk olarak tanımlanabilir (Yavuzer, 1997, s.98). Konuşma esnasında duraklamalar, bazı sözcükleri ya da sesleri tekrarlama veya bir heceyi uzatarak söyleme durumuna kekemelik denir. Bu durum, çoğu zaman kişilerde sosyal ortamlardan kaçınmaya neden olan, kaygı ve üzüntü yaratan bir durumdur (Gültekin, 2006, s.126). Kekeleyen çocuklar beyindeki hava akımını iyi kullanamazlar. Beyin bu tarzda bir konuşmayı öğrenir. Çocuk hatalı konuştuğunu fark edip daha hızlı konuşmaya çalışır, hızlı konuştukça da konuşması

daha çok bozulur. Çocuk dikkatini konuşmasına verdikçe konuşması daha çok bozulur. Tedavi yöntemlerinden birisi kişinin dikkatini nasıl konuştuğu üzerinden dağıtmaktır (Tarhan, 2013, s.75). İki tür kekemelik vardır: birinci tip ve ikinci tip kekemelik. Birinci tip kekemelik, 2-4 yaş civarı ortaya çıkan ve yapı bozukluğuyla ilgisi olmayan kekemeliktir. Sebebi, çocuklardaki düşünce hızının konuşma hızını geçmesinden kaynaklanır. Yetersiz kelime dağarcığı yüzünden düşünce ifade edilememekte, bu yüzden konuşma bozukluğu ortaya çıkmaktadır. Bu tip kekemelik geçicidir ve önemli değildir. Deneme-yanılmaya bağlıdır (Saygılı, 2005, s.145). Kekemelik geçici ve kısa süreli olabilir. Çocuğun ne söylediğine ve nasıl söylediğine dikkat edilir. Böyle durumlarda fazla telaşlanmaya gerek yoktur. Ancak bu geçici ve kısa süreli kekemeliklerde çevrenin yanlış yaklaşımları kekemeliği kalıcı hale getirebilir. Arkadaşların alayları, okul ortamında dışlanma gibi hatalı tutumlar zamanla kekemeliğe bağlı olarak başka sorunlar da oluşturur (Gültekin, 2006, s.127-128). 2-3,5 yaşları arasında başlayan bu geçici kekemeliğe “fizyolojik kekemelik” denir (Bilgin, 2003, s.90). İkinci tip kekemelik: ise ya birinci tip kekemeliğin kronikleşmesi sonucunda kalıcı olması ile ortaya çıkar veya aniden 6-7 yaşlarında belirebilir. Temelinde aile içi ilişkilere bağlı olarak çocuğun sıkıntı duyması, güvensiz olması yatabilir (Saygılı, 2005, s.146). Kekemeliği artıran sebeplerden biri ailelerin çocuklardaki konuşma bozukluğunun üzerine gitmeleri ve çocuğu eleştirmeleridir. Mesela çocuk konuşurken anne sabırsız davranır, çocuğun yerine onun sözünü tamamlar veya hızlı konuşsun diye baskı yapar, hatta çocuğu tekrar tekrar konuşturur. Bu durumda çocuk, konuşamamasının annesi için çok önemli olduğunu hissettirir ve çocuğun yaşadığı gerilim artar. Kimi anneler de çocuğa acıyarak veya kaygıyla bakar. Bu durumların hepsi çocuğun dikkatini konuşmasına yöneltir ve o anda konuşma bozukluğu artar (Tarhan, 2013, s.77). Bozukluğun şiddeti kişinin içinde bulunduğu duruma göre değişir. Psikolojik streslerin yoğun olduğu hallerde artar (imtihan, çekinilen kişilerle veya kalabalıkta konuşma mecburiyeti, korku ve endişe ortaya çıkaran ortamlar). Konuşma çok yavaş ya da çok hızlı olabilir (Saygılı, 2005, s.145). Kekeleme davranışında görülen duraksamalar sözcüklerin ilk ya da son seslerinde, hecelerinde olabilir. Konuşma hızı, patlayıcı ya da yavaş, yumuşak olarak sürdürülür (Bilgin, 2003, s.90). Yapılan araştırmalar, kekelemeye başlayan çocukların korkak yapıları olduğunu ve genellikle belirgin bir korkutucu olayı izlediğini göstermektedir. Ailevi yatkınlık da bir faktördür

(Saygılı, 2005, s.146). Kekemelik genellikle ailedeki daha küçük çocuklarda görülmektedir. Erkeklerde görülme sıklığı, kızlara nazaran üç-dört kat daha fazladır ve kentsel kesimlerde daha çok gözlemlenmektedir (Gültekin, 2006, s.126). Konuşma genellikle 2 yaştan itibaren başlar, 2-4 yaş arasında iyice gelişir. Erkek çocuklarda bu sürenin üzerine 6 ay daha koymak gerekir (Tarhan, 2013, s.74). Çocukların çoğunlukla 2,5'la 3,5 yaşları arasında kekemelerinin nedeni bu arada çocuğun özellikle heyecanlıyken düşünceyle dilini birbirine karıştırmamasından kaynaklanmaktadır. Sözcük dağarcığı kısıtlı olmasına karşın çok şey söylemek isteyen çocuk konuşmada zorluk çeker ve sonuç olarak kekeler (Yavuzer, 1997, s.99). Genellikle şarkı söylerken, şiir okurken kekeleme olmaz. Ağır durumlarda, tekrarlayan vücut hareketleri konuşmaya eşlik eder. Örneğin; elini dizine ya da masaya vurma, ayağını yere vurma, başını sallama, gözlerini kırpma gibi (Bilgin, 2003, s.90). Kekemelik konuşmada tutukluk, bocalama ve tekrar, normal konuşmaya dönüş gibi belirtilerle 3-4 yaşındaki çocuklarda başlayabilir. Asıl kekemelik tablosunun gerçek yerleşimi daha çok 5-6 yaşlarında olur (Yavuzer, 1997, s.98). Kekemelik en çok iki-yedi yaş arasında görülür. Genel olarak başlangıç yaşı beş yaş civarındır. Bunun yanında erkek çocuklar daha çok kekeleyerek, daha az karşısındakilere göz göze gelmeye çalışırlar. Ayrıca erkek çocukların iletişim kurmaktan kaçındıkları, dolayısı ile tedavilerinin de daha uzun süre sürdüğü belirlenmiştir (Gültekin, 2006, s.126).

Konuşma bozukluklarında erken tanı çok önemlidir (Tarhan, 2013, s.76). Kekemelik için konuşma tedavisi en etkin tedavi yöntemidir. Tedavi sırasında yatıştırıcılardan, bireysel ve grup tedavilerinden, aile tedavilerinden de yararlanılır (Bilgin, 2003, s.90). Çocuk nasıl konuşursa konuşsun aile için çok değerli olduğunu hissetmelidir. Anne ve baba çocuğa bol bol kitap türü şeyler okumalıdır. Seçilen kitaplar çocuğun seviyesine uygun olmalıdır. Anne ve baba kitap içerisindeki bir cümleyi çocuğa tamamlattırabilir. Kitabı çocuğa kısaca anlattırabilirler. Kitap yerine çocuğa onun içinde kahraman rolünü üstlendiği bir hikâye de anlatılabilir (Gültekin, 2006, s.128). Unuttuğu veya telaffuz edemediği kelimeleri tekrarlaması için çocuk zorlanmamalıdır. Bağırmmalı, cezalandırılmamalı ve düzgün konuşan çocuklarla kıyaslanmamalıdır. Kaygı ve endişeyi çocuğa belli etmemelidir. Çocuğun düşünme, kafasındaki kelimeleri toplama süresine saygılı olmalı ve onunla yavaş yavaş konuşmalıdır (Saygılı, 2005, s.146). Anne babalar bu konuyu çok abartmamak gerektiğini çocuğa hissettirmelidirler. Çocuk bunu

hissederse dikkati dağınık üzerindeki psikolojik baskı kalkar ve konuşması kolaylaşır (Tarhan, 2013, s.77). Çocuk konuşmadığı için baskı altına alınmamalıdır (Aşırı disiplinli, çocuğu boğan tutumlar göstermemelidir. Çocuk kekelediği zaman, çocuğu, sözcükleri düzgün söylemesi için zorlanmamalıdır (Bilgin, 2003, s.91). Bazen kelimeleri söylememek, takılmak ona çok sıkıntı verebilir. Böyle zamanlarda anne ve babadan bir tepki gelmemesi daha da kötü olabilir. Bu durumlarda “zor bir kelime, seni uğraştırdı” diyerek sakin ve sabırlı bir şekilde onu uğraştıran kelimeyi çıkarmasına yardımcı olmalıdırlar (Gültekin, 2006, s.129). Hatırlayamadığı kelime hatırlatılabilir ama kekelediği cümleyi onun yerine bitirmemelidir. Konuşmaya ve sormaya teşvik etmelidir. Yorgun ve heyecanlı olduğu zaman konuşmaya zorlanmamalıdır (Saygılı, 2005, s.147). Konuşması için baskı yapıldığı zaman çocuğun kendine güveni gider, konuşamama korkusu gelişir ve beynin konuşmayla ilgili alanı kitlenir. Çocuğa doğrudan “Konuş” demek yerine boya, resim, şekil yaptırarak hissettirmeden konuşturmaya çalışmak gerekir. Oyun içinde konuşturmaya çalışmak çok daha faydalıdır (Tarhan, 2013, s.76). Onları doğal bir süreçte öğrenmeye bırakırsanız önce telaffuzu kolay kelimeleri heceler, sonra sizin bu kelimelere nasıl anlamlar yüklediğimizi yavaş yavaş anlamaya başlar ve anladıktan sonra da bu kelimeleri özümser (Rousseau-Akagündüz-, 2006, s.33). Çocuğun rahatlaması için dinlenmeye, ayrıca çocuğun yaşadığı stresin azalması ve çocuğun gevşemesi için çocukla her gün belirli vakitlerde kaliteli zaman geçirmeye özen gösterilmelidir (Gültekin, 2006, s.129). Kekeleyen çocukların başarılı oldukları konulara yer verilmeli, çocuğun dikkati ve ilgisi bu konulara yönlendirilmelidir (Bilgin, 2003, s.91). Kişiliğini göstermesine fırsat tanınmalıdır. Çocuğun dikkatini olumlu özelliklerine çevirerek kekemeliğe önem vermemesi öğretilmelidir. Verilen önem azaldıkça kekemelik de giderek hafifler (Saygılı, 2005, s.147). Anne baba ve diğer yakınlar çocuğun konuşmasına iyi bir örnek olmalıdırlar. Anne ve baba özellikle çocuğun bu durumunu, başkalarının yanında, çocuk da o ortamda iken konuşmamalıdır (Gültekin, 2006, s.130).

2.4.2.6. Mutizm (konuşamamak) ve Konuşma Geriliği

Mutizm, konuşma yetisi sağlam olan bir kişide konuşmanın yokluğudur. Daha çok ruhsal veya fonksiyonel nedenle geçici olarak konuşamamaktır. Bazen çocuk bir savunma tepkisi ile ruhsal nedenle konuşmaktan kesilir (Bilgin, 2003, s.91). Gecikmiş konuşmalarda sorun, çoğu zaman fizyolojik değil duygusaldır. Çocuğun beyinde

duygusallıkla ilgili akımlar iyi gelişmediyse konuşması da gecikir. Çocuk konuşmak için duygusal bir malzemeye ihtiyaç duyar (Tarhan, 2013, s.78). Çocuk ailesine kızgınlığını, sinik çocuk korkusunu mutizmle belli edebilir. Sevmediği bir büyüğe bırakılmak nedenlerden biri olabilir. Duygusal mutizmlerde çocuğun gelişmesi o zamana kadar normaldir (Bilgin, 2003, s.91). 3 yaşında bir çocuk anlaşılır şekilde kelimeler söyleyemiyor, iki kelimelik olsa da cümle kuramıyor, işaretlerle anlaşmaya çalışıyor ve anlamsız sesler çıkarıyorsa konuşma gecikmesinden şüphelenmek gerekir (Öztürk, 2007, s.285). Çocuklarda mutizmin başlangıcı genellikle 5 ile 6 yaş arasındadır. Kızlarda daha sık görülür. Çocuklar genellikle yalnızca evde çekirdek aileyle konuşurlar (Bilgin, 2003, s.91). Konuşma geriliğinin en çok saptanan sebebi uzun süre izlenen televizyondur. Bu durumda çocuğun beynindeki konuşma alanı gelişmiyor (Tarhan, 2013, s.78). Çocuğun konuşmak istememesinin üzerinde durulmamalı, şarkı söyleme esnasında “sen de bize katılmak ister misin” diye çocuk teşvik edilmelidir. Seçici mutizm ise, çocuğun belli ortamlarda konuşmayı reddettiği, ender görülen bir bozukluktur. Anne baba, çocuğun evde normal konuşabildiğini söyler. Çocuk kişiyle hiç konuşmasa bile yönergeleri izleyebilir (Bilgin, 2003, s.91).

2.4.2.7. Uyku Bozuklukları

Uyku, organizmanın dinlenmesine olanak veren bir durum olması yanında, onun yenilenmesine de olanak veren bir zaman dilimidir. Bu sayede, merkezi sinir sistemi başta olmak üzere çeşitli sistemlerin günlük etkinlik sırasında meydana gelen yıpranması giderilir (Bilgin, 2003, s.99). Çocukların ruhi ve bedeni gelişmelerinde uykunun ve bunun temin ettiği dinlenmenin önemi çok büyüktür. Dinlenmesi sağlayamayacak kadar az uyku uyuyan çocuklarda iştahsızlık, sinirlilik, duygu ve heyecanların kolayca ayaklanması, bu yüzden de itaatsizlik gibi haller baş gösterir (Saygılı, 2005, s.38). Çocuklarda görülen uyku bozuklukları; Uykuda yatağını ıslatma, gece korkuları, gece terörü, uykuda konuşma ve diş gıcırdatma, uyurgezerlik, uykuya dalmakta zorlanma, nedensiz uyku bölünmeleri ya da sabah beklenenden erken uyanma durumları, uykuya dalarken ya da uyanırken olağandışı davranışlar ya da yaşantıların olmasıdır. Uykuda yatağını ıslatma; sık karşılaşılan bir problemdir. Beş yaşına kadar bir bozukluk olarak görülmemelidir. Araştırmalar, beş yaşındaki erkek çocuklarının %15’inde, kız çocuklarının ise %10’unda bu sorunun görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu sorun kalıtımla da ilgili olabilir. Daha çok kız çocuklarında görülen gece korkuları,

gece korkarak ya da ağlayarak uyanma şeklinde görülür. Gece terörü; gece bağırarak, titreyerek, sıçrayarak yatağından kalkma, tüm uyaranlara karşı uyanamadan yatağa dönmesi, sabah da hatırlayamamasıdır (Gültekin, 2006, s.121). Uyku saatinde kontrolsüz şekilde ağlama, geceleri sık sık uykudan ve yataktan çıkma ve anne-babanın yatağına girmek isteme, okul öncesi çocuklarda sıkça rastlanan uyku problemlerindendir (Saygılı, 2005, s.152). Yapılan araştırmalar sonucu, anne baba ile aynı yatak ya da odada yatan bebeklerde ayrı odada yatanlara kıyasla daha fazla uyku sorunu gözlemlendiği görülmüştür (Öztürk, 2007, s.265). Çocuk gece anne babasının yanına girmek istiyorsa, yumuşak fakat kararlı bir şekilde kendi yatağına götürülmelidir. Böyle bir yaklaşım uzun dönemde hem çocuk hem de anne-baba için en yararlı terbiye şeklidir (Saygılı, 2005, s.153-154).

Uyku bozuklukları, bebeklerde küçük çocuklarda ve okul çocuklarında sıklıkla görülür. Bebeklerdeki uyku bozukluğu anne-çocuk ilişkisine bağlıdır. Bebek anne tarafından terk edileceği korkusunu yaşar ve uyumaz. Özellikle annesinden yeterince sevgi görmeyen çocuklarda görülür (Özdoğan, 2009, s.42). Bebeğin gece boyunca zaman zaman uyanması doğaldır. Çocuğun uyku ritmi ile ilgili olan bu uyanmaların doğal karşılanması ve bebeği okşama, ayakta sallama, emzik verme, meme ve biberonla besleme gibi faaliyetlerden uzak durulması gerekmektedir. Bu tür davranışlar çocuğun biyolojik uyku ritmini bozar (Öztürk, 2007, s.264). Çocuk eğer annenin gideceği, kendini sevmediği şüpheleri taşıyorsa uykuya dalmak istemez. Çocuğun yaşamındaki ilişkiler, gerginlikler uykuyu bozan temel nedenlerdir. Anne baba anlaşmazlığı, annenin korkutmak için kendisini bırakacağını söylemesi, kardeş kıskançlığı, büyüklerin konuşmasını dinlemek ve onları gözetlemek, yatmaya yakın korkulu masallar dinlemek veya TV izlemek çocuğu olumsuz etkilemektedir (Bilgin, 2003, s.100). Annenin çocuğun uyku konusu ile titizce ilgilenmesi, geç yattığından, az uyuduğundan şikâyetçi olması, uyuması için abartılmış davranışlara girmesi çocukta duygusal gerginliği artırarak uykuya yönelmeyi geciktirebilir (Aydoğmuş, 2003, s.150). Aileler en başta çocuğun ne kadar uykuya ihtiyacı olduğunu kestirmelidirler. Bu miktar, yaşla ve şahsi yapıyla değişir (Saygılı, 2005, s.38). Yeni doğan bir bebeğin günde toplam olarak yaklaşık 16-17 uyuması beklenir fakat bu süre her bebekte aynı değildir. Bu dönemde uyku ve uyanma dönemleri de değişkenlik gösterir. Yeni doğan bir bebek 3-4 saatlik uyku döneminden sonra uyanır. Uyanmalar genellikle acıklamalara bağlıdır. 2 aylık bir

bebek gece kesintisiz olarak 4-8 saat uyuyabilir. 3 aydan sonra bebeğin toplam uyku süresi azalırken uyku dönemlerinin süresi artar. Bir yaşında toplan uyku süresi 12-13 saate kadar iner (Öztürk, 2007, s.264). İlk yaşta gündüzleri iki kez, iki yaşından sonra bir kez gündüz uykusu vardır. İlk yaşta uyku üzerinde açlık ve tokluğun etkisi varken, üç yaştan sonra psikolojik etkiler rol oynar. Aşırı hareketli çocuklar gündüz yeterli hareket olanağı bulamamışlarsa gece uyanırlar (Bilgin, 2003, s.100). Çocuğun 2 yaşından itibaren yatağını ve mümkünse odasını ayırmalıdır. Çocuğa yalnız başına veya karanlık bir odada yatmakla ilgili hiçbir korku duymaması aşılmalıdır. Odasına gece lambası koyarak, korkacak bir şey olmadığını telkin edip yatıştırmalıdır (Saygılı, 2005, s.40). Uykunun düzensizliği ile ilgili sorunlar ilk yıllarda, özellikle ilk üç yıl içinde ortaya çıkar. Üç yaş sonrasında kâbuslar görülür. Beş yaşından ergenlik dönemlerine kadar uyurgezerlik, gece terörü görülebilir (Gültekin, 2006, s.121). 4-5 yaşlarında ise uykuya dalma güçlüğü ve gece uyanma dönemleri azalır. Bu yaş çocukları genellikle gece boyunca uyanmaz ancak anne babanın istediğinden daha erken bir vakitte ayağa kalkarlar (Öztürk, 2007, s.266). Okul öncesi çağı çocukları çoğunlukla uykularını bölen kâbus veya korkulu rüyalar görürler. Bu durumda çocuk sakinleştirilmelidir. Onunla oynamamalı, sabırsız davranmamalı ve korktuğu şey tartışılmamalıdır. Odanın kapısının açık bırakılması veya gece lambası kullanılması yararlı olabilir (Saygılı, 2005, s.153).

Çocukta uyku bozukluğuna çevresel etkenler yol açıyor olabilir (rahatlık, gürültü, sıcak-soğuk ortam, geç vakitlerde ağır yiyecekler yemek). Yatmadan önce geçirilen zaman önemlidir. Çocuklarını çeşitli törenlere alıştırarak uyutan anne ve babaların çocukları her zaman için bu törenlere bağlı olarak uyumak isteyeceklerdir. Bu törenlere örnek olarak herkesle teker teker vedalaşmayı, anne ve babanın yatağın başucunda oturmasını örnek olarak gösterebiliriz. Bu törenlere alışmış olan çocuk bunları sürekli olarak isteyecektir. Düzensiz ev hayatı, düzensiz yatma saatleri bozukluğun başka bir nedenidir (Gültekin, 2006, s.121). Çocuk uykuda iken ailenin evde çıt çıkmamasına uğraşmaları da zorluklarla dolu bir uyku alışkanlığına yol açabilir. Çocuk evin normal gürültüsü içinde uyumayı öğrenmelidir. Fazla gürültü gibi bu da yanlıştır (Saygılı, 2005, s.39). Uykuya giden çocuğa kalın ve çok katlı kıyafetler giydirilmemelidir. Yatağın sessiz ve fazla aydınlık olmayan, güvenliğin sağlandığı bir ortamda olması gerekmektedir. Uyumadan önce süt içme, diş fırçalama, masal okuma gibi hazırlıkların

yapılması gereklidir. Çocuğa ılık bir duş yaptırılabilir. Uyku öncesinde enerji verici yiyeceklerden, hareketli oyunlardan kaçınmalıdır (Bilgin, 2003, s.100). Çocuklar gündüz yaşadıkları heyecanlı olayların etkisinden kurtulamazlar. Korkunç hikâye, izlediği korkutucu bir film ya da işlediği bir suç yüzünden korkutulan çocuk gece uykusunda korkabilir, ağlayarak uyanabilir. Gece karanlığından korkmak ya da tek başına odada duramamak uyku bozukluğu nedenidir. Kaygılı çocuklar daha çok uyku bozukluğu yaşarlar. Anne ve babanın geçimsizliği, kavgaları, güvensiz bir çevre çocukta stres ve kaygı oluştururlar. Stres, uykuda diş gıcırdatmanın, gece korkarak uyanmanın sebebidir (Gültekin, 2006, s.122). Çocukta korku reaksiyonlarının fazlaca uyarılması da karanlıktan korkmak, yalnız odada yatmaktan çekinmek gibi tepkilere yol açarak uyku uyumayı güçleştirir (Saygılı, 2005, s.39). Yetişkin çocuğa eşlik edip çocuk uyuduktan sonra yanından ayrılabilir. Uykunun bir yerinde uyanıp seslenen çocuğun gereksinimlerine karşılık verilmelidir. Uykuya giderken çocuğun sevdiği bir oyuncuğunu veya eşyayı yanına almasına izin verilmesi yerinde olur (Bilgin, 2003, s.101). Çocuğun uyku zamanından yarım saat önce odasına çekilerek bir şeylerle oyalanması veya kendisine kitap okunması, masal anlatılması yoluyla gevşetilmesi faydalıdır (Saygılı, 2005, s.154). Bazı çocuklar fiziksel ve ruhsal özelliklerine bağlı olarak uykuya az gereksinim duyuyor olabilirler. Aşırı hareketli çocukların daha az uykuları ve daha sık uyku bölünmeleri olabilir (Gültekin, 2006, s.122). Dinlenmiş, oynamaya ve harekete ihtiyacı olan bir çocuk için uyku faydalı bir şey değildir ve uyumaya karşı bir direnç geliştirmesine yol açar. Çocuğun uykusu susuzluk, açlık, altının kirlenmesi veya örtülerin fazla yahut az gelmesi yüzünden bozulur (Saygılı, 2005, s.39).

2.4.2.8. Kıskançlık

Kıskançlık, çocukların hem kendi benlikleri ile hem de çevresindeki insanlarla olumlu ve dengeli ilişkiler kurmalarına engel olan ve çocuğu yaşanılması zor, mutsuz duruma düşüren bir durumdur (Bilgin, 2003, s.96). Çocuğun kendisine yönelmesini beklediği sevginin bir başkasına yönelmesi karşısında duyduğu üzüntü, kıskançlıktan ileri gelir. Kıskançlık beklenen ilgi, sevgi ve şefkati bulamamak olduğuna göre kızma duygusu, gücenme olarak da tarif edilebilir (Saygılı, 2005, s.163). İlk çocuklukta kıskançlık anne babayı ya da ona bakan bireyleri içerir çünkü çocuk ilgi ve şefkati şiddetle arzular sık sık kendini diğer bir çocukla kıyaslanma içinde bulur. Küçük çocuklarda kıskançlık ise genellikle 2-5 yaşları arasında eve yeni bir kardeşin gelmesinden kaynaklanan çok genel

bir duygusal deneyimdir. (Yavuzer, 1997, s.102). Aileye yeni katılan bebeğe karşı çocuğun hissettiği duygular, birçok uyumsuz davranışa neden olabilir: Bebeksi davranışlar gösterir. Annesinden emmek ister, anneyle yatar, altını ıslatır vb. Uykusuzluk çeker; korktuğunu, üşüdüğünü, acıktığını söyleyerek anne babayı rahatsız eder. Daha önceden yapabildiği işlerini yapmamaya ve anne babasından beklemeye başlar. Devamlı olarak huzursuzluk duyar ve çevresindekileri huzursuz eder. Basit nedenlerle kızmaya, ağlamaya, bağırıp çağırmaya, eşyaları kırıp dökmeye başlar (Bilgin, 2003, s.96). Kıskançlık sebebiyle çocukta emekleme, bebekçe konuşma, biberonla beslenmeye dönme, altını ıslatma, tırnak yeme, parmak emme vb. olumsuzluklar görülebilir. Ayrıca kıskançlık küçük kardeşe saldırganlık biçiminde ortaya çıkabilir. Kardeşini ısırma, ağzını kapatma, üzerinden örtüsünü çekme ve uyurken gürültü yapıp onu uyandırma ve benzeri davranışlarla kendini gösterir (Saygılı, 2005, s.165). Küçük kardeşe duyulan kıskançlık çocukların yaşamında en yaygın kıskançlık örneğidir. Bu kıskançlık türünde çocuk genellikle saldırgan bir biçimde davranır (kardeşine vurma, ısırma gibi) (Yavuzer, 1997, s.102). Anne babalar yeni çocuk doğacağı zaman diğer çocuk ve çocukları buna alıştırmalıdır. Çocuğun daha önce alınmış eşyaları yeni bebeğe verilmemelidir. Bu durum çocuğun hem mülkiyet duygusunu zedeler, hem de sahip olduğu her şeyi kaybedeceğinden korkar (Bilgin, 2003, s.96). Çocuğu yeni kardeşin doğuşuna önceden hazırlamak, abla veya ağabey olacağını, kendine ileride bir oyun arkadaşı geleceğini telkin ederek psikolojisini uydurmak gerekir (Saygılı, 2005, s.166). Aralarında yaş farkı az olan çocuklarda kıskançlık belirtileri daha fazla görüldüğü bilinmektedir (Öztürk, 2007, s.424). Kıskançlık, çocuğun ikinci yaşında görülebilen karmaşık bir duygusal tepkidir. Kıskançlığın ortaya çıkmasında birçok duygular rol oynar. Örneğin; öfke, nefret, intikam, kendine acıma, üzüntü, küçük düşme ve korku gibi karışık duyguların birleşmesinden oluştuğu düşünülür (Bilgin, 2003, s.96). Kardeşler arasındaki farklı özellikleri kıyaslamalar kıskançlığı artırır. Anne babalar çocuklarının her birini eşit derecede sevip saydıkları ve her çocuğun ayrı bir yeri ve değeri olduğu kanaatini samimiyetle gösterebilirse, kardeşler arası davranışlar olumlu gelişir (Saygılı, 2005, s.164). İkiz çocuklarda her kardeş arasında görülen rekabete ek olarak ailenin ve çevrenin birbirlerine benzemeleri konusundaki ağır baskısı devreye girer. Aynı kıyafeti giydirme, aynı oyuncakları alma, aynı yatakta yatırma gibi tutumları çocukların

bireyselleşmesinin önünde büyük engel teşkil eder. Her çocuğun bireyselleşmesine ve ayrı kişiliğinin gelişmesine fırsat tanınmalıdır (Öztürk, 2007, s.425). Bebek doğduğunda büyük çocuğa gücünün sınırları içinde kardeşinin bakımına katılması sağlanmalıdır. Bu suretle anne küçükle uğraşırken, büyük çocuk kendinin ihmal edildiği duygusuna kapılmaz. Anne ve baba ona olan sevginin azalmadığını, onu eskisi gibi sevdiklerini, ilgilendiklerini göstermelidir (Saygılı, 2005, s.167). Bazı çocuklar kardeşlerini kıskandıklarını belli ederlerse annelerinin tamamen kendilerinden uzaklaşacağı gibi bir duyguya kapılır ve hissettiklerini dışa vuramazlar (Öztürk, 2007, s.426). Bazen de kıskançlık dolayısı ile çok daha uslu ve yumuşak, sevimli bir çocuk görünümü alabilir. Kardeşini de aşırı derecede çok sever ve korur (Saygılı, 2005, s.165). “Bir kardeşim olsun, kardeş istiyorum” diyerek anne babasını bıktıran bir çocuk bile kardeş doğumundan sonra kıskançlık belirtileri gösterebilir (Öztürk, 2007, s.423). Baba büyük çocukla yakın ilgi ve arkadaşlık kurmalıdır. Evde olduğu zaman büyük çocukla oynamalı, beraber alış-verişe çıkmalı ve ona değer vermelidir. Çocuk anne babası tarafından sevildiğine inanırsa kıskançlık duygusunu yener (Saygılı, 2005, s.167). Eğer çocuk okul öncesi eğitim kurumuna verilecekse bunun kardeş doğmadan bir süre önce yapılması önemlidir (Gültekin Akduman, 2015, s.95). Çocuklarda paylaşma duygusu gelişmediğinden, sahip olduğu şeyleri başkalarıyla paylaşmayı kabul edecek duygusal olgunluğa erişmemiştir (Bilgin, 2003, s.96). Özellikle 3-4 yaşlarında çocuklarda paylaşma ve işbirliği duyguları kazanılmadığından genellikle kardeşin katılımı nedeniyle kıskançlık görülebilmektedir. Altı yaşından sonra kıskançlık duyguları azalmaktadır (Bayhan ve Artan, 2005, akt. Aral ve Durualp, 2012, s.19). Çocuklarda mülkiyet duygusunun güçlü olduğu dikkate alınarak mecbur olmadıkça büyük kardeşin eşyalarını küçük kullanmamalıdır. Bebeğe bir hediye geldiğinde, büyük çocuğa da bir hediye verilmelidir (Saygılı, 2005, s.167).

2.4.2.9. Çekingenlik

Uyumsuzlukların bir kısmı, çevre tarafından kolay fark edilmeyen çekingenlik, içe dönüklük tipindeki davranışlardır. Bu tip uyum güçlükleri, arkadaş edinememe, oyunlara katılmama, okul başarısında yetersizlik, istek ve ihtiyaçlarını belirtmeme, çevrenin şaka ve eğlencelerine katılmama gibi davranışlardır. Baş ağrısı, açlık, karın sancısı veya parasızlık gibi durumları çoğu zaman belli etmeme gibi hallerde kendini gösterir. Yatılı okul ya da yeni taşınılmış semtlerde kolayca bu reaksiyonlar ortaya çıkar

(Aydoğmuş, 2003, s.152). Toplum içinde bulunmaktan kaçınma ile kendini gösteren bir rahatsızlık türüdür. Bir grup içinde konuşurken ya da herhangi bir eylemde bulunurken aşırı sıkılma, yüz kızarması, titreme ve bunaltı hali vardır. Hata yapmaktan, kendisini toplum içerisinde küçük düşürecek bir davranış sergilemekten, herkese rezil olmaktan çok korkan bu çocuklar toplum içine girmek istemez, böyle ortamlarda bulunmaktan kaçınırlar (Öztürk, 2007, s.231). Çekingenlik, çocuğun kendisine güvensizliğinin bir belirtisidir. Bu çocuklar kendilerini değersiz bulurlar, her şeyden korkarlar, sorumluluk almazlar. Karamsar olurlar ve herkesten uzak dururlar. Bu yüzden arkadaşlık kurmaları da çok zor olur. Sorulara kısa cevap verirler (Saygılı, 2005, s.119). Çocuklarda sosyal fobi daha çok yabancı kişilerle ilişkiye girmekten kaçma ile kendini gösteren kaçınma davranışı şeklindedir. Burada çocuk yakınları dışındaki kişilerle konuşmayı, ilişkiye girmeyi reddeder. Aile içinde oldukça cana yakın ve samimi ilişkiler kurabilmelerine karşın bu çocuklar yabancılara karşı aşırı tedirgin ve soğukturlar. Arkadaş edinemez ve arkadaşlığı sürdüremezler (Öztürk, 2007, s.231). İçekapanıklık, çevredeki çocuklar koşup oynarken bazı çocukların hiçbir oyuna ya da aktiviteye katılmak istemedikleri görülür. Bu çocukların sosyal ortamlarda kendilerine güvenleri olmadığı düşünülür ve mutlaka dikkat edilmelidir. Bu çocuklar sevilmediklerini, değerli olmadıklarını düşünüyor olabilirler. Anne babaları mükemmel çocuk isteyen ve bu nedenle de fazla eleştiren anne babalar olabilir ya da çocuğu aşırı korumalı yetiştirip onu her türlü faaliyetten uzak tutan karar verme şansı tanımayan anne babalar da olabilir (Bayhan ve Artan, 2005, s.234). Çocuklarda sosyal fobi belirtileri; diğer çocuklarla konuşurken rahatsız olma ve utanma, bir grup çocukla birlikte iken sessiz kalma, oyunlara katılmaktan çekilme ve geri durma, sınıf içinde sessiz kalma ve derse katılmaktan çekinme, yabancı biri ile konuşmaktan aşırı çekinme ve rahatsız olma, konuşurken göz göze gelmekten kaçma, topluluk önünde konuşurken kalbinin hızlı hızlı çarpması, başkalarının yanında yanlış bir şey söyleyeceğinden ya da yanlış bir şeyler yapacağından korkma, diğer çocuklar kendisi ile alay edecekler diye düşünme, şaka yapılmasından aşırı derecede rahatsız olmadır (Öztürk, 2007, s.232). Beş yaşında aileleri tarafından davranış problemleri gösterdiği bildirilen çocuklar gözlemlendiğinde okul yıllarında bu çocukların öğretmenleri tarafından anti-sosyal davranışlar sergilediklerinin rapor edildiği görülmüştür (Walker ve Golly, 1999; akt. Saltalı, 2010, s.3).

2.4.3. Alışkanlık Bozuklukları

Parmak emme, dışkı kaçırmama, gece işemeleri gibi alışkanlıkların düzensizliği ile ilgili belirtiler bu kümede toplanır. Çocuklar normal yollarla alamadıkları ilgi ve şefkati normal olmayan tepkiler vererek toplamaya çalışırlar (Bilgin, 2003, s.89). Temelinde yeni bir kardeşin gelmesi ya da aile ile yeterli iletişim kurmama üzerinde ilgi toplama isteğinden kaynaklı ortaya çıkan davranış sorunlarıdır (Tarkoçin, 2014, s.9).

2.4.3.1. Parmak Emme

Uykuya dalarken rahatlama ve gevşeme için bebek parmak emmeyi kullanabilir. Çocuğun emme arzusu anne tarafından yerine getirilmediği takdirde parmak emme alışkanlığı görülebilir (Gültekin, 2006, s.134-135). Çocuğun, uykulu, yorgun veya sinirli olduğu zamanlarda parmak emme alışkanlığının hiçbir mahzuru yoktur. Süt çocuğunun parmağını emmesinden daha normal bir şey olamaz. Bazı bebekler anne karnında bile parmak emebiliyorlar (Saygılı, 2005, s.122). Bebekler anne karnında da parmaklarını emerler. Bu yüzden, yeni doğan bebeklerin bazılarının parmaklarında ve el bileklerinde kabarcıklarla doğdukları görülmektedir (Bilgin, 2003, s.93). Çocuğun süttten kesilmesinden sonra devam eden parmak emme çoğunlukla anne-çocuk arasındaki güven duygusunun eksikliğine işaret eder (Gültekin, 2006, s.134). Parmak emme, emzik emme gibi doyum ve boşalma sağlamaya yönelik bir davranıştır. Bu davranış çocuğun iç sıkıntı ve gerginliklerini azaltma çabası olarak görülmektedir. Parmak yerine bez parçası, ya da elbise ucu da emilebilir. Çocuk yalnız kaldığında ve uykuya dalarken daha sık görülür (Öztürk, 2007, s.330). Bebekler parmak emme işini zamanla genelleştirebilirler; oyuncak bebeklerini, battaniyelerin uçlarını ya da çeşitli eşyaları emmeye başlarlar (Gültekin, 2006, s.134). 3-4 yaşlarında parmak emme alışkanlığının kendiliğinden yok olması beklenir. Daha ileri yaşlarda sorun devam ediyorsa çocuk psikiyatrik yardım almalıdır (Öztürk, 2007, s.330). Bebeklikten başlayarak devam eden bir parmak emmenin yaş ilerledikçe azalması gerekir. Azalmıyorsa ve şiddetlenerek devam ediyorsa bu bir sorunun göstergesidir, bu alışkanlığın psikolojik sorun ve gerginliklerin bir sonucu olarak geliştiği söylenebilir. Bu bir ilgi ve sevgi yoksunluğunun da aynı zamanda göstergesidir Özellikle ilk çocukluk döneminde normaldir ve üç-dört yaşına kadar da görülebilir. Dört yaşına doğru kaybolması beklenir (Gültekin, 2006, s.134-135). Özellikle de küçüğün, az konuşma, az sayıda arkadaş edinme, okula uyum sağlayamama gibi belirtileri parmak

emmeye eşlik ediyorsa ortada bir problem olabilir (Saygılı, 2005, s.122). Bazı çocuklar ise herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında ya da utanıp sıkıldıklarında parmak emerler. Dünyaya yeni gelen bir kardeş de çocukta bu tür bir alışkanlığın başlamasına neden olabilir. Olayı telaşa kapılmadan sabırla karşılamak gerekir (Gültekin, 2006, s.135). Çocuğun eline ilgi duyacağı bir oyuncak verilmelidir, çocuğu ilgi duyacağı bir etkinliğin içine katmalıdır (Bilgin, 2003, s.93). Çocuğa parmak emmeden dolayı aldığı hazdan daha kuvvetli ve eğlendirici tedbirler, meşgaleler sunmak, alışkanlığını bırakmasında yararlıdır (Gültekin, 2006, s.137). Eldiven takmak, elini beline kuşakla bağlamak, parmağına acı bir şeyler sürmek gibi uygulamalar tam tersi etki yapabilir (Bilgin, 2003, s.93).

2.4.3.2. Tırnak Yeme

Çocuklarda tırnak yeme bir takım korku, baskı, gerginlik ve duygusal çatışmalar sonucu ortaya çıkar. Aile içinde aşırı baskılı ve otoriter bir eğitim uygulanması, çocuğun sürekli azarlanarak eleştirilmesi, kıskançlık, yetersiz ilgi ve sevgiyle sıkıntı ve gerginlik tırnak yemeye yol açan başlıca faktörler olarak sayılabilir (Saygılı, 2005, s.160). Tırnak yeme alışkanlığına genellikle üç-dört yaşlarından önce başlanmaz. Yapılan araştırmalar sonucu çocukların %33'ünde tırnak yeme davranışının görüldüğü tespit edilmiştir. Bu oranın genellikle ön ergenlik dönemine kadar sürdüğü ve ergenlik çağında bu oranın yükseldiği görülmüştür (%40-45). Yine ilginç olan sonuçlardan birisi de ayak tırnağının yenmesi davranışının sadece kız çocuklarında rastlanmasıdır (Gültekin, 2006, s.137). Tırnak yeme alışkanlığı gösteren çocukların ailelerinde bir veya daha fazla kişinin tırnak kemirdiği sık görülür. Çocuklar tırnak yeme davranışını gösteren bir modeli taklit edebilirler (Bilgin, 2003, s.94). Anne-baba geçimsizlikleri ve problemleri de çocuklarda tırnak yeme gibi davranışlara sebep olur. Yine aile içinde tırnak yiyen birinin örnek alınması da bir faktördür. Çocuk kendini yalnız hissedince, stresli ve sinirli olunca tırnaklarını kemirir (Saygılı, 2005, s.160). Olumsuz anne baba tutumları ile ilgili olabilir. Ev ortamındaki huzursuzlukların, geçim derdinin ya da çocuğun kaldıramayacağı dertlerin çocuklara ajite edilerek yansıtılması çocuğun gerginlik içine girmesine neden olur. Bu gerginliğini tırnak yiyerek azaltmaya çalışır (Gültekin, 2006, s.138). Parmak uçlarında yaralara neden olacak derecede ağır bir durum kişiyi ya da aileyi oldukça rahatsız eder ve tedavi için başvurmalarına neden olur. Başlangıcı genellikle ağır stres doğuran çevresel bir olaya rast gelir (Öztürk, 2007, s.327). Tırnak

kemirmenin en çok hiperaktif, dışa dönük ve otoriter olmaya meraklı çocuklarda görüldüğü söylenebilir. Çoğunlukla zeki ve normal çocuklarda rastlanır ve bir süre sonra kaybolur (Bilgin, 2003, s.94). Ruhsal gerilim, sıkıntı veya saldırganlık duygularının açığa vurulmadığı durumlarda çocuğun kendi kendine yönelik saldırganlık dürtüsünün bir belirtisi kabul edilir (Aydoğmuş, 2003, s.147). Çocuk annesinin ve babasının bu konudaki hassasiyetini bildiği için onlara kızdığı durumlarda bu alışkanlığını intikam almak için kullanabilir (Gültekin, 2006, s.139). 3-4 yaşına kadar tırnak yiyen çocuklarda bu alışkanlığın anne-baba tarafından görmezlikten gelinmesi en uygun yoldur. Telkin ile tırnak yemenin zararları anlatılarak ikna yoluyla terk etmelerine gayret etmelidir (Saygılı, 2005, s.161). En etkili yol yaklaşık dört yaşına kadar bu davranışın görmezden gelinmesidir. Görmezden gelme, duyarsız davranma anlamında değildir. Süreç içerisinde çocuğun bu alışkanlığını kazanmasına neden olan etkenler saptanmalıdır. Tırnağı yeme ve tırnağı ısırmanın çok kötü bir alışkanlık olmadığı ve bunu isteyenlerin kolaylıkla terk edebilecekleri çocuklara anlatılmalıdır (Gültekin, 2006, s.139). Tırnaklar uygun aralıklarla kesilmelidir, çocuk bir şey izlerken veya dinlerken onun ağzını çiğneyecek bir şeyle meşgul etmek, tırnak yemeyi önler (Bilgin, 2003, s.94). Çocukların ilgisi başka yöne çekilmeli, ellerini kullanacağı meşguliyet ve oyunlar oynatılmalı, sevgi ile güven kazandırılmalıdır (Saygılı, 2005, s.162). Çocukları bu alışkanlıktan vazgeçirtmek için kullanılacak en iyi yollardan biri de ellerini devamlı surette meşgul edecek işler vermektir (resim, boyalar, kesme yapıştırma faaliyetleri vs...) (Gültekin, 2006, s.139). Önlemek için ele biber sürmek, eli bağlamak yarar sağlamamıştır. Buna karşılık aile ve okul çevresindeki baskıyı yumuşatmak, çocukta bulunabilen nedene dönük tedavi ve tırnakların güzel görünmesine önem verdirmek yararlı olmaktadır (Bilgin, 2003, s.94).

2.4.3.3. Alt Islatma (Enürezis)

Alt ıslatmanın değişik şekilleri mevcuttur. Bunlar; gece-gündüz sürekli altını ıslatma, ara sıra altını ıslatma, gündüz altını ıslatmadır (Gültekin, 2006, s.143). Gece altını ıslatması ya da gündüz altını ıslatması çocuğun farkında olmadan meydana gelir. Dört yaşından sonra bir problem olarak görülmelidir. Altını ıslatma genellikle psikosomatik bir hastalıktır. Hem çocuğu hem de anneyi üzen bir durumdur. Bazı çocuklar akşamları sadece bir defa altılarını ıslatırlar. Bu genellikle gece yarısına doğru olur. Çok seyrek olarak da gecede birkaç defa altını ıslatanlar da vardır. Bazı çocuklar gece gündüz

altlarını ıslatırlar (Özdoğan, 2009, s.46). Çocuk 3-5 yaşları arasında, idrarını gece gündüz kontrol edebilecek olgunluğa erişir. Bu yaşlardan sonra ayda en az iki kez; gece yatağını gündüz külotunu ıslatması bir bozukluk olarak değerlendirilmektedir (Bilgin, 2003, s.92). Çocukların uygun yerlere kaka ve idrar yapma alışkanlığını kazanması için önce kaslarının ve sinirlerinin olgunlaşması gereklidir. Sonra da zamanında ve doğru tuvalet eğitiminin verilmesi şarttır. Bu şartlardan sonra gece yatağını haftada en az iki kez ıslatıyorsa çocukta enuresis var demektir (Saygılı, 2005, s.124). Dört yaşına kadar arada sırada görülen altını ıslatma davranışı normal karşılanabilir ancak dört yaşında olmasına rağmen gece veya gündüz altına kaçırma davranışı zaman zaman da olsa devam ediyorsa, çocuğun duygusal bir sorunu var demektir. Çocuğun bu durumunun uyum bozukluğu olup olmadığını anlamak için şu ölçütlere bakmak gerekir:

* Fiziksel hareket, dil ve zekâ gelişimi normal mi? (evet)

* Tuvalet eğitimi aldı mı? (evet)

* Aralıklı da olsa gece veya gündüz altını kaçırma davranışı var mı? (evet)

Bu durumda alt ıslatma davranışı psikolojik bir soruna işaret ediyor olabilir (Gültekin, 2006, s.144). Enüretik çocukların büyük çoğunluğunda istem dışı işemeler bebekliklerinden beri süregelmektedir; buna “birincil enürezis” denir. En az bir yıl gibi bir süre çişini kontrol edebildikten sonra altını ıslatmaya başlayanlar da vardır, buna “ikincil enürezis” denir (Bilgin, 2003, s.92). Çocuklar dört-beş yaşına gelinceye dek, ara sıra gündüzleri, daha sık olarak da geceleri altlarını ıslatırlar. Araştırmalar, ilkökul çağında çocukların yaklaşık %10-15’inin yataklarını ıslattıklarını ortaya koymaktadır. Bu oran yaş ilerledikçe düşmektedir. Erkek çocukların yatağı ıslatma olayının kızlara göre iki kat daha yüksek olduğu da bulgular arasındadır (Gültekin, 2006, s.143). Zamanında müdahale edilmezse altını ıslatma davranışı hem çocuk hem de aile için ciddi bir kaygı nedeni olabilir ve bu kaygı durumu sorunun çözülmesini daha da güçleştirir (Öztürk, 2007, s.337).

Alt ıslatmanın sebepleri: böbrek ve idrar yollarında arızalar, aşırı baskı ve korku altında yaşama, ana-baba ve yakınlarından birinde altını ıslatma rahatsızlığının önceden olması (soyaçekim), sevgi, şefkat yoksunluğu, yeni kardeşin oluşu ile ilgi görme isteğinin ortaya çıkışı, ender görülen bir durum olarak gece geçirilen sara (epilepsi) nöbeti

olabilir. Aşırı temiz, titiz, düzenli bir annenin baskılı tuvalet eğitime tepki olarak çocuklar alt ıslatabilirler (Saygılı, 2005, s.124). Sorun uyum bozukluğu değil fiziksel bir sorunsu uyumadan önce içecek alımı azaltılabilir (Bilgin, 2003, s.92). Eğer çocuk gece gündüz altını ıslatıyorsa fiziksel bir rahatsızlıktan söz edilebilir. Ara sıra altını ıslatıyorsa geçici olabilir (ateşli hastalıklar, idrar yolu enfeksiyonları, üşütme gibi bedensel rahatsızlıkların yanı sıra yeni kardeşi doğan çocuklar bu şekilde ilgiyi üzerlerine çekmeye çalışırlar). Yalnızca gündüzleri alt ıslatan çocukların vermek istedikleri mesajlar vardır. Bu mesajlar ailenin sevgisiz ve ilgisizlerine yöneliktir (Gültekin, 2006, s.144). Kalıtsal olabilir. Kendileri küçükken altını ıslatma sorunu yaşamış ebeveynlerin çocukları da bu durumdan daha sık etkilenirler (Öztürk, 2007, s.340). Çocuk önce birkaç ay temizse ve sonra tekrar kaçırmaya başlamışsa bu kez psikolojik faktörler aranmalıdır (Saygılı, 2005, s.125). Bedensel, organik ve ruhsal etkenlerin bu rahatsızlıkta etkili olduğu görüşü yaygındır. İdrar kaçırmının, anne baba ve aile iletişimi ile ilgili olduğu görülmüştür (Bilgin, 2003, s.91). Evlilikle ilgili anlaşmazlıklar, anne veya babanın alkol bağımlısı olması, aileden birinin evden ayrılmak zorunda kalması gibi durumlar çocuklar için ciddi sıkıntılar doğurur (Öztürk, 2007, s.338). Alışılmadık derecede şiddetli ve beklenmedik dayak ve cezalardan sonra da bu sorunun başladığı görülür (Gültekin, 2006, s.146). Altını ıslatmaya devam eden çocukların en büyük ihtiyaçları yetişkinlerin bu konuda anlayışlı davranışlarıdır. Bu durumun çocuğu da üzdüğü, utandırdığı bilinmelidir. Bazı çocuklar idrar yapmamak için geceleri saatlerce uyumazlar. Çocuğun bir probleminin olduğunu bilmek ve sabırla eğitmek gerekir (Saygılı, 2005, s.125). Çocuğa sakın bir şekilde yaklaşmak ve sabırlı olmak gerekir. Basit bir dille çocuğa gelişimsel bir gecikme geçirdiği, bunun ciddi bir durum olmadığı anlatılmalı ve çocuk rahatlatılmalıdır (Bilgin, 2003, s.92). Oynadığı zevkli oyundan çıkmamak için sıkıştırmayı tercih ediyorsa, anne baba bunu fark ettiği anda yumuşak ve onu anladığını belirterek tuvalete gitmesi yönünde hatırlatma yapılmalıdır (Gültekin, 2006, s.147). Kaygı, korku ve gerginlik halinin yükseldiği durumlar idrar torbasını meydana getiren kasları harekete geçirebilir. Çocuklarda gece işemelerinin bir nedeni de gece uykuda idrar torbası etrafındaki kasların daha zor kontrol edilmesidir (Gültekin, 2006, s.146). Bazı çocuklar gündüzleri çok sık idrara çıkmakta ve bu durum onların mesanelerinin daha çok sıvı alacak şekilde genişlemesini engellemektedir (Öztürk, 2007, s.340). Çocuk ilgi çekmek için bu yola başvuruyorsa

çocukla yeteri derecede ilgilenilmesi ve zamanında her tür ihtiyacının karşılanması ile sorun kendiliğinden çözülebilir. Kardeş kıskançlığından kaynaklanıyorsa, anne babalar kıskançlığı en aza indirecek yollar aramalıdır (Bilgin, 2003, s.92). Enürezisi olan çocukların, altını ıslatmayan çocuklara nazaran daha fazla idrar yolu iltihabına rastlanır (Öztürk, 2007, s.340). Çocuğun kullandığı tuvaletlerin yeterli temizlik koşullarına sahip olup olmadığının kontrolü yapılmalıdır (Bilgin, 2003, s.92). Enürezisi olan çocuklarda bezleme durumu gözlenir. Bu durumda büyük yaşta çocukların dahi altı bezlenebilmektedir. Çocuğun altını bağlamak onun gece altına kaçırabileceği mesajı vermesi açısından sakıncalıdır. Bunun yerine yatak üzerine çocuğu rahatsız etmeyen naylon vs. sererek önlem almak daha doğru bir yaklaşım olur (Öztürk, 2007, s.344).

2.4.3.4. Dışkı Kaçırma (Enkoprezis)

Çocuğun büyük çişini tutma ve bırakma fonksiyonunu kontrol edebileceği yaşa gelmiş olmasına rağmen tutamamasına enkoprezis adı verilir. Genellikle gündüz uyanırken olur. Enkoprezis, istemli veya istem dışı olabilir. Dışkı kaçırma 5 yaşına kadar olağan sayılır, bu yaştan sonra bir hastalık olarak değerlendirilir (Saygılı, 2005, s.128). Gültekin'e göre ise çocuk, dört yaşına gelmiş, başta yeterli ve düzgün bir tuvalet eğitimi almış, uzun süre temiz kalmış ve her şey yolunda giderken birden bire böyle bir sorun başlamışsa, çocuk sadece evde bu sorunu gösteriyorsa başka yerlerde normal ise ve bu sorun, üç ay boyunca sıklıkla gözlenmişse psikolojik bir sorundan söz edebiliriz. Dışkı kaçırmının nedenlerinden biri baştan beri yetersiz ve gevşek ya da baskıcı yöntemlerle tuvalet eğitimin verilmesidir (Gültekin, 2006, s.150). Çocuk hiç kontrol geliştirmemişse "birincil enkoprezis"; en az bir yıl kontrol edebildikten sonra kakasını kaçırmaya başlamışsa "ikincil enkoprezis" var, demektir. Genellikle gündüz uyanırken daha sık olur. 4 yaşına kadar enkoprezis tanısı konmaz. İkincil enkoprezis 4-8 yaşları arasında başlar (Bilgin, 2003, s.92). Dışkı kaçırma, alt ıslatmaya oranla seyrek görülen bir bozukluktur. Erkek çocuklarda daha sık görülür ve alt ıslatmaya oranla daha ağır bir ruhsal sorunun göstergesi olarak kabul edilir. Özellikle ilkokul çağında devam etmesi önemli bir psikolojik sorunun varlığına işaret eder (Gültekin, 2006, s.149). Hastalığın tedavisi, idrar kaçırmaya oranla daha zor ve uzundur (Bilgin, 2003, s.92). Çocuğun bu sorununun fiziksel sebeplerden ya da herhangi bir hastalık durumundan kaynaklanıp kaynaklanmadığı tespit edilmelidir. Daha sonra anne ile çocuk arasında yaşanan olumsuz atmosferin kaldırılması gerekir. Kesin ve kararlı bir tavırla yaklaşarak çocuğun

günde üç-dört kez, belirli aralıklarla tuvalete oturması sağlanmalıdır (Gültekin, 2006, s.151). Tedavinin ilk aşaması anne ve babanın çocukları ile olumlu ve sağlıklı bir ilişki içine girmelerini sağlamaktır. Bu ilişkiyi bozan faktörler ortaya çıkarılmalı ve çatışmalar giderilmelidir (Saygılı, 2005, s.129). Basit bir dille çocuğa gelişimsel bir gecikme geçirdiği, bunun ciddi bir durum olmadığı anlatılmalı ve çocuk rahatlatılmalıdır (Bilgin, 2003, s.92). Her şeyden önce çocuk üzerindeki baskılar kaldırılmalı, aşırı titiz tutumdan vazgeçilmelidir. Çocukla olumlu bir işbirliğine girilmeli, ceza ve dayaktan kaçınmalıdır (Saygılı, 2005, s.129). Çocuğun beslenme alışkanlıkları gözden geçirilmeli; kahvaltı, öğlen ve akşam yemekleri düzenli olmalıdır (Bilgin, 2003, s.93). Bazı çocukların kalın bağırsak işlevlerinde bozukluk vardır. Bu nedenle sık kabız olurlar. Kabızlık sonucu da dışkı kontrolleri bozulur (Öztürk, 2007, s.348). Eğer kabız ise bol bol meyve ve lifli gıdalar yedirilmeli, bol su içirilmeli, sık sık tuvalete gitmesi sağlanmalıdır. Başarılı olduğunda da onu övmeli ve ödüllendirmelidir (Saygılı, 2005, s.130). Bazı çocuklar tuvalete düzenli ve ihtiyacı olduğu zaman gitmeye büyük direnç gösterirler. Tuvalete gitmeye karşı var olan bu direnç onların günlük hayatta bir işi düzenlemedeki zorluklarından farklı değildir. El yıkama, diş fırçalama, oyuncaklarını düzenleme gibi etkinliklerde tembellik gösteren çocuklar tuvalete zamanında gitmeyi de beceremeyebilir (Öztürk, 2007, s.350). Her gün belli saatlerde kakası olmasa da çocuğun düzenli olarak tuvalete girmesi sağlanmalıdır. Çocuk dirense de annenin soğukkanlı ve kararlı tutumu sürmelidir (Saygılı, 2005, s.129). Çocuğun kullandığı tuvaletlerin yeterli temizlik koşullarına sahip olup olmadığının kontrolü yapılmalıdır (Bilgin, 2003, s.93).

2.4.3.5. Çocukluk Mastürbasyonu

Daha çok el ile genital bölgesinin uyarılması şeklinde ortaya çıkar. Genellikle 4-5 yaşlarında başladığı görülür. Bu duruma mastürbasyon denmesi aslında doğru değildir, cinsel organla oynamak olarak adlandırılmalıdır (Saygılı, 2005, s.158). Bu durum çocuklarda en çok üç ve altı yaş arası görülür. Üç yaşından sonra çocuk cinsel kimliğini öğrenir ve bedenini keşfetmeye büyük önem verir. Çocuk bu keşfe saplanmışsa sorun var demektir. Böylesi bir durumda çocuk dış dünyadan uzaklaşıp algısını tamamen kendine çevirir. Bu da onun yaşamını yoksunlaştıran bir sorundur (Gültekin, 2006, s.141). Mastürbasyon, bebekliklerinde uzun süre kendi başına bırakılan çocuklarda sık görülür. Anne memesi emmemiş veya emzik verilmemiş çocuklar, emziksiz kalmanın

açığa çıkardığı uyarılma eksikliğini kendi kendini uyarak doyurmaya çalışabilir. Aynı şekilde, anne memesi veya emzik bırakıldıktan sonra da çocuklarda bu hal ortaya çıkabilir (Saygılı, 2005, s.158). Sık sık yalnız kalan, kendisi ile ilgilenilmeyen, çevreden gelecek uyarıdan ve sevgiden yoksun çocuklar kendi kendilerini uyarma yoluna giderler. Artık çocuğun tesadüfen bulduğu haz kaynağı bir amaca yönelik olarak tekrar tekrar kullanılır. 2-3 yaşlarında tamamen fizyolojik sayılan bu olayın giderek sıklaşması ve ileri yaşlarda da devam etmesi çocuk anne-baba ilişkilerinde bir sorun yaşandığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Öztürk, 2007, s.333). Bebeklik ve erken çocukluk çağlarında özellikle uykuda cinsel organlarda görülen uyanıklık mastürbasyon kabul edilmemelidir. 3-5 yaşlarından itibaren temizlenme, yıkanma sırasında cinsel organlarla temas çocukta uyarı ve haz nedeni olabilir (Aydoğmuş, 2003, s.147). Öncelikle genital bölgede herhangi bir rahatsızlığın olup olmadığı araştırılmalıdır. Olumsuz anne baba tutumları varsa değiştirilmelidir. Çocuğa sevgi ile yaklaşarak ilgilenmek gerekir (Gültekin, 2006, s.142). İdrar yolu enfeksiyonları, paraziter hastalıklar, genital organların kirli bırakılması, pişikler, kızlarda vajina akıntısı vb. durumlar kaşıntıya yol açarak uyarımı başlatabilir (Saygılı, 2005, s.159). Eğer çocuğun genital bölgesinde kaşınmaya yol açan bir hastalık belirmişse çocuğun dikkati de o bölgeye yoğunlaşır. Zamanla da alışkanlık haline gelebilir. (Gültekin, 2006, s.141). Cinsel tacize uğramış çocuklarda da aşırı derecede mastürbasyona rastlanmaktadır (Öztürk, 2007, s.334). Yeni bir kardeşin doğumu, anne babadan birinin evden ayrılması, çocuğun anneden ayrılıp bakıcıya bırakılması gibi sebeplerle ilginin ve ilişkinin doyuruculuğunun azaldığı dönemlerde de mastürbasyon belirebilir (Saygılı, 2005, s.158). Anne ve baba çocuğuna yeterince zaman ayıramıyor, sevgi ve ilgi göstermiyorsa çocukta duygusal bir açlık oluşur. Bu, şımartma anlamında bir sevgi biçimi olmamalıdır. Çocuğun psikolojik ve biyolojik ihtiyaçları yerinde ve zamanında karşılandığı takdirde bu problem de ortadan kalkacaktır. (Gültekin, 2006, s.142). Yardım alıncaya kadar ailenin yapması gereken çocuğu direk mesajlarla uyarmak değil bu davranışı başka bir yöne yönlendirmek, çocuğun ilgisini farklı alanlara çekmek ve sıkılmasını engellemek olmalıdır (Öztürk, 2007, s.335). Çocuğun çevresinde yeterince uyarının, yani gelişimi için gerekli materyaller ve faaliyetlerin olmayışı, bunun sonucunda da uzun süre boş kalması en önemli nedenlerdendir. (Gültekin, 2006, s.141). Çocuk kendi başına bırakıldığı zaman, onu cezp edecek, oyalayacak, yaşına uygun oyuncaklarla oynaması sağlanmalıdır.

Uyarısızlık sebebiyle evde bütün gün cinsel organıyla oynayan çocuk, bir kreşe gönderilmeli veya uygun bir sosyal ortam sağlanmalıdır (Saygılı, 2005, s.159). Uyaran eksikliği uyku öncesinde de yaşanabilir. Öğlen uyku ihtiyacı kalmamış buna rağmen zorla uyutulmaya çalışılan çocuk uykuya dalma güçlüğü çeker. Yine çocuk akşamları da uykuya dalma güçlüğü çekebilir. Canı sıkılan çocuk bedeni ile uğraşmaya başlayabilir. (Gültekin, 2006, s.142). Çocukluk döneminde saatlerce süren çocuğun yeme, uyuma gibi günlük aktivitelerine bile engel olabilecek sıklıkta mastürbasyonlara rastlanabilir. Bu çocuklar her boş buldukları vakitte gizlice bir odaya kapanır ve dakikalarca mastürbasyon yaparlar. Bu derece aşırı mastürbasyonun nedeni mutlaka bulunmalıdır (Öztürk, 2007, s.334). Çocuk yaşı ilerledikçe enerjisini boşaltacak etkinlik arayışlarına yönelir. Çevresini ve dünyayı keşfetmesi için yeterli derecede araç gereci, uyarı yoksa can sıkıntısından bu işi takıntı haline de getirebilir. Hayatlarını renklendirmek için çocuklara uygun alternatifler sunulmalıdır. Çocuk mastürbasyon yaptığı anda ondan daha cazip ve seveceği etkinliklere, eğlencelere yönlendirilmelidir. Dikkati farklı yönlere çekilmelidir (Gültekin, 2006, s.143).

2.4.3.6. Beslenme Alışkanlığı Bozukluğu

Özellikle küçük çocuklarda ve okul çocuklarında görülür fakat hastalık düzeyinde değildir. İştah çeşitli gelişim dönemlerinde farklılık gösterir. Çocukluk dönemine oranla bebeklikte iştah daha fazladır. Aynı zamanda iştahta, bireysel ve aileden gelen farklılıklar görülür. Öyle aileler vardır ki fazla miktarda yemek yenir (Özdoğan, 2009, s.43). İştah, beyinde hipotalamus denen bölgede bulunan bir merkeze bağlıdır. Sinirler yolu ile bu merkezin uyandırılması, iştahı açar veya azaltır. Mesela, güzel bir yemek görmekle veya kokusunu duymakla iştahımız açılır. Egzersizler, vücut hareketlerinin artması (yürüyüş ve spor gibi) iştahı artırırken, aşırı yorgunluk ise olumsuz etki yapar. Midenin gerilmesi de iştahı azaltır. Bu sebeple yemek öncesi bir şeyler atıştıran çocuklarda yemekte iştahın olması beklenemez (Saygılı, 2005, s.36). 2-5 yaşları arasında çocuğun büyüme hızı nispeten yavaşlar ve kilo alması da azalır. Dolayısıyla fazla beslenmeye de gerek yoktur. Bunun bir doğal sonucu olarak aileler kolayca endişeye kapılırlar (Aydoğmuş, 2003, s.149). Bazı ana-babalar yeterince yemediğini ve iyi beslenmediğini düşündükleri çocukların büyümemele ve hastalık tehlikeleri ile korkuturlar. Bunların etkisi ile çocuk yemeğe aşırı önem veren bir kişi durumuna gelebilir. Çevrenin dikkat ve ilgisini bu yoldan üzerine toplamayı da alışkanlık haline

sokabilir (Bilgin, 2003, s.101). Aynı zamanda annenin devamlı şikâyetleri ve korkuları çocuğun yemek yeme düzenini bozar. Bu tip ailelerin çocukları öğünler arasında çeşitli tatlılar yerler, meyve suları içerler, bu nedenle öğünlerde aç değildirler. Bazı yemek çeşitlerini yemezler, çok uzun süre çiğnerler, yiyecekleri ağızlarında tutarlar, annelerinden yemek sırasında masal anlatmalarını, anneleri ile uzun uzun konuşmak isterler (Özdoğan, 2009, s.43).

Beslenmenin ruh sağlığı kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır: Beslenme düzeni bebeğin doğduğu günden başlayarak belirli bir plan içinde yapılmalıdır. Her kıpırdanışta ağzına meme ya da meme şişesini tutuşturmak doğru değildir. Aralıklar bebeğin acıkma özelliğine göre düzenlenmelidir. Beslenmenin süresi, bebek iyice doyup memeyi ya da mama şişesini bırakıncaya kadar olmalıdır. Gece beslenmesinde, beslenme aralığı uzun tutulmalıdır. Bu aralık gittikçe açılarak memeden kesilmeden önce kaldırılmalıdır. Doğumu izleyen ilk üç, dört ay içinde bebek mamayla beslenmelidir. Sonra memenin mama ile desteklenmesi gerekmektedir. Gittikçe mama sayısını artırıp emzirme sayısını azaltmak gerekir. Bebekler ortalama 10-11 aylık olunca memeden kesilmelidir. Memeden kesme olayı ani olmamalıdır, her ay emzirme sayısı azaltılmalıdır, süttten kesilme zamanı gelince, bebek günde en çok bir kez emzirilir duruma gelmiş olmalıdır. 1,5-2 yaşından itibaren çocukların kaşıklarını, bardaklarını tutmaları ve kendi başlarına yemeleri desteklenmelidir (Bilgin, 2003, s.101). Süt çocukluğundan kurtulup sofraya oturan çocuk kendi kendini beslemeye çalışır. Yemeğe oturmak onun için zevklidir. Kendi eliyle yemek ve içmek ister. Ancak çok yorgun ve uykulu ise annesinin yedirmesini bekler. Çocuğu ısrarla reddettiği yiyeceği yedirmeye zorlamak doğru değildir. Seçmekte serbest bırakılırsa daha iyi yemek yeme alışkanlığı kazanabilmektedir. Çocuğun açlık hissine önem verilmelidir (Saygılı, 2005, s.32). Verilecek ya da pişirilecek besinin seçiminde çocuklara istekleri sorulmalıdır. Konacak miktar konusunda da görüşü alınmalıdır. Sofrada herkesin belli bir yeri olmalıdır. Böylece çocuk bir kimliği olduğu ve önem taşıdığı duygusunu elde eder (Bilgin, 2003, s.101). Bir çocuğa doğru beslenme alışkanlığını geliştirmesinde yardım etmenin tek yolu onu kendi haline bırakmaktır. Çocuklar yemek yemediklerinde yemeğin sonunda sofradaki bütün yiyecekleri kaldırmalıyız. Bir dahaki yemek vaktine kadar bir şey yenmeyeceğini bildirmeliyiz (Saygılı, 2005, s.33). Yemek yemenin bir başı ve sonu olmalıdır. Herkesin yemeğini

bitirdiğinde, yiyeceği ile oynama eğilimi gösteren çocukların yemek sonunda tabakları kaldırılmalıdır. Yemek için çocuğu zorlamak, yalvarmak, rüşvet teklif etmek ya da masal anlatarak yedirmek gibi çabalar zarardan başka sonuç vermez. Bunlardan kesin olarak kaçınmak gerekir. Yemek hazırlarken, sofraya kurulup toplanırken kız ve erkek çocuklardan yaşlarına uygun düzeyde yardım alınmalıdır (Bilgin, 2003, s.102). Sofraya oturduktan sonra yemeğin hep beraber belli bir süre içinde yeneceği, rahat ve açık bir dille anlatılmalıdır. Bu sürenin bitimine kadar artık hiçbir uyarı yapmadan durulmalı, yememede direnirse su dışında bir şeyler vermeden ve kızmadan diğer öğüne kadar beklemelidir. Alınan kararlar kesin olmalı ve uygulanmalıdır. Yiyeceği miktar konusunda en iyi kararı verecek kişi, çocuğun kendisidir (Saygılı, 2005, s.34-35). Aileler çocuğun ihtiyacından fazla yemek yemesini beklerler. Nazlanma, oyalanma, yemek süresini uzatma, yemek seçme, fazla ısrar edilirse reddetme, kusma görülebilir (Aydoğmuş, 2003, s.149). Yiyebileceğinden fazla gıda yemesi için zorlanması, çocuğun tepkisine yol açar. Anneler, kendi çocuklarını başkaları ile kıyaslayarak az yediğini söylerler. Her çocuğun metabolizma hızı, vücut yapısı aynı olmadığına göre, aynı miktar yiyecek alması da düşünülmemelidir. Ancak çocuğu zorlamak yerine çeşidi değiştirmek, aynı sebze yiyeceği değişik şekillerde sunmak doğru olur (Saygılı, 2005, s.33). Yemek yenilen mekân temiz olmalı, kötü kokulardan arınmış olmalıdır. Çocuğun hoşlanabileceği türden yemek koymasına izin verilmelidir. Yemek saatinin dışında çocuğa besinlerin faydalarından söz edilmelidir. (Bilgin, 2003, s.102). Yemekte zorluk çıkaran çocuğa ilgi gösterilmemelidir. Yemek, çocuğa ister ye ister yeme tavrı içinde verilmeli ve anne, çocuğun ne yediği ile hiçbir zaman ilgilenmemelidir. Tabağa en ufak bir endişeli ifade ile bakmamalı, hiçbir gözlemde bulunmamalı, yese de yemese de hiç kimsenin kendisi ile ilgilenmediği izlenimi bırakılmalıdır. Yemezse öğünler arasında bir şey verilmemelidir. Çocuk açlıktan hiç zarar görmez. Yemediği takdirde “bir dahaki yemekte yiyeceği” kendisine söylenmelidir (Saygılı, 2005, s.35).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Duygu Kavramı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ilgaz (2014), “Eğitici drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının 60-72 aylık çocukların duygu kavramlarını kazanmaları üzerinde etkisi” adlı

çalışmasında “mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkın” kavramlarını kullanmıştır. Araştırmada, eğitici drama uygulamalarında, drama oyunu aşamasından sonra 6 aşamalı değerlendirme ve destekleme çalışmalarına katılan çocukların, duygu kavramlarını (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkın) öğrenmelerinde, yalnızca drama oyununa katılan çocuklara ve drama oyunlarına dayalı hiç eğitim almayan çocuklara oranla daha başarılı olup olmadıklarının gösterilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme ve destekleme çalışmalarının, Önder (1995) tarafından önerilen 6 aşamalı değerlendirme/ tartışma soruları ve destekleyici etkinlikler yoluyla yapılmasının, diğer yaklaşımlara (yalnızca drama oyunları ile yetinilmesi ve hiç drama oyunu uygulanmaması) göre duygu kavramlarının en üst düzeyde öğrenilmesini sağladığını göstermektedir.

Zembat ve Kuru Turaşlı (2013), “6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi” adlı çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın genel amacı, Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı’nın 6 yaş çocukların “benlik algısı, okula hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri” üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Benlik Algısını Destekleyen Duygusal-Sosyal Hazırlık Programı’nın oluşturulması, öğretmen rehber kitabı ve çocuk kitapları yazılmıştır; ikinci aşamada ise çalışma gruplarının oluşturularak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Bulgulara göre, Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı uygulanan çocukların benlik algısı düzeyi, okula hazırlık becerileri ve sosyal duygusal uyum düzeyleri açısından program uygulanmayan çocuklara göre anlamlı olarak farklıdır.

Kale, Çağdaş ve Tepeli (2013), “Anne-baba eğitim düzeyinin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi” adlı çalışma yapmışlardır. Araştırmanın amacı ilköğretim 1.sınıfa devam eden öğrencilerin, anne-baba eğitim düzeyinin duyguları ifade etme becerilerini etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Araştırmanın çalışma evrenini; 2011-2012 öğretim yılında Konya İlinde bulunan ilköğretim okullarının 1. sınıfına devam eden 800 (400 kız, 400 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda anneleri lise mezunu olan çocukların duyguları ifade etme becerileri, anneleri okuma-yazma bilmeyen, ilköğretim ve üniversite

mezunu çocuklardan; babaları üniversite mezunu olan çocukların duyguları ifade etme becerileri ise babaları ilkokul ve ilköğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Özdemir Beceren (2012), “Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelde yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Deney grubuna on iki hafta süreyle haftada bir kez Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna okullarındaki olağan program haricinde ek uygulama yapılmamıştır. Özdemir Beceren, araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri, duygusal beceri ve problem davranış puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirlemiştir. Deney grubundaki çocukların son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı bulunmadığı ve Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı’nın etkisinin halen devam ettiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı’nın beş yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2012), “60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri, çocukların demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, eğitim süresi) ve ailelerinin demografik özelliklerine (ailenin sosyoekonomik durumu, annenin ve babanın öğrenim durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda duyguları anlama becerileri, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklılaştığı görülmüştür. Çocukların duyguları anlama becerileri arttıkça, yaşları büyüdükçe, anasınıfına devam etme süreleri arttıkça; sosyal problem çözme beceri ortalamaları da artmıştır. Üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme beceri puan ortalamalarının ilkokul mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tek çocuklar üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocuklara göre problem çözme becerilerinde daha iyidir. Ancak cinsiyet, ailenin aylık toplam geliri ve baba öğrenim

durumu değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Kuyucu (2012), “Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma, çocukların duyguları anlama beceri düzeylerinin akranlarına karşı gösterdikleri duygusal davranışsal tepkilere etkisini ve akranlarına karşı gösterdikleri duygusal davranışsal tepkileri okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, kardeş sayısı, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, sosyo ekonomik düzey gibi değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Çocukların akranlarına karşı gösterdikleri tepkiler duygusal tepkiler ve davranışsal tepkiler olmak üzere iki alanda incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin duygu anlama beceri düzeyi, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelirine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmaya göre kızların prososyal davranışlara eğilimli oldukları erkeklerin ise saldırgan davranışlara eğilimli oldukları bulunmuştur. Tek çocuk olanların daha prososyal davranışsal tepkileri tercih ettikleri görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumundaki eğitim süresi arttıkça çocukların doğru duygusal tepkileri tercih ettikleri görülmüştür. Anne öğrenim durumu yükseldikçe çocukların prososyal davranışsal tepki tercihleri artmıştır, saldırgan ve manipülatif davranışsal tepkileri ise azalmıştır. Babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların daha fazla üzgün duygusal tepkiyi tercih ettikleri ve daha az kızgın duygusal tepkiyi tercih ettikleri görülmüştür. Baba öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların prososyal davranışsal tepkileri artmıştır. Çocukların saldırgan ve manipülatif davranışsal tepkileri ise baba öğrenim durumu yükseldikçe azalmıştır. Ailelerin aylık geliri arttıkça çocukların prososyal davranışsal tepki tercihleri artarken saldırgan davranışsal tepki tercihlerinde azalmıştır.

Durmuşoğlu Saltalı (2010), “Duygu eğitimin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi” adlı çalışma yapmıştır. D.Saltalı araştırmada; deney ve kontrol gruplarının duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulmuştur. Deney grubu çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade

etme ve toplam duygusal beceri ön-test/son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, son-testlerin ön-testlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkarmıştır. Kontrol grubu çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri ön-test/son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulmamıştır. Deney grubu çocukların son-test/izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulmamıştır. Bu sonucu eğitim programının etkilerinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlamıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; duygu eğitimi programının çocukların duygusal becerilerinin gelişimini desteklediği şeklindedir.

Kotil (2010), “Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma 586 anasınıflı öğrencisi ve onların öğretmenleri ile anneleri ile yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kız çocukların erkek çocuklara oranla sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocuğunu anaokuluna başlatma konusunda tereddüt yaşamayan, okul açıldığında öğretmene çocuğu hakkında bilgi veren, anaokuluna başlamadan önce çocuğu ile okul hakkında konuşan, çocuğunu sınıfta beklemeyi istemeyen çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmayan, çocuk bakımı konusunda televizyon, internet, kitaplardan bilgi edinen ve yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip annelerin çocuklarının daha yüksek sosyal-duygusal uyum düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir.

Eryılmaz (2010), “Çocuk yuvasında ve ailesinin yanında kalan 6 yaş çocuklarının duygusal becerilerinin karşılaştırılması” adlı çalışma yapmıştır. Araştırmada ailesi yanında kalan ve yuvada kalan 6 yaş çocuklarının duygusal beceriler yönünden karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmada; Ailesi yanında yaşayan ve yuvada yaşayan çocukların duyguları tanıma becerilerinin, duyguları anlama becerilerinin, duyguları ifade etme becerilerinin, toplam duygusal becerilerinin çocuk yuvasında yaşayan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ailesinin yanında yaşayan çocukların cinsiyet değişkeni açısından; duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve toplam duygusal becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Çocuk yuvasında

yaşayan 6 yaş çocuklarının cinsiyet değişkeni açısından duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve toplam duygusal becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Kurbet (2010), “Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırma, Ankara İli Çankaya İlçesinde anasınıfına devam eden çocuklardan 277 çocuk annesi ile yapılmıştır. Kurbet, araştırma sonucunda; kızların duygusal düzenleme puanlarının, erkeklerin duygusal düzenleme puanlarından yüksek olduğunu bulmuştur. Çocukların duygusal düzenleme puanlarının annenin yaşı ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Annenin empatik eğilimine göre çocukların duygusal düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Annelerin tutumuna göre çocukların duygusal düzenleme puanları arasında anlamlı fark olduğu ve destekleyici anne tutumu puanları ile empatik eğilim puanları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Obalar (2009), “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri yükseldikçe okuma yazma becerileri de yükselmektedir. Obalar, öğrencileri sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri ile okuma yazma becerileri arasında pozitif yönlü ilişki bulmuştur.

Kandır ve Alpan (2008), “Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSEA) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde uygulanması” adlı araştırma yapmışlardır. Araştırma 12-36 aylık 253 ebeveyn ve çocukla Ankara’da yapılmıştır. Araştırma ile sosyal duygusal gelişim yönünden, çocukların normal gelişim özellikleri ve sorunlarının saptanmasına katkı getirileceği düşünülmüştür.

Kibar (2008), “Büyükbanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği sağlıksızlaştıkça çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri de azalmaktadır. Çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri; büyükbannelerin yaşına, medeni durumuna,

çalışma durumuna, bakımını yaptığı torununun kızının / oğlunun çocuğu olma durumuna, kiminle ve nerede yaşadığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Karayılmaz (2008), “Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların duygusal zekâları ile sosyal uyumları pozitif yönde ilişkilidir. Karayılmaz, çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal uyum ve becerilerinin; cinsiyet ve kardeş sayısına göre değişmediğini, sosyo-ekonomik düzey ve doğum sırasına göre ise değiştiğini bulmuştur. Duygusal zekâları ve sosyal uyum ve becerileri, üst sosyo-ekonomik düzey çocukların alt sosyo-ekonomiklere göre daha yüksektir. Doğum sırası ise duygusal zekâyı etkilememekte sosyal uyum ve becerileri etkilemektedir. Karayılmaz, araştırmasında ilk çocukların sosyal uyum ve becerilerini son çocuklara göre daha düşük bulmuştur.

Avşalak (2008), “Okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi” adlı deneysel çalışmasında, “mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku ve şaşkınlık” gibi temel duyguları kavramlar içerisinde kullanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, müzik yolu ile kazanım oranlarına bakıldığında, deney grubunda, “Korku” kavramı için grubun %26,086’sında, “Şaşkınlık” kavramı için grubun %39,13’ünde, %100 başarı oranı tespit edilmiştir, kontrol grubunda %100 başarı oranı elde edilmemiştir. Deney grubu, kontrol grubuna oranla, “Kızgınlık” kavramı için %17,39, “Üzüntü” kavramı için %43,48, “Mutluluk” kavramı için %30,26 oranında fazla kazanım elde etmiştir.

Şentürk (2007), “5-6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma 480 çocuk ve anneleri ile yapılmıştır. Çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri; annenin eğitimi, İstanbul’da yaşam süresi, çalışma durumu, akrabayla birlikte yaşama, annenin eşiyle ilişki düzeyini algılaması, çocuğun cinsiyeti, ekonomik düzey, okul türü, çocuğun yaşı gibi değişkenlerce istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinde; annelerin çocuk sayısının, eşlerinden aldıkları destek düzeyinin, annenin yaşının, evlilik süresinin, çalışma süresinin oluşturduğu bir farklılık yoktur. Annesi çalışan ve anne eğitimi daha yüksek olan çocukların sosyal-duygusal uyumları daha yüksektir. İstanbul’da yaşam

süresi uzadıkça çocukların sosyal duygusal uyumları da artmıştır. Evlerinde yakın bir akraba ile yaşayan çocukların sosyal duygusal uyumları çekirdek aileye göre daha yüksektir. Ailedeki çocuk sayısının artmasıyla sosyal duygusal uyumun “sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma” alt boyut puanları tek çocuklu ailelere göre daha yüksek bulunmuştur. Kız çocukların erkeklere göre sosyal duygusal uyumları daha fazladır. Sosyo ekonomik düzeyi üst olan ailelerin çocuklarının sosyal duygusal uyumları alt olanlardan daha yüksektir. Orta ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları ise en düşük sosyal duygusal uyuma sahiptirler.

Önder (2006), “4-6 yaşlarındaki okul öncesi çocuklarında kendilik algısının annenin çalışması, yaş ve cinsiyete bağlı olarak incelenmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırmada 72 çocukla çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, anne tarafından kabul edilme algısı, annesi çalışan çocuklarda annesi çalışmayan çocuklara oranla anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. Çocuğun yaşı ve cinsiyetine göre kendilik algısında anlamlı bir farklılık yoktur.

Uyanık Balat, Önder, Güven, Sevinç, Aydın, Palut, Bilgin, Çağlak ve Dibek (2006), “Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması” adlı araştırma yapmışlardır. Araştırmada 490 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal duygusal uyumları daha yüksektir. Kızların erkeklere oranla sosyal duygusal uyumları daha fazladır. Ailede çocuk sayısı arttıkça sosyal duygusal uyum düzeyleri azalmaktadır. Annesi sadece okuryazar olan çocukların; annesi ilk-orta, lise, üniversite ve üstü mezun olanlara oranla sosyal-duygusal uyumları daha düşüktür. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri de artmaktadır. Babanın eğitim düzeyi dikkate alındığında ise çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri farklılık göstermemiştir.

Işık (2006), “Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırma İstanbul’da, ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği ile 60-72 aylık çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyi arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur yani ailelerin işlevleri sağlıksızlaştıkça, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyi de anlamlı bir şekilde azalmaktadır. Araştırma bulguları, ailelerin örgütsel

ve yapısal niteliğinin; ebeveynlerin öğrenim durumuna, ekonomik durumlarını değerlendirmelerine, eşleri ile ilişkilerini nasıl gördüklerine, sahip oldukları çocuk sayısına, annelerin yaşına ve çalışma durumuna, babaların yaptıkları işten memnun olma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Babaların yaşına, annelerin yaptıkları işten memnun olma düzeylerine, ebeveynler arasındaki yaş farkına, İstanbul'da yaşama sürelerine ve yaptıkları işlere göre ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Seven (2006), “6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma Muş'ta yapılmıştır. Araştırmada bağlanma güvenliği arttıkça sosyal becerilerin arttığı bulunmuştur. Bağlanma, anne-baba öğrenim ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır; cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Seven, okuma yazması olmayan ve ilköğretim mezunu olan annelerin-babaların çocuklarının bağlanma güvenliğinin daha düşük düzeyde olduğunu bulmuştur. Ayrıca araştırmada alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeye doğru bağlanma güvenliğinin arttığı görülmektedir.

Özgülük (2006), “Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal duygusal gelişiminin incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Çalışmada tam gün ve yarım gün eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarına giden 5-6 yaş çocuklarının devam ettikleri programların eğitim sürelerinin sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri ele alınmış, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin eğitim programı türüne, cinsiyete ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul sınırları içinde bulunan 200 anasınıfı çocuğunu içermektedir. Örneklem grubunu oluşturan çocuklara Marmara Üniversitesi Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, tam günlük eğitim programına devam eden çocukların yarım günlük eğitim programına devam eden çocuklardan, sosyal ve duygusal yönden daha gelişmiş oldukları tespit edilmiştir. Özgülük, çocukların cinsiyetlerinin sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemediğini, bununla birlikte sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini bulmuştur.

Ulutaş (2005), “Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitimin etkisinin incelenmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırmada alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki anasınıfına devam eden çocuklardan 40’ı deney, 40’ı placebo kontrol grubu ve 40’ı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekâ eğitim programının duygusal zekâyı artırdığı bulunmuştur. Çocuklar gruplarına göre (deney, placebo kontrol, kontrol) ayrı ayrı ele alındığında, cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine ve anne-baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çocuklar cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyleri içinde değerlendirildiğinde ise, duygusal zekâ eğitim programı uygulanan çocukların duygusal zekâları daha yüksek bulunmuştur.

Arı ve Seçer (2004), “Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışma yapmışlardır. Değişkenler sosyo-kültürel faktörler, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısıdır. Araştırma Konya’da yapılmıştır. Çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerileri, Cüceloğlu’nun geliştirdiği, “mutlu, üzgün, öfkeli, şaşkın” yüz ifadelerini gösteren 2 boyutlu standart çizimlerle ölçülmüştür. Çocukların toplamına bakıldığında %30’u mutluyu, %27’si üzgünü, %46’sı öfkeliyi, %86’sı şaşkın yüz ifadesini tanımamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında “mutlu, üzgün, öfkeli” yüz ifadelerini tanıma becerisinde alt kültürler arasında anlamlı farklılık vardır. Şehir alt kültüründen gelen çocuklar bu duyguları daha yüksek düzeyde tanımaktadırlar. Cinsiyet, çocukların duyguları tanıma faktörünü etkilememektedir. Mutlu, üzgün, öfkeli duyguları için annelerin ve babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların duyguları tanıma becerisi artmaktadır. Ayrıca babaların öğrenim düzeyi ile şaşkın yüz ifadesini tanıma becerisi arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocukların şaşkın yüz ifadesini tanıma becerileri diğerlerine göre yüksektir. Kardeş sayısı değişkeni, çocukların duyguları tanıma faktörünü etkilememektedir.

Çelik, Tuğrul ve Yalçın (2002), “Dört-Altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması” adlı araştırma yapmışlardır. Araştırmaya Ankara’da bir devlet üniversitesine bağlı anaokuluna devam eden 96 çocuk katılmıştır. Araştırma grubundaki çocukların tamamı anne ve babalarıyla beraber aynı evde yaşayan, herhangi bir işitme, görme ve kronik

sağlık sorunu olmayan sağlıklı çocuklardır. Araştırmaya 96 anne ve 96 baba dâhil olmuştur. Araştırmada, Cüceloğlu (1968) tarafından geliştirilen, “mutlu, üzgün, şaşırılmış ve kızgın” yüz ifadeleri ve bunlara ek olarak “korkmuş” yüz ifadelerinin yer aldığı resimli kartlar kullanılmıştır. Her bir çocukla bireysel olarak çalışılmıştır. Çocuklara sırasıyla kendini, annesini, babasını ve öğretmeninin algılanmasında, bu yüz ifadelerinden hangisiyle eşleştirdiği sorulmuştur. Araştırma 8 ay boyunca devam eden 8 tekrarlı bir araştırmadır. Araştırma grubundaki çocukların kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini tanımlamada "mutlu" yüz ifadesini daha fazla tercih ettikleri gözlenmiştir. Çocuklar %74.90 oranında kendilerini, %69.00 oranında annelerini, %55.40 oranında babaların ve %57.90 oranında öğretmenlerini "mutlu" yüz ifadesiyle tanımlamışlardır. Çocukların kendileri için tercih ettikleri yüz ifadeleri ile anneleri, babaları ve öğretmenleri için seçtikleri yüz ifadeleri arasında da tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ikinci olarak en yüksek oranda "kızgın" tanımlamasını yaptıkları dikkati çekmektedir. "Kızgın" tanımlaması babalar için %23.30, öğretmenler için %15.80, anneler için %16.50 oranlarında yapılmıştır. Çocuğun kendisini "kızgın" tanımlaması ise %8.90 oranındadır. Çocukların kendilerini ve annelerini aynı duygusal yüz ifadesiyle tanımlamaları bakımından 60.89 düzeyinde bir tutarlılık, kendilerini ve babalarını aynı duygusal yüz ifadesiyle tanımlamaları bakımından 49.86 düzeyinde bir tutarlılık ve kendilerini ve öğretmenlerini aynı duygusal yüz ifadesiyle tanımlamaları bakımından 51.59 düzeyinde bir tutarlılık tespit edilmiştir. Kendisini "mutlu" olarak tanımlayan çocukların % 74.80'i annelerini de %61.20'si babalarını da % 62.53'ü öğretmenlerini de "mutlu" olarak tanımlamışlardır. Kendini "kızgın" olarak tanımlayan çocukların %23.20'si annelerini de %21.70'i babalarını da %18.33'ü öğretmenlerini de kızgın olarak tanımlamışlardır. Cinsiyet, çocukların kendilerini, anne-babalarını algılamada önemli bir değişken olarak gözlenmiştir. Kız çocukları erkek çocuklara göre kendilerini daha mutlu olarak tanımlamışlardır. Erkek çocukları kız çocuklarına göre kendilerini daha fazla kızgın olarak tanımlamışlardır. Çocukların yaşı büyüdükçe kendilerini "mutlu" algılamada bir artış gözlenmiştir. Kız çocukları annelerini erkeklere göre daha fazla mutlu olarak tanımlamışlardır. Erkek çocuklar annelerini daha fazla üzgün, kızgın, korkmuş ve şaşkın olarak tanımlamışlardır. Anne ve babanın öğrenim durumu sadece çocuğun kendi ile ilgili algısında etkili bulunmuştur. Yükseköğrenim düzeyindeki anne ve babaların çocuklarının kendilerini "mutlu" olarak tanımlamalarının

daha yüksek olduğu görülmüştür. Kız çocuklar babalarını erkek çocuklara göre daha mutlu, daha üzgün, daha şaşkın ve daha korkmuş olarak tanımlamışlardır. Çocukların yaşı büyüdükçe çocukların babalarını mutlu olarak algılaması, tanımlamasında bir artış gözlenmiştir. Babalarını üzgün ve şaşırmış olarak tanımlama 48 aylık çocuklarda daha yüksek oranlarda gözlenmiştir. Babalarını korkmuş olarak tanımlama ise 49-60 ayda daha fazla gözlenmiştir. Ailenin ikinci çocuğu olanlar, babalarını daha mutlu algılamışlardır. Babaların kızgın olarak tanımlanması ise ailenin ilk çocuklarında daha yüksek oranda gözlenmiştir. Çocukların öğretmenleri için tercih ettikleri yüz ifadelerinin sadece yaş gruplarında istatistiksel olarak farklılaştığı görülmüştür. Çocukların yaşı büyüdükçe öğretmenlerini mutlu olarak algılamalarında da bir artış gözlenmiştir.

Güven (1999), “Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırma deneme modeli ile İstanbul ve Zonguldak’ta yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine drama çalışmalarının etkisi vardır.

2.5.2. Duygu Kavramı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Chaplin ve Aldao (2013), cinsiyet farklılığının duyguların ifade edilmesinde farklı olduğunu araştırmak için 21709 katılımcının katılımıyla cinsiyet, yüz ve ses farklılıklarından oluşan geniş kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklara göre duygu ifadelerine daha olumlu tepki verdiği anlaşılmıştır. Ayrıca duygu ifadesinde sorun yaşayan çocukların ileri dönemde de sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Denham, Bassett, Hamada, & Wyatt (2010), araştırmalarında duyguların sosyalleşmesinin anne babanın yaklaşımları ve tavrı ile değişkenlik gösterdiğini bulmuşlardır. Çocukla ebeveynin oynaması ve sevecen tavırları duyguların sosyalleşmesini olumlu etkilemiştir. Yapılan bu çalışma da duyguların gelişimi ve sosyalleşme cinsiyet temelli farklılıklar oluşturuyor. Aile içinde anne genellikle duygusal paylaşım rolünde denetleyici, baba ise oyun arkadaşı gibi görülmektedir. Ayrıca kız çocuklarının ebeveynin yaklaşımına duyguların gelişimi açısından daha duyarlı olduğu görülmektedir.

Ahn ve Stifter (2006), araştırmalarında çocukların duygularını sosyalleştirmelerinde anaokulu öğretmenlerinin kullandıkları stratejileri belirlemişlerdir. Bu amaçla tam gün çalışan 12 öğretmeni sınıf içinde çeşitli faaliyetlerini çocuklarla etkileşimini toplam 30 saat izlenmiştir. Gözlemler öğretmenin, çocukların olumlu duygusal ifadelerine tepkisi (empatik davranışa destek verme, olumlu duygusal ifadeyi destek gibi), çocukların olumsuz duygularına tepkisi (çocukların fiziksel rahatlık sağlama, duygularına yapıcı ifade yollarını gösterme, dikkatini dağıtma, sorun çözme, empatik yaklaşma) biçiminde ayrılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin olumlu duyguları sözel olarak pekiştirdikleri, çocukların empatik davranışlarını destekledikleri, çocukların olumsuz duygularına empatiyle yaklaştıkları ve bu duyguların normal olduğunu onlara anlatmaya çalıştıkları, üzüntü ve kızgınlık gibi olumsuz duygularını sözel olarak ifade etmelerine olanak verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eisenberg, vd. (2004), çalışmalarında 4,5 ve 8 yaşlarında 214 çocuğun empatik davranışların gelişiminde anne-babanın etkisi üzerine araştırma yapmışlardır. Konu edilen çalışmada ebeveynin okul öncesi çağındaki çocuklarıyla olumlu ilişkilerinin çocuklarının empatik davranışlarının gelişiminde olumlu etkisi olduğu anlaşılmıştır. Aynı sonuç sempatik davranışların gelişiminde de ortaya çıkmıştır.

Walker (2004), 187 okul öncesi çocuk üzerinde yapılan araştırmada, belirli periyotlarda, ortalama 60 aylık 93 kız 94 erkek üzerinde gözlem yapmıştır. Sonuç olarak bu dönemdeki çocukların akran ilişkilerinin olumlu olması, ileri yıllarda sosyal yeterlilik ve sosyal kabulü etkilediği ortaya çıkmıştır.

Fabes vd. (2003), araştırmalarına göre; okul öncesi dönemde akran ilişkilerinde aynı cinsiyetten oluşan oyun gruplarının okul yeterliliğine (sosyal, akademik ve psiko-motor kabiliyet) etkisi ve ilişkisinin tespit edilmesi için 50 erkek 48 kız ortalama 54.77 aylık olan 98 çocuk bahar ve yaz sömestr dönemine kadar öğretmenlerince raporlanmıştır. Sonuç olarak erkek grubunun okul yeterliliği kız grubuna göre pozitif yani daha olumlu çıkmıştır.

Denham, vd. (2003), okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal anlamlılığı, duygusal yetkinlikleri ve duygusal bilgileri tespit etmek için duygusal becerileri tespit testi uygulamışlardır. Öğretmenlerinin denetiminde farklı değişkenler ile raporlar

tutulmuştur. Elde edilen verilerin sosyal yeterlilikle ilişkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak sosyal yeterlilik ile duygusal yeterliliğin birbirine eş zamanlı katkıda bulunduğu, birbirini beslediği ve uzun vadede etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Mostow, Izard vd. (2002), 201 okul öncesi çağındaki çocukların aynı ve farklı cinsiyetlerle karşılaştırmalı yapılan araştırmalarda sosyal becerinin duygusal ve bilişsel anlamaya etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önceki yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular ile bu yapılan çalışma benzerlik göstermiştir. Okul öncesi dönemle ilgili yapılan araştırmalardaki bulgulardan biri, yaşamın ilk yıllarındaki akran ilişkilerinin birçok gelişim alanı üzerinde kısa ve uzun süreli etkilerinin olduğudur. Akran ilişkilerinin kalitesi çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için önem taşımaktadır.

Schultz, Izard, vd. (2001), duygusal bilginin sözel yetenek ve öz denetim ile ilişkisini tespit etmek için okulöncesi dönemde düşük gelirli ailelerden 143 çocuk seçmişlerdir. Çocukların duyguları ifade edişi, sosyal uyumu ve sözel yetenekleri öğretmenleri tarafından raporlandı. 2 yıl sonra aynı çocuklara bakıldığında duygusal bilgi seviyesi düşük çocukların sosyal uyumunun daha zor olduğu bunu engellemek için erken yaşlarda sosyal uyum çalışmalarının önemliliği ortaya çıkmış oldu.

Fine, Mostow, vd. (2001), duygusal bilginin sosyal davranış ve akademik yeterlilik üzerinde olumlu olumsuz etkisinin araştırılması için düşük gelirli ailelerin çocukları 5-9 yaşları arasında duygusal bilgi yetenekleri raporlayıp izlemişlerdir. Analizlerin sonucunda duygusal bilginin akademik yeterlilik ve sosyal davranış üstünde etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal bilgisi üst seviyede olan çocukların akademik yeterliliğe sosyal davranışlarda daha yetenekli olduğu ortaya çıkmıştır.

Cumberland, Eisenberg vd. (1998), araştırmalarında, okul öncesi çocuklarda anne babanın duyguların ifadesinde olan olumlu etkileri çocukların sosyal davranışlarında, duyguları anlamasında, benlik saygısı ve sosyal yeterliliğin gelişmesinde etkisinin fazla olduğunu bulmuşlardır.

2.5.3. Problem Davranış ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tarkoçin (2014), “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırma Bingöl’de ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimleri ile davranış sorunları arasında ilişki bulunmamıştır. Davranış problemleri; çocuğun kardeş sayısı, anne eğitim durumu-yaşına göre farklılık göstermemektedir ancak çocukların cinsiyetleri, baba eğitim durumu-yaşı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek çocuklar kız çocuklarına göre daha çok problem davranış göstermektedirler. Davranış problemlerinden kavgacı ve saldırgan olmak alt faktöründe babası ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Babası orta öğretim mezunu olan çocuklarda daha çok saldırgan davranışlar görülmektedir. Davranış problemlerinden aşırı hareketli-dikkatsiz olmak alt faktöründe babası 31-35 yaş ve 36-40 yaş aralığında olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Babası 36-40 yaş aralığında olan çocuklarda daha fazla dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik görülmüştür.

Yaşar Ekici (2014), “Aile özellikleri ile anasınıfına devam eden çocukların problem davranışlarının incelenmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırma, tarama modeli kullanılarak 295 çocuk ve ailesi ile İstanbul Avrupa yakasında yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; çocukların anaokuluna devam etme süresi, annenin yaşı-mesleği-çalışma durumu, babanın eğitimi-mesleği-çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve ailedeki çocuk sayısı gibi değişkenlerle çocukların gösterdikleri problem davranışlarda bir ilişki bulunmamıştır. Problem davranışlar ile çocuğun cinsiyeti ve annenin eğitim durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocuklarda görülen toplam problem davranışlar ve alt faktör olan dışa yönelim problem davranışlar erkek çocuklarda daha yüksektir. Annenin eğitim durumu değişkeni ile problem davranış içe yönelim faktörü arasında anlamlı ilişki vardır. İlkokul mezunu olanların önlisans mezunu olanlara oranla, ortaokul mezunu olanların önlisans mezunu olanlara oranla, lise mezunu olanların önlisans mezunu olanlara oranla ve lisans mezunu olanların önlisans mezunu olanlara oranla içe yönelim alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Pırtık (2013), “Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırmada, Konya’da 120 çocuk ile çalışılmıştır. Akran Tepki Testi uygulanırken çocuklara örnek olaylar açıklanmış, bu olay karşısında hangi davranışsal tepkiyi (prososyal, saldırgan, manipülatif, kaçınmacı) kullanmayı tercih edecekleri sorulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde boşanmış ve tam aileden gelen çocukların sosyal becerilerinde ve akranlarına karşı gösterdikleri davranışsal tepkilerinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Örneğin çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, kendini kontrol etme becerileri, sözel açıklama becerileri tam aileden gelen çocukların boşanmış aile çocuklarına göre daha yüksek bulunmuştur. Davranışsal tepkilere bakıldığında; çocuklara anlatılan “akranı tarafından kendisine tokat atılan” olay için, boşanmış aileden gelen çocuklar en çok saldırgan tepkiyi tercih ederken tam aileden gelen çocuklar en az saldırgan tepkiyi tercih etmişlerdir. Bu durumda Pırtık, aile türünün saldırganlık davranışını etkileyebileceğini söylemiştir. “Akranının oyuncağı izinsiz elinden alması” olayında her iki tür aileden gelen çocukların öncelikli gösterdikleri tepkiler kaçınmacı olarak bulunmuştur ancak diğer davranış sıralamalarına bakıldığında, boşanmış aileden gelen çocukların saldırganlık tercihleri tam aileden gelen çocukların tercihlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Boşanmış ailelerin çocuklarının saldırganlık tercihleri daha yüksektir.

Dinçer ve Uysal (2013), “Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı araştırma yapmışlardır. Çalışma Ankara’da 60-72 aylık 121 çocukla (56 erkek-65 kız) yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre fiziksel saldırganlık, erkek çocuklarda daha çok görülmektedir, çocukların kardeşi olup olmama, doğum sırası, anne-baba öğrenimi, anne-baba çalışma durumuna göre bir fark bulunmamıştır. İlişkisel saldırganlık, ortaöğretim mezunu babaların ve eğitim alanında çalışan annelerin çocuklarında daha yüksek bulunmuştur.

Kurt ve Yurtseven (2013), “Okul öncesi eğitimin ve annelerin hikâye kitabı okumasının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkisi” adlı araştırma yapmışlardır. Araştırma, Kilis’te 6 yaş grubu 91 çocukla yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında,

çocukların önceden aldıkları okul öncesi eğitim, çocukların kırgınlık davranışlarını kontrol etme becerilerini olumlu etkilemektedir.

Taner Derman ve Başal (2013), “Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki” adlı araştırma yapmışlardır. Araştırma Bursa’da 1112 çocukla (532 kız-580 erkek) yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çocukların % 60,6’sında en az bir ya da daha fazla davranış problemi görülmüştür. Davranış problemi gösteren erkek çocuklar kız çocuklardan fazladır. Cinsiyete göre gözlenen davranış problemlerindeki farklılıklara bakıldığında içe kapanıklık, kızlarda en sık görülen davranışken erkeklerde üçüncü sırada yer almaktadır. Aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu erkeklerde ilk sırada yer alırken kızlarda ilk beş sıraya girmemektedir. Erkeklerde ikinci sıklıkta görülen davranış saldırgan davranışlardan biri olan vurmaktır. Kızlarda ikinci sıklıkta görülen davranış iştahsızlık, üçüncü sırada kıskançlıktır. Kıskançlık erkeklerde beşinci sıradadır. Her iki grubun en sık görülen dördüncü davranışı inattır. Tırnak yeme kızlarda beşinci sırada iken erkeklerde ilk beşe girmemiştir. Tüm çocuklarda görülen davranış problemleri sıklık bakımından değerlendirildiğinde, ilk sırada içe kapanıklık, ikinci sırada aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu, üçüncü sırada iştahsızlık davranışı vardır.

Yaşar Ekici (2013), “Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma İstanbul Avrupa yakasında 5-6 yaş grubu 400 çocuk ve ailesi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, okullardaki aile katılım çalışmalarına katılmayan ailelerin çocuklarında görülen problem davranışlar, katılan ailelere göre daha yüksektir.

Çiftçi Topaloğlu ve Gülay Ogelman (2012), “4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi” adlı araştırma yapmışlardır. Araştırma, Denizli’de 227 çocuk ve ailesi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, çocukların saldırganlık ve kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Çocukların saldırganlık puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Mezuniyet durumu azaldıkça saldırganlık artmaktadır. Çocukların kaygıları annenin mezuniyet

durumuna göre farklılık göstermezken, babaların mezuniyet durumu çocukların hem kaygı hem saldırganlığında bir fark oluşturmamaktadır.

Kılıç (2012), “Televizyon izleme süresinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve antisosyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma, Samsun’da 498 çocukla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, çocukların antisosyal davranışlarında TV izleme sürelerine göre farklılık bulunmamıştır ancak cinsiyete göre farklılıklar vardır. Erkek çocukların antisosyal davranışlarının düzeyi kız çocuklarına göre daha yüksektir. Çocukların antisosyal davranışlarının anne-baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Çelik (2012), “Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği” adlı çalışma yapmıştır. Araştırma, Eskişehir’de 36-72 aylık çocuklarla ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, uygulanan programın amacına ulaştığı çocukların problem davranışlarında azalma olduğu görülmektedir.

Tomris (2012), “Problem davranışları önlemede başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonuna (BİA-AV) yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri” adlı çalışma yapmıştır. Araştırma Eskişehir’de 11 okul öncesi öğretmeni, 11 veli ve 6 rehberle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenleri sınıf ortamında, veliler ise ev ortamında problem davranışlarla karşı karşıya olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ve veliler, problem davranışlarla baş etmede pek çok farklı yöntem/teknik kullandıklarını ancak, bu yöntemlerin kısa süreli bir etki sağladığını vurgulamışlardır. Bu noktada, öğretmenler kendilerine uzman desteği sağlanmasına ve problem davranışları önlemeye yönelik bilimsel geçerliliği olan programların öğretilmesine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. BİA-AV’ın uygulandığı öğrencilerin davranışlarında gözlenen değişimlere ilişkin hem öğretmenler ve veliler hem de rehberler olumlu geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Sonuç olarak, öğretmenler BİA-AV sayesinde daha sistemli, planlı ve zamanı iyi değerlendirme becerisi kazandıklarını belirtirken; veliler program sayesinde çocukları ile daha nitelikli zaman geçirme fırsatı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Rehberler ise programın hem öğretmenlere hem de velilere önemli katkılar sağladığını ifade etmektedirler.

Akcan (2012), “Saldırgan davranışları önleme programının ana sınıfı öğrencileri üzerine etkisi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma 90 çocukla yürütülmüştür. Çocuklara ve ailelerine 12 haftalık girişim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında çocukların saldırganlık sıklık ve problem alt boyut puan ortalamalarının azaldığı, fiziksel+ilişkisel saldırganlık toplam puanlarının azaldığı görülmüştür.

Tutkun (2012), “60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma Ankara’da 782 çocukla yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre kız çocuklarının sosyal becerileri erkek çocuklara göre yüksek bulunurken, problem davranışları da düşük bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alma süresine göre; 24 aydan fazla bir süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların 6-12 aydır devam edenlere göre sosyal beceri puanlarının yüksek; içselleştirilmiş problem davranışlar açısından da düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annelerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların sosyal beceri puanlarının da yükseldiği; problem davranış puanlarının azaldığı; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının sosyal beceri puanlarının yükseldiği; problem davranış puanlarının ise azaldığı belirlenmiştir.

Ayyıldız (2011), “6 yaş (60-72 ay) çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddeti önleme programının etkisi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma, 67 çocuk ve ebeveyni ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında hem deney hem kontrol grubu çocuklarının sosyal beceri toplam ve alt boyutları zaman içinde yükselmiştir. Süre içinde deney grubu çocuklarının şiddet sayısı 234’ten 24’e, kontrol grubunun 159’dan 65’e düşmüştür. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Karaoğlu (2011), “Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma 24 anasınıfı öğrencisiyle yürütülmüştür. Sonuçlara bakıldığında Başarıya İlk Adım programının Sınıf ve Ev Modülü birlikte uygulandığında problem davranışları ve dışsallaştırılmış problem davranışları kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşürdüğü görülmektedir. Sadece Sınıf Modülü uygulanan grubun problem davranışlar ve dışsallaştırılmış problem davranışlara ait öntest-sontest puanlarının arasında grup içinde anlamlı

değişiklik gözlenirken, içselleştirilmiş problem davranışlarda herhangi bir değişim gözlenmemiştir.

Eratay (2011), “Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma Bolu’da 638 (322 kız, 316 erkek) çocukla yürütülmüştür. Araştırma, okul öncesi kurumlara devam eden çocukların davranış problemlerinin çocuğun yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, ana-baba yaşı, mesleği, eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve ailede başka yetişkinlerin olması değişkenleriyle ilişkisini incelemek amacıyla planlanmıştır. Sonuçlara bakıldığında çocuğun davranış problemleri ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, annenin yaşı, mesleği ve ailede başka yetişkinin varlığı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, çocuğun doğum sırası, kardeş sayısı, babanın yaşı, mesleği, ana-babanın eğitim durumu ve ailenin gelir durumu arasında ilişki bulunmuştur. Çocuğun doğum sırası ile problem davranışlardan alışkanlık bozuklukları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Birinci, ikinci ve üçüncü çocuklarda parmak emme ve tırnak yeme davranışına rastlanmıştır. Çocuğun kardeş sayısı ile problem davranışlardan uyum bozuklukları ve alışkanlık bozuklukları arasındaki ilişki, kardeş sayısı arttıkça uyum bozukluklarının ve alışkanlık bozukluklarının arttığı yönündedir. Babanın yaşı ile çocuğun davranış problemleri arasında uyum bozuklukları, korkular, tikler arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. 21-25, 26-30, 31-35 yaştaki babaların çocuklarında uykusuzluk görülmüştür. 21 yaş ve üstü babaların çocuklarında hastane, okul, hayvan, gerçek dışı korkulara rastlanmıştır. Babanın mesleği ile çocuğun davranış problemlerinden uyum bozuklukları ve korkular arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İşsiz, memur, işçi ve serbest meslek sahibi babalarda yakın oranlarda uyum bozuklukları görülürken, eğitimci babalarda daha düşük oranda uyum bozuklukları görülmektedir. Annenin eğitim durumu ile çocuğun problem davranışlarında konuşma bozuklukları ve tikler arasında ve babanın eğitim durumu ile çocuğun problem davranışlarından korkular, konuşma, davranış, alışkanlık bozuklukları ve tikler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailenin gelir durumu ile çocuğun davranış problemleri arasında tiklerde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Asgari ücret altı ve asgari ücretle geçinen ailelerin yanı sıra orta ve yüksek gelirli ailelerde de uyum bozuklukları, korkular, konuşma bozuklukları, davranış bozuklukları ve alışkanlık bozukluklarına rastlanmıştır.

Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2012), “Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması” adlı araştırma yapmışlardır. Araştırma 60-72 aylar arasında olup anasınıfına devam eden 309 çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ailelerin otoriter ve aşırı koruyucu tutumları arttıkça çocukların içe kapanıklarının arttığı görülmüştür.

Erlər (2011), “Ebeveyn kabul reddi ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırmaya İstanbul Ataşehir’den 15 öğretmen ve 216 veli katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ebeveyn red puanları arttıkça alt ölçeklerden biri olan problem davranış ölçeklerinden (dışa dönük problem davranış ve içe dönük problem davranış) alınan puanların da arttığı görülmüştür. Öğretmenler tarafından değerlendirilen problem davranış sonuçları sunulmuştur: Dışa dönük problem davranışları; çalışan annelerin çocuklarında çalışmayanlara göre daha yüksektir, kardeş sayısı 1 olanların kardeş sayısı 3 ve üzeri olan çocuklardan daha yüksektir. İçe dönük problem davranışlarda ve toplam problem davranışlarında ise kardeş sayısı 1 olan çocukların puanları kardeş sayısı 2 olan çocukların puanlarından yüksektir. Cinsiyete göre problem davranışlarda fark yoktur. Okul öncesi eğitim almayan çocukların içe dönük problem davranışları okul öncesi eğitim alanlardan yüksektir. Aynı ailelerin çocuklarının hem dışa dönük ve içe dönük hem toplam problem davranışları anne-babası birlikte olan çocuklara göre daha fazladır. Ekonomik düzey, dışa dönük problemlerde fark oluşturmamaktadır. İçe dönük problem davranışlarda ve toplam davranış puanında ekonomik seviye azaldıkça problem davranışlar artmaktadır.

Akman, Beydemir, Akyol, Arslan ve Kütükçü (2011), “Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri” adlı araştırma yapmışlardır. Araştırma, Türkiye’nin çeşitli illerinden 5-6 yaş çocuklarıyla çalışan 110 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları şöyledir: Okul öncesi öğretmenleri sorun davranışları öncelikle saldırgan ve şiddet içerikli davranışlar olarak tanımlamışlardır, sorun davranışları olan çocukları öncelikle normal gelişim düzeyinin özelliklerini göstermeyen ve uyum sağlamayan çocuklar olarak tanımladıkları saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri sorunlu davranışların öncelikli sebepleri başında

aile tutumlarını görüyorlar. Okul öncesi öğretmenleri baş etmekte en çok zorlandıkları sorun davranışların başında saldırgan davranışlar, ikinci sırada ise şiddet içerikli davranışları belirtiyorlar. Okul öncesi öğretmenlerinin sorun davranışa sahip çocuklarla karşılaştıklarında uyguladıkları yöntemlerin başında aile ile işbirliği yapmak, ikinci sırada ise kendi eğitsel yöntemleriyle çocuğun sorun davranışlarını gidermeye çalışmak yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin sorun davranışı olan çocuklara yönelik yaptıkları aile katılım çalışmalarının başında aile ile görüşme yapmak, ikinci sırada okulda yapılan etkinliği aileyi dâhil etmek, üçüncü sırada ise sorun davranışlar hakkında aileyi bilgilendirme toplantıları yapmak olduğunu belirtmişlerdir.

Erkan (2010), “Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma, Afyon deprem bölgesinden 210 çocuk ve Ankara’da 272 çocuk olmak üzere toplam 482 çocukla yürütülmüştür. Sonuçlara bakıldığında deprem deneyiminin ve anne öğrenim düzeyinin çocukların davranışsal/duygusal problemlerde fark oluşturmadığı görülmüştür. Cinsiyet, deprem deneyiminden ayrı olarak sorun davranışlara etki etmektedir. Erkek çocuklar somatik sorunlar, kız çocuklar ise dikkat sorunlarında daha yüksek bulunmuşlardır.

Özbey ve Alisinanoğlu (2010), “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının öğretmenlerin bazı özelliklerine göre incelenmesi” adlı araştırma yapmışlardır. Araştırma Ankara’da 330 çocukla yapılmıştır. Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının, çocukların öğretmenlerinin yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okul türüne ve medeni durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çocukların problem davranışları; öğretmenlerinin yaşı, kıdemi, mezun oldukları okul türü ve medeni durumlarına göre farklılık göstermektedir. 21-29 yaş ve 40-49 yaş arasında 21-29 yaş lehinedir, 30-39/40-49 yaş arasında 30-39 yaş lehinedir. Problem Davranış Ölçeği’nin genelinde, Dışa Yönelim ve Anti Sosyal alt boyutlarında farkın; 1-5 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanların lehine olduğu; 6-10 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olanların lehine olduğu; 11-20 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 11-20 yıl kıdemi olanların lehine olduğu görülmektedir. İçe Yönelim alt boyutunda farkın; 1-5 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanların lehine olduğu, 6-10 yıl ile 21-30 yıl kıdemi

olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olanların lehine olduğu belirlenmiştir. Ben Merkezci alt boyutunda farkın; 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanların lehine olduğu, 6-10 yıl ile 11-20 yıl kıdemi olanlar arasında 11-20 yıl kıdemi olanların lehine olduğu saptanmıştır. Antisosyal davranışlarda ise bekâr öğretmenlerin öğrencilerinin daha az problem davranış gösterdikleri belirtilmiştir.

Ünsal (2010), “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma 432 çocuk ile İstanbul’da yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri azaldıkça davranış sorunları artmaktadır. Kardeş sayısı, doğum sırası, okula devam etme süresi, annenin yaşı, annenin eğitim durumu ve annenin çalışma durumu sosyal duygusal uyum ve problem davranışta farklılık göstermemektedir. Çocukların cinsiyetlerine göre sosyal duygusal uyum ve davranış sorunlarında fark vardır. Kız çocukları sosyal duygusal açıdan daha uyumludur. Davranış sorunlarından alınan puanlar erkeklerde daha yüksektir.

Şehirli ve Sübaşı (2010), “Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma Kastamonu’da 5-6 yaş dönemindeki 243 çocukla yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında elde edilen bulgular, ölçeğin Türkiye’de geçerli ve güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Kadan (2010), “Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışlarını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; herhangi bir okul öncesi kuruma devam etmeyen çocukların eden çocuklara göre, erkek çocukların kız çocuklarına göre, anne-babası ayrı yaşayan çocukların bir arada yaşayan çocuklara göre ve kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre daha saldırgan oldukları görülmüştür. Annesi çalışmayan ve televizyonu uzun süre izleyen çocuklar daha saldırgandır. Anne-babanın eğitim durumlarına göre eğitim seviyeleri düştükçe gerek fiziksel gerekse sözel saldırganlığın arttığı bulunmuştur.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010), “Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği)” adlı

araştırma yapmışlardır. Araştırma anasınıfına devam eden 119 çocukla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında kardeş sayısı, annenin ve babanın öğrenim düzeyinin çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Çocukların davranış sorunları üzerinde öğretmenin yaşı, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, öğretmenlik statülerinin fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

Özbey (2009), “Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma Ankara’da 330 çocukla yapılmıştır. Eğitim programının uygulanmasında ise 15 kontrol 15 deney grubunda olmak üzere 30 çocuk araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çocukların problem davranışları; tam aileye sahip olma durumu, anne mesleği, anne öğrenim durumu, gibi değişkenlere göre farklılık göstermemektedir. Problem davranışlar çocukların cinsiyeti, doğum sırası, anasınıfına devam süresi, baba öğrenim durumu, baba mesleği, öğretmenlerinin yaşı, kıdemi, mezun oldukları okul ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok problem göstermektedirler. Dışa yönelim problemlerde ilk çocuk olanların ve son çocuk olanların ikiz olanlara oranla daha az problem davranış gösterdiklerini bulmuştur. Problem davranışların toplamında ilk çocuk olanların, ortancaların ve son çocuk olanların ikiz olanlara oranla daha az problem gösterdikleri bulunmuştur. Problem davranışların toplamından, dışa yönelim ve anti sosyal alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların daha az problem gösterdikleri bulunmuştur. Çocukların baba öğrenim durumlarına göre çocukların gösterdikleri problem davranışlar farklılaşmaktadır. Ortaokul mezunu olanların ilkökul mezunu olanlara oranla; lise mezunu olanların ilkökul mezunu olanlara oranla; yüksek okul-üniversite mezunu olanların ilkökul mezunu olanlara oranla ve lise mezunu olanların lisansüstü mezunu olanlara oranla içe yönelim boyutunda daha az problem davranışa sahip oldukları belirlenmiştir.

Terzi (2009), “Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma Ankara’da 288 kız, 354 erkek olmak üzere toplam 642 çocukla yürütülmüştür. Sonuçlara bakıldığında erkek çocukların kız çocuklara göre daha isyankâr davranışlar gösterdikleri

bulunmuştur. Çocuklarda davranış sorunlarını gösterme sıklığının annenin eğitim durumu ile ilişkisine bakıldığında, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre sosyal kaygı davranışlarının fazla olduğu bulunmuştur. Çocuklarda davranış sorunlarını gösterme sıklığının babanın eğitim durumu ile ilişkisine bakıldığında, üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarında uyum davranışı, ilkököl, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarına göre daha fazla bulunmuştur.

T. Derman (2008), “Okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu çocuklarda sınıf içinde gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenden kaynaklanan nedenleri” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma 204 erkek, 187 kız olmak üzere 391 çocukla yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında saldırgan davranışların erkek çocuklarda daha çok görüldüğü saptanmıştır.

Olçay (2008), “Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma Antalya’da 216 çocukla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; problem davranışlarda cinsiyete, okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre fark bulunmuştur. Erkek çocuklar kız çocuklarına göre aşırı hareketli boyutunda yüksek puan almışlardır. Okula 2.yılda devam eden çocukların problem davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıbar (2008), “Büyükanneleleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyoduygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği sağlıksızlaştıkça çocukların davranış sorunları artmaktadır. Çocukların sosyoduygusal uyum düzeyleri azaldıkça, davranış sorunları da anlamlı bir şekilde artmaktadır. Çocukların davranış sorunları, büyükannelelerin bakımını yaptığı torununun kızının ya da oğlunun çocuğu olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Büyükanneleleri ile yetişen çocukların davranış sorunları ile yalnızca anne ve babaları ile yetişen çocukların davranış sorunları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, büyükanneleleri ile yetişen çocukların davranış sorunları, yalnızca aileleri ile yetişen çocuklara göre anlamlı bir şekilde artmaktadır.

Gülay (2008), “5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışmalarının ardından okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri, farklı değişkenler açısından incelenmek için anaokuluna devam eden 461 çocuk ve annesiyle çalışılmıştır. Sonuçlara bakıldığında otoriter annelerin çocuklarının demokratik annelerin çocuklarına göre daha çok dışlandıkları ve daha hareketli oldukları bulunmuştur. Çocukların cinsiyetlerine bakıldığında; erkek çocukları daha saldırgandır, daha aşırı hareketlidir, arkadaşlarının şiddetine maruz kalmaları daha yüksektir. Kız çocukları başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha sık gerçekleştirmektedirler. Annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarının eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına göre asosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarının eğitim düzeyi yüksek babaların çocuklarına göre akranların şiddetine daha çok maruz kaldıkları bulunmuştur.

Uyanık Balat, Şimşek ve Akman (2008), “Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması” adlı araştırma yapmışlardır. Araştırma Ankara’da 60 erkek 61 kız çocuk olmak üzere 121 çocuk, 121 anne ve 9 öğretmenle yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında annelerin doldurdukları ölçeklerde erkeklerin ölçeğin tümünde, dışa yönelim sorunlarda ve düşünce sorunları alt ölçeğinde kızlardan daha sorunlu oldukları bulunmuştur. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerde davranış problemlerinde cinsiyete göre bir farklılık yoktur. İki durum karşılaştırılmalı incelendiğinde çocukların sorun davranışlarını değerlendirmede eğitimcilerin ve ailelerin farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir. Anne görüşlerine göre davranış problemlerinde ekonomik düzey arttıkça görülen davranış problemleri de artmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre davranış problemlerinde sosyo-ekonomik düzeye göre bir farklılık yoktur. İki durum karşılaştırıldığında ise öğretmenlerin her çocuk grubunu annelere göre daha fazla sorunlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Annelerin ve babaların çocuklarını değerlendirmelerinde öğrenim düzeylerine bakıldığında öğrenim düzeyi düşükçe ailelerin çocuklarını daha sorunsuz olarak algıladığı görülmüştür. Öğretmenlerin ise babaları üniversite mezunu olan çocuklarda daha fazla sorun davranış bildirdikleri görülmektedir.

Şehirli (2007), “Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma Kastamonu’da 243 çocukla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkeklerin kız çocuklarına göre daha isyankâr ve uyumsuz oldukları belirlenmiştir. 5 yaşındaki çocukların 6 yaşındaki çocuklara göre, geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre daha kaygılı oldukları görülmüştür. Şehirli, çalışan annelerin çocuklarının daha uyumsuz ve kaygılı olduklarını, babası işçi olan çocukların uyumsuz davranışlarının babası öğretmen ve doktor olan çocuklara göre daha fazla olduğunu saptamıştır. Annesi ilkokul mezunu olan çocukların istenmeyen davranışlarının annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarından biri babası ilkokul mezunu olan çocukların uyumsuzluk davranışları babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazladır. Çocukların uyum davranışlarında, sosyal kaygılarında ve ölçek toplam puanları arasında kardeş sayısına göre fark anlamlıdır. Tek çocukların 2 kardeş olanlara göre daha uyumlu oldukları, 3 kardeş ve daha üzeri olan çocukların tek çocuklara göre daha çok sosyal kaygı gösterdikleri ve 2 kardeş olan çocukların tek çocuk olanlara oranla daha çok istenmeyen davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Kahraman (2007), “Empatik beceri eğitimin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma, Mersin’de kreşe devam etmekte olan 5-6 yaşlarında toplam 51 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada çocukların empatik becerilerini ölçebilmek için yüz ifadelerini tanıma, öykülerdeki kahramanların duygularını teşhis etme ve duruma uygun empatik tepkiyi verebilme yeteneklerini değerlendiren bir batarya oluşturulmuştur. Bu batarya içerisinde 4 temel duyguyu (mutluluk, üzüntü, öfke, korku) ifade eden fotoğraflar ve öyküler bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerini artırdığı görülmüştür. Çocukların eğitim sonrası değerlendirilen sorun davranışlarına bakıldığında öğretmen görüşlerine göre davranım sorunlarında ve hiperaktivitede anlamlı bir düşüş söz konusudur. Ailelerin görüşlerine göre de çocukların kaygılarında anlamlı bir düşüş vardır.

Mavi Dervişoğlu (2007), “Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırma, Gaziantep’te 106’sı kız, 94’ü erkek toplam 200 çocukla yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre sosyal beceri bölümünden daha yüksek puan aldıkları, erkek çocuklarının ise problem davranışlarından aldıkları puanların kızlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarında ailelerde bulunan çocuk sayısı artıkça, çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olduğu problem davranışlarının ise daha çok görüldüğü belirlenmiştir. Daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların, daha önce okul öncesi eğitim alan çocuklara oranla sosyal becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Özel eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların sosyal becerilerinin, devlet okullarında eğitim gören çocuklara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Devlet okullarına devam eden çocuklarda problem davranışlarının özel okullarda eğitim görenlere oranla daha çok görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel odaya sahip olan çocukların bireysel odası olmayanlara göre; sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu problem davranışlarının daha az olduğu görülmüştür. Gelir seviyesi yükseldikçe sosyal becerilerinin yüksek olduğu problem davranışlarının daha düşük olduğu, gelir seviyesi düştükçe sosyal becerinin daha düşük olduğu problem davranışlarının daha çok görüldüğü bulunmuştur. Annelerinin eğitim seviyesi yüksek olan çocukların, annelerinin eğitim seviyesi düşük olan çocuklara oranla sosyal becerilerin daha çok yükseldiği görülmektedir. Babalarının eğitim seviyesi yüksek olan çocukların, babalarının eğitim seviyesi düşük olan çocuklara oranla sosyal becerilerin daha çok yükseldiği görülmektedir. Babaların eğitim seviyesi düştükçe problem davranışlarının daha çok görülmektedir. Çocukların anne babalarının yaşları büyüdükçe sosyal becerinin arttığı, problem davranışlarının azaldığı görülmektedir.

Seçer ve Sarı (2006), “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmalı olarak analizi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma, Konya’da anasınıfına devam eden 60 çocuk ile okul öncesi eğitim almayan 60 çocuk olmak üzere toplam 120 çocukla yürütülmüştür. Çocuklar 4-6 yaşlarındadır. Araştırmada veri toplamak için Smetana (1981) tarafından geliştirilen 10 resim kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul

öncesi eğitim, çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili farkındalık düzeyini olumlu yönde etkilemektedir.

Sezer (2006), “Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sık rastlanan uyum ve davranış bozuklukları ve bu bozukluklara ilişkin öğretmen görüşleri” adlı çalışma yapmıştır. Araştırma Malatya’da 121 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Öğretmenlerin %90,9’u kadın, %9,1’i erkektir. Doldurdıkları anketler 3-6 yaş çocuklar içindir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlerin uyum ve davranış sorunlarının çözümü için yeterli süre bulamadığı, bu nedenle uzman görüşü ve desteğine ihtiyaç duyduğu fakat yarıya yakın öğretmenin sorunlar hakkında danışabileceği uzman bulamadığı görülmüştür. Eğitim kurumlarında psikolog, sosyal çalışma uzmanından birisinin olması gerektiğini düşünen öğretmen sayısı %82’dir. Öğretmenlere göre anne babalar çocuklarda görülen sorunların çözümü için yeterince çaba harcamamaktadırlar. Öğretmenlerin %89’u hizmet içi eğitim istemektedirler.

Kanlıkılıçer (2005), “Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik güvenilirlik çalışması” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma 318’i kız 336’sı erkek toplam 654 çocukla yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre erkek çocukların kız çocuklara oranla daha çok kavgacı ve saldırgan oldukları bulunmuştur. 46 yaş ve üstü grubuna dâhil olan annelerin çocuklarında endişeli-ağlamaklı olmak davranış problemleri görülmüştür.

Kargı ve Erkan (2004), “Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara ili örneği)” adlı araştırma yapmışlardır. Araştırma, 3-5 yaş grubunda, 162 erkek ve 176 kız olmak üzere toplam 338 çocukla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin değerlendirmelerinde; erkeklerde somatizasyon (stresin fiziksel belirtilere dönüştürülmesi) puan ortalamaları daha yüksektir. İç kapanıklık, dış yönelim, dikkat sorunları, saldırganlık ve toplamda kızlarda davranış problemleri daha yüksektir. Ebeveynlerin değerlendirmelerinde; kızlarda iç kapanıklık, dikkat sorunları, saldırgan davranış, iç yönelim, dış yönelim ve toplamda daha çok davranış problemi görülmektedir.

İrmak (1995), “Beş ve altı yaş grubu çocuklarda doğuş sırasının uyum problemleri ile olan ilişkisinin incelenmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma 70 beş, 70 altı yaş

grubundan; 70 kız 70 erkek çocukla yapılmıştır. Araştırmaya alınan altı yaş grubundaki büyük kardeşlerin % 66'sında, küçük kardeşlerin % 95'inde, tek çocukların % 79'unda uyum problemi saptanmıştır. Beş yaş grubundaki büyük kardeşlerin % 100'ünde, küçük kardeşlerin % 65'inde, tek çocukların % 40,5'inde uyum problemi saptanmıştır. Araştırmaya alınan; beş ve altı yaşındaki tüm büyük kardeşlerde; yalan söyleme, rekabet, saldırganlık, paylaşma-işbirliği kuramama, inatçılık, yenilgide başkalarını suçlama davranışları saptanmıştır. Beş ve altı yaş grubundaki tüm küçük kardeşlerde; kıskançlık, yalan söyleme, saldırganlık, paylaşmama-işbirliği kuramama, inatçılık, liderlik, yenilgide başkalarını suçlama davranışları bulunmuştur. Beş ve altı yaş grubundaki tüm tek çocuklarda; liderlik ve rekabet davranışları bulunmuştur. Uyum problemleri küçük ve büyük kardeşler yönünde toplanmıştır. Erkek çocuklarda, kız çocuklarına oranla daha çok uyum problemi olduğu saptanmıştır.

2.5.4. Problem Davranış ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ziv'in (2012) yaptığı araştırmada, bireyin sosyal davranış ilişkilerinde meydana gelen sorunların kökenini araştırmak için okul öncesi dönemde bulunan 256 çocuğun verileri toplandı ve raporlandı. Elde edilen sonuçlara göre bu dönemde şiddete maruz kalan çocukların ileriye dönük sosyal ilişkilerinde zayıf, agresif ve problem davranış göstermeye meyilli oldukları ortaya çıkmıştır.

Ziv'in (2011) yaptığı araştırmada, süreç odaklı yaklaşım ve çok bileşenli yöntem kullanılarak, sosyo demografik risk (alt sosyo-ekonomik düzey) ile okulöncesi problem davranış arasındaki ilişki sosyal bilgi işlemi kapsamında incelenmiştir. Bu kapsamda 196 çocuk incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda okulöncesi davranış sorunları ile alt sosyo-ekonomik düzey arasında ilişki tespit edilmiştir. Çocuğun saldırgan davranışları da bu kapsamda ilişkili çıkmıştır.

Freeman, vd.'nin (2010) yaptığı çalışmada 237 öğrenci taranmış, gruplar içinden rastgele seçilmiş öğrencilerden yaratıcı dramının sosyal beceri ve problem davranış üzerinde etkisi araştırılmıştır. Rasgele seçilen öğrenci grupları haftada bir kez olmak üzere 18 hafta boyunca yaratıcı drama aktivitesi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu bu etkinliğin sosyal beceri ve problem davranışlar üzerinde etkisi bulunamamıştır. Sonuç farklı cinsiyetler için de değişmemiştir.

Mistry vd. (2007), 2,5 ve 5,5 yaşlarında 2707 çocuk üzerinde yapılan çalışmada günlük televizyon izleme saati 2 saat ve üzeri olan çocuklarda davranış bozukluklarını gözlemlenmişlerdir. 5,5 yaşındaki çocukların yatak odasında televizyon olmasının davranış sorunları, sosyal beceriler konusunda zayıf ve uyku bozukluğu ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Çocukların % 41'nin yatak odasında televizyon vardır.

Velderman, vd. (2006), okul öncesi dönemde çocukların içe ve dışa yönelim problem davranışlarda annenin yeterliliğinin çocuk üzerinde etkisini tespit etmek için 77 anne üzerinde araştırma yapmışlardır. Olumlu manada annelik kabiliyetleri üst düzeyde olan annelerin çocuklarının problem davranışları diğer ailelere göre daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Konu edilen çalışmada annenin koruyucu etkisi ileriye dönük problem davranışları engellemekte etkili olduğu görülmüştür.

Fantuzzo, vd. (2005), araştırmalarında sınıf içindeki uyumun problem davranışla ilgili birden çok boyutla duygusal ve sosyal yeterlilikle arasındaki ilişkiyi tespit etmek için gözlem yapmışlardır. Konu edilen araştırmada uyum ölçeği kullanılmıştır (ASPI). Sonuç olarak içene kapanık çocukların akran ilişkilerinin zayıf olduğu bununla birlikte evde ve okulda elde edilen olumsuz sosyal davranışın, öğrenilen davranışa uyum sağlamada zorluk meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Fabes, vd. (2003), çalışmalarında okul öncesi çocukların oyun oynarken oluşturulan grupların farklı cinsiyetten akranlar ile değil aksine aynı cinsiyetten akranlar ile grupların oluştuğu ve oyun oynadıklarını bulmuşlardır.

Woodward (2002), 34 okulöncesi hiperaktif çocuk üzerinde yapılan hiperaktivite araştırması sonucunda disiplinsiz uygulamalar ve ikincil sorununun ebeveynin çocuğu ile etkileşimlerinin önemli ölçüde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Anne ile çocuğun etkileşiminin hiperaktiviteye etkisinin daha fazla etkisi olduğu bulunmuştur. Baba ile ilişkinin anneye nazaran daha az olmasına rağmen hiperaktivite ile ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın modeli tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir.

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009, s.81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2014-2015 eğitim-öğretim yıllarında İstanbul İli Üsküdar ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklardır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen istatistik verilere göre 2014-2015'te İstanbul genelinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar 68709 kişidir ancak bu çocukların yaş gruplarına göre dağılımları ilçeler bazında net açıklanmamıştır. İlçeler bazında 36-72 aylık toplam öğrenci sayısı bilinmektedir. Üsküdar'da 36-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden toplam öğrenci sayısı 5931'dir.

Örneklem alma işleminde, Sönmez ve Alacapınar'ın (2011) "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" kitaplarında yer alan -farklı sapma miktarlarına göre örneklem büyüklüğü tablosu- ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar'ın web sitesinde yer alan "online örneklem büyüklüğü hesaplayıcısı" linki esas alınmıştır. İki kaynağa göre de %95 güven aralığı ile -%5 hata payı- evren 6000 kişi ise örneklem 367'dir.

Araştırmanın örneklemini; 2014-2015 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde 20 okulun anasınıflarından, yansız olarak kız erkek dengesi gözetilerek seçilen 60-72 aylık 494 çocuk oluşturmaktadır. Okulların seçimi, araştırmacıyla işbirliği yapma ve araştırmaya katılmaya istekli olma bakımından ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına göre yapılmıştır. Okul yöneticilerinden gerekli izinler alınmış, gönüllü katılımcılarla (öğretmen ve öğrenci) araştırmaya devam edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ve ailelerinin demografik bilgileri aşağıdaki tablolarda açıklanmıştır.

Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	254	51,4	51,4	51,4
Erkek	240	48,6	48,6	100,0
Toplam	494	100,0	100,0	

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 254’ü (%51,4) kız, 240’ı (%48,6) erkektir.

Tablo 3.2. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kardeşi yok	150	30,4	30,4	30,4
1 kardeşi var	208	42,1	42,1	72,5
2 ya da üzeri kardeşi var	136	27,5	27,5	100,0
Toplam	494	100,0	100,0	

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 150’sinin (%30,4) kardeşi yoktur, 208’inin (%42,1) kardeş sayısı 1, 136’sının (%27,5) kardeş sayısı 2 ve üzeridir.

Tablo 3.3 Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlk çocuk	255	51,6	51,6	51,6
2. çocuk	167	33,8	33,8	85,4
3. çocuk ya da üzeri	72	14,6	14,6	100,0
Toplam	494	100,0	100,0	

Tablo 3.3’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 255’i (%51,6) ilk çocuktur, 167’si (%33,8) 2. çocuktur. 72’si (%14,6) 3. çocuk ya da üzeridir.

Tablo 3.4. Daha Önce OÖE Alıp Almama Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
OÖE Almadı	267	54,0	54,0	54,0
OÖE Aldı	227	46,0	46,0	100,0
Toplam	494	100,0	100,0	

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 267'si (%54) daha önce okul öncesi eğitim almamıştır, 227'si (%46) daha önce okul öncesi eğitim almıştır.

Tablo 3.5. Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Alt	145	29,4	29,4	29,4
Orta	197	39,9	39,9	69,2
Üst	152	30,8	30,8	100,0
Toplam	494	100,0	100,0	

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinin 145'i (%29,4) alt sosyo-ekonomik düzeyde, 197'si (%39,9) orta sosyo-ekonomik düzeyde, 152'si (%30,8) üst sosyo-ekonomik düzeydedir.

Tablo 3.6. Annenin Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
20-29 Yaş	93	18,8	18,8	18,8
30-39 Yaş	235	47,6	47,6	66,4
40 Yaş ve üzeri	166	33,6	33,6	100,0
Toplam	494	100,0	100,0	

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 93'nün (%18,8) annelerinin yaşı 20-29 yaş arasındır, 235'inin (%47,6) annelerinin yaşı 30-39 yaş arasındır, 166'sının (%33,6) annelerinin yaşı 40 ve üzeridir.

Tablo 3.7. Babanın Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
20-29 Yaş	58	11,7	11,7	11,7
30-39 Yaş	222	44,9	44,9	56,7
40 Yaş ve üzeri	214	43,3	43,3	100,0
Toplam	494	100,0	100,0	

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 58’inin (%11,7) babalarının yaşı 20-29 yaş arasındır. 222’sinin (%44,9) babalarının yaşı 30-39 yaş arasındır, 214’ünün (%43,3) babalarının yaşı 40 ve üzeridir.

Tablo 3.8. Anne Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlköğretim (İlkokul-Ortaokul)	127	25,7	25,7	25,7
Ortaöğretim (Lise)	186	37,7	37,7	63,4
Üniversite (Önlisans-Lisans ve üstü)	181	36,6	36,6	100,0
Total	494	100,0	100,0	

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin 127’sinin (%25,7) öğrenim durumu ilköğretimdir (ilkokul-ortaokul), 186’sının (%37,7) öğrenim durumu ortaöğretimdir (lise), 181’inin (%36,6) öğrenim durumu üniversitedir (önlisans-lisans ve üstü).

Tablo 3.9. Baba Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlköğretim (İlkokul-Ortaokul)	109	22,1	22,1	22,1
Ortaöğretim (Lise)	190	38,5	38,5	60,5
Üniversite (Önlisans-Lisans ve üstü)	195	39,5	39,5	100,0
Total	494	100,0	100,0	

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının 109’unun (%22,1) öğrenim durumu ilköğretimdir (ilkokul-ortaokul), 190’ının (%38,5) öğrenim durumu ortaöğretimdir (lise), 195’inin (%39,5) öğrenim durumu üniversitedir (önlisans-lisans ve üstü).

Tablo 3.10. Aile Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Ayrı	46	9,3	9,3	9,3
Birlikte	448	90,7	90,7	100,0
Toplam	494	100,0	100,0	

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan çocukların 46’sının (%9,3) anne babası ayrı yaşamaktadır, 448’inin (90,7) anne babası birlikte dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, “6 Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ile toplanmıştır. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere 2 farklı ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırmada “Problem Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin demografik bilgileri için bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırma sorularına bakıldığında; 1. soruda çocukların duygusal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar “6 Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi (ACES) ve alt ölçekleri” ile hesaplanmıştır. 2. soruda yapılan fark testleri için; ACES, duyguları tanıma, anlama, ifade etme ölçekleri ve bilgi formu kullanılmıştır. 3. soruda çocukların problem davranış ölçeğinden aldıkları puanlar “Problem Davranış Ölçeği ve alt ölçekleri” ile hesaplanmıştır. 4. soruda yapılan fark testleri için Problem Davranış Ölçeği, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal, benmerkezci ölçekleri ile bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın 5. sorusundaki çocukların duygusal becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkileri, Problem Davranış Ölçeği ve alt ölçekleri ile ACES ve alt ölçekleri ile hesaplanmıştır.

3.3.1. 6 Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi

6 Yaş çocuklarının duygusal becerilerinin değerlendirilmesi testi (ACES: Assessment of Children’s Emotional Skills) 1998’de Schultz ve Izard tarafından geliştirilmiştir. Duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme testi olmak üzere üç alt testten oluşan bir ölçme aracıdır. Alt testlerin her biri 12 örnek olaydan (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) oluşmaktadır (Schultz ve Izard, 1998, akt; Arı, Deniz, Çeliköz ve Durmuşoğlu Saltalı, 2009, s.409).

6 yaş çocukları için Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi’nin (ACES) Türkçe’ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Prof. Dr. Ramazan Arı, Doç.

Dr. Engin Deniz, Yrd. Doç. Dr. Nadir Çeliköz ve Araştırma Görevlisi Neslihan Durmuşoğlu Saltalı 2009’da yapmışlardır. Testin geçerlik çalışmalarında yapı geçerliği; güvenirlik çalışmalarında ise KR-20 güvenirlik metodu, madde analizi, testi yarılama, madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği ile alt ve üst %27 arasındaki farkın anlamlılığı testleri kullanılmıştır. Duygusal becerileri değerlendirme testi geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucu toplam 6 madde testten çıkarılmıştır. Testin son halinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları incelendiğinde 6 yaş çocuklarının duygusal becerilerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

6 yaş çocuklarının duygusal becerilerinin değerlendirilmesi testi duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme olmak üzere üç alt testten oluşan bir ölçme aracıdır. Tanıma alt testi duygusal yüz ifadelerini (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) yansıtan 10 resimden oluşmaktadır. Anlama alt testi çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri duygusal durumları anlatan 10 sorudan oluşmaktadır. İfade etme alt testi çocukların yaşadıkları olaylar karşısında gösterdikleri duygusal ifadelerin yer aldığı 10 sorudan oluşmaktadır.

Testin puanlanması çocukların her doğru yanıtı için bir puan, yanlış cevapları ve bilmiyorum cevapları için sıfır puan verilir. Duyguları tanıma testi için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 10; duyguları anlama testi için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 10; duyguları ifade etme testi için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 10; duygusal beceri için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 30’dur (Durmuşoğlu Saltalı, 2010, s.57).

3.3.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)

“Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (PKBS-2), okul öncesi dönemde 3-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W.Merril tarafından geliştirilmiştir; 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3-6 yaş arası toplam 3317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır. Ölçekte toplam 76 madde bulunmaktadır ve maddeler “Hiç, Bazen, Sıklıkla, Nadiren” seçeneklerini içeren Likert tipi dördümlü derecelendirme ile ölçülmektedir (Özbey, 2009, s.99).

3.3.2.1. Problem Davranış Ölçeği

Problem Davranış Ölçeği, “İçe Yönelim Problem Davranışlar ve Dışa Yönelim Problem Davranışlar” olmak üzere iki alt ölçeğe sahiptir. Problem Davranış Ölçeğinde toplam 42 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın düşük olması problem davranışlar açısından olumlu değerlendirilmektedir.

Dışa Yönelik Problem Davranışlar: Dışa yönelim problem davranış alt ölçeğinde 27 madde bulunmaktadır. Maddeler kontrol altına alınamayan ve dışa yansıyan, yerinde duramama, başkalarına ve eşyalara zarar verme, dikkatini toplamakta zorlanma gibi spesifik problem davranışları içermektedir.

İçe Yönelim Problem Davranışlar: İçe yönelim problem davranış alt ölçeği, kontrol edilemeyen duygusal ve davranışsal problemlerin tanımlandığı 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin tanımlandığı 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin tanımlandığı duygusal ve davranışsal problemlerin etki alanı içe yöneliktir. Korku dolu olma, aşırı duygusal olma, endişeli olma gibi davranışlar içe yönelik davranışlardan bazılarıdır.

Özbey tarafından Problem Davranış Ölçeği’nin yapı geçerliğine ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda beş faktör elde edilmiştir. Programın ön gördüğü minimum modifikasyonlar dikkate alındığında Problem Davranış Ölçeği’ne ilişkin birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutlar, beşinci faktör hariç, doğrulanmıştır. Beşinci faktör çıkarıldıktan sonra modele ilişkin uyum iyiliği indeksine göre elde edilen boyutlar doğrulayıcı faktör analizi sonucunda doğrulanmıştır. Beşinci faktör çıkarıldıktan sonra faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır.

Problem Davranış Ölçeği’nin doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ortaya çıkan faktör maddeleri incelenerek birinci faktör Dışa Yönelim, ikinci faktör İçe Yönelim, üçüncü faktör Antisosyal ve dördüncü faktör Benmerkezci olarak adlandırılmıştır. Problem Davranış Ölçeği birinci faktör 16 madde, ikinci faktör 5 madde, üçüncü faktör 3 madde ve dördüncü faktör 3 madde olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmaktadır.

Problem Davranış Ölçeği’nin güvenirlik çalışması için yapılan analizde birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörün

Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .72; Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Yapılan bu analizler sonucunda Problem Davranış Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

3.3.3. Bilgi Formu

Bilgi formunda yer alan sorular, çocuk ve anne babalara ilişkin kişisel bilgileri içermektedir. Bilgi formunda, çocukların cinsiyeti, yaşı, daha önce okul öncesi eğitim alıp almadıkları, kardeş sayısı, doğum sırası soruları yer alırken, ebeveynin yaşları, öğrenim durumları, birlikte ya da ayrı oldukları sorularına yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve İstanbul Valiliğine dilekçe ile başvurulmuştur. Gerekli izinler 16.04.2014 tarihinde alınmıştır. Veriler, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, 25 Kasım 2014 - 8 Mart 2015 tarihleri arasında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Problem davranış ölçeği ve bilgi formunu kullanacak olan öğretmenler, ölçekleri nasıl dolduracakları hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmişlerdir. Problem davranış ölçeği, öğretmenlerin çocukları gözlemlerine dayalıdır. Bir çocuk için ortalama 5 dakika sürmektedir. Araştırmada 40 öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmenlerin hepsi kadındır ve üniversite mezunudur. Duygusal beceri ölçeği (ACES), çocuklara, araştırmacı tarafından, çocuklarla karşılıklı yüz yüze gelecek biçimde, anaokulunun sessiz bir bölümünde bire bir uygulanmıştır. Bir çocuk ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal becerileri ile problem davranışlarının incelendiği bu çalışmada verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 15.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

Çocukların ve ailelerinin demografik bilgileri için dağılımlara ait betimsel (descriptive) istatistik (frekans yüzdeleri, ortalama) yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sorularına bakıldığında;

Araştırmanın 1. ve 3. sorularındaki çocukların duygusal beceri düzeyleri, problem davranış düzeyleri ve alt ölçeklerde alınan puanlar için betimsel (descriptive) istatistik (aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata) yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın 2. ve 4. sorularında araştırmanın sürekli değişkenleri ile süreksiz değişkenleri arasında fark testleri yapılmıştır. N sayıları 30'dan fazladır ve gruplar birbirlerinden bağımsızdır (ilişkisizdir). 2 ortalımalı değişkenlerde (cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumu, aile türü) bağımsız gruplar t testi (independent samples t testi), 3 ortalımalı değişkenlerde (kardeş sayısı, doğum sırası, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu) tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) yapılmıştır. Farkın anlamlı olduğu analizlerde farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma (post-hoc) tekniklerine geçilmiştir. Önce Levene's testi ile grubun homojen olup olmadığına bakılmıştır. Grubun homojen olduğu durumlarda Scheffe ya da LSD analizi yapılmıştır, grubun homojen olmadığı durumlarda Tamhane's T2 analizi yapılmıştır. Buna göre;

Araştırmanın 2.1. sorusuna göre duygusal beceri ölçeği ile araştırmanın süreksiz değişkenleri arasında yapılan analizlerinde cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama, aile türü, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne öğrenim ve baba öğrenim değişkenlerinde fark anlamlı çıkmıştır. 3 değişken için (sed, anne-baba öğrenim) Scheffe analizi yapılmıştır.

Araştırmanın 2.2. sorusuna göre duyguları tanıma ölçeği ile süreksiz değişkenler arasında yapılan analizlerde cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne öğrenim ve baba öğrenim değişkenlerinde fark anlamlı çıkmıştır. 3 değişken için (sed, anne-baba öğrenim) Scheffe analizi yapılmıştır.

Araştırmanın 2.3. sorusuna göre duyguları anlama ölçeği ile süreksiz değişkenler arasında yapılan analizlerde cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne öğrenim ve baba öğrenim değişkenlerinde fark anlamlı

çıkıştır. Gruplar homojen değildir bu sebeple 3 değişken için (sed, anne-baba öğrenim) Tamhane's T2 analizi yapılmıştır.

Araştırmanın 2.4. sorusuna göre duyguları ifade etme ölçeği ile süreksiz değişkenler arasında yapılan analizlerde daha önce okul öncesi eğitim alıp almama, aile türü, doğum sırası, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne öğrenim ve baba öğrenim değişkenlerinde fark anlamlı çıkmıştır. Doğum sırası değişkeni için LSD analizi, 3 değişken için (sed, anne-baba öğrenim) Scheffe analizi yapılmıştır.

Araştırmanın 4.1. sorusuna göre problem davranış ölçeği ile araştırmanın süreksiz değişkenleri arasında yapılan analizlerde cinsiyet, aile türü ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinde fark anlamlı çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni için çoklu karşılaştırma analizlerinden LSD yapılmıştır.

Araştırmanın 4.2. sorusuna göre problem davranış dışı yönelim alt ölçeği ile araştırmanın süreksiz değişkenleri arasında yapılan analizlerde cinsiyet, aile türü değişkenlerinde fark anlamlı çıkmıştır.

Araştırmanın 4.3. sorusuna göre problem davranış içe yönelim alt ölçeği ile araştırmanın süreksiz değişkenleri arasında yapılan analizlerde fark anlamlı değildir.

Araştırmanın 4.4. sorusuna göre problem davranış antisosyal alt ölçeği ile araştırmanın süreksiz değişkenleri arasında yapılan analizlerde cinsiyet değişkeninde fark anlamlı çıkmıştır.

Araştırmanın 4.5. sorusuna göre problem davranış benmerkezci alt ölçeği ile araştırmanın süreksiz değişkenleri arasında yapılan analizlerde cinsiyet değişkeninde fark anlamlı çıkmıştır.

Araştırmanın 5. sorusunda çocukların duygusal becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi ölçmek için pearson analizi yapılmıştır. Pearson analizi dağılımları normal olan iki sürekli değişken arasındaki ilişkiye bakmak için kullanılır. Çocukların duygusal becerileri ile problem davranışları alt ölçekleri puanları arasındaki ilişkileri ölçmek için de pearson analizinden yararlanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:15.0” programında çözümlenmiş, manidarlık minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, diğer (,01 ile ,001 düzeyindeki) manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu araştırmada, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın amaçlarından birisi çocukların duygusal becerilerinin ve problem davranışlarının çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim alıp almaması, ailenin tam ya da dağınık olması (aile türü), ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu değişkenleri ile farklılaşma gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Araştırmanın soruları doğrultusunda yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, tablolar şeklinde bu bölümde sunulmuştur.

4.1. Duygusal Beceri Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ve alt ölçeklerden (duyguları tanıma, anlama, ifade etme) aldıkları ortalamaları belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.1. Duygusal Beceri Ölçeği ve Alt Ölçeklere Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Ölçekler	N	$\bar{x}$	ss	Sh _x
Duyguları Tanıma	494	6,22	1,725	,078
Duyguları Anlama	494	6,58	1,863	,084
Duyguları İfade Etme	494	5,91	2,030	,091
Duygusal Beceri Ölçeği Toplam	494	18,73	4,744	,213

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,22$, standart sapması $ss=1,725$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_x=,078$ olarak; duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=6,58$, standart sapması $ss=1,863$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_x=,084$ olarak; duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,91$, standart sapması $ss=2,030$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_x=,091$ olarak; duygusal beceri ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=18,73$, standart sapması $ss=4,744$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_x=,213$ olarak hesaplanmıştır.

4.2. Duygusal Beceri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve alt ölçeklerden (duyguları tanıma, anlama, ifade etme) aldıkları puanların bazı değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir. Bu değişkenler; cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumudur.

4.2.1. Çocukların Duygusal Beceri Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Beceri	Kız	254	19,25	4,479	,281	2,497	492	,013
	Erkek	240	18,19	4,960	,320			

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,497$; $p<,05$). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gelişmiştir.

Tablo 4.3. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Beceri	K.ardeşi yok	150	18,73	4,407	G.Arası G.İçi Toplam	,608	2	,304		
	1kardeşi var	208	18,77	4,644		11094,12	491	22,595		
	2 ve üzeri	136	18,68	5,260		11094,73	493			
	Toplam	494	18,73	4,744						

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,013$; $p>,05$).

Tablo 4.4. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	İlk çocuk	255	18,46	4,503	G.Arası G.İçi Toplam	39,040	2	19,520		
Duygusal	2.çocuk	167	19,05	4,872		11055,69	491	22,517	,867	,421
Beceri	3. ve üzeri	72	18,94	5,262		11094,73	493			
	Toplam	494	18,73	4,744						

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,867$; $p>,05$).

Tablo 4.5. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi			
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>	
Duygusal Beceri	OÖE Almadı	267	17,75	4,684	,287	-5,146	492	,000	
	OÖE Aldı	227	19,89	4,556	,302				

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-5,146$; $p<,001$). Söz konusu farklılık daha önce okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine gelişmiştir.

Tablo 4.6. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Alt	145	15,76	4,323	G.Arası G.İçi Toplam	1948,44	2	974,221		
Duygusal	Orta	197	19,43	4,343		9146,287	491	18,628	52,299	,000
Beceri	Üst	152	20,67	5,275		11094,73	493			
	Toplam	494	18,73	4,744						

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=52,299$; $p<,001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF=,171$; $p>,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.6a. Duygusal Beceri Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Alt	Orta	-3,668	,472	,000
	Üst	-4,912	,501	,000
Orta	Alt	3,668	,472	,000
	Üst	-1,245	,466	,029
Üst	Alt	4,912	,501	,000
	Orta	1,245	,466	,029

Tablo 4.6a’da görüldüğü üzere duygusal beceri ölçeği puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın alt grup ile orta grup arasında orta grup lehine $p<,001$ düzeyinde; alt grup ile üst grup arasında üst grup lehine $p<,001$ düzeyinde; orta grup ile üst grup arasında üst grup lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 4.7. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	20-29 yaş	93	17,99	4,522	G.Arası	65,88	2	32,942		
Duygusal	30-39 yaş	235	18,84	4,408	G.İçi	11028,85	491	22,462	1,467	,232
Beceri	40 ve üzeri	166	19,00	5,281	Toplam	11094,73	493			
	Toplam	494	18,73	4,744						

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,467$; $p>,05$).

Tablo 4.8. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	20-29 yaş	58	17,81	4,273	G.Arası	75,27	2	37,636		
Duygusal	30-39 yaş	222	18,65	4,400	G.İçi	11019,46	491	22,443	1,677	,188
Beceri	40 ve üzeri	214	19,07	5,173	Toplam	11094,73	493			
	Toplam	494	18,73	4,744						

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,677$; $p>,05$).

Tablo 4.9. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	İlköğretim	127	16,70	4,839	G.Arası	1168,861	2	584,431		
Duygusal	Ortaöğretim	186	18,33	4,612	G.İçi	9925,868	491	20,216	28,910	,000
Beceri	Üniversite	181	20,57	4,110	Toplam	11094,73	493			
	Toplam	494	18,73	4,744						

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=28,910$; $p<,001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF=2,555$; $p>,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.9a. Duygusal Beceri Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlköğretim	Ortaöğretim	-1,627	,518	,007
	Üniversite	-3,874	,520	,000
Ortaöğretim	İlköğretim	1,627	,518	,007
	Üniversite	-2,247	,469	,000
Üniversite	İlköğretim	3,874	,520	,000
	Ortaöğretim	2,247	,469	,000

Tablo 4.9a’da görüldüğü üzere duygusal beceri ölçeği puanlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın, ilköğretim ile ortaöğretim arasında ortaöğretim mezunları lehine $p<,01$ düzeyinde; ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,001$ düzeyinde; ortaöğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 4.10. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	ss	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Beceri	İlköğretim	109	16,43	4,456	G.Arası	1290,778	2	645,389	32,322	,000
	Ortaöğretim	190	18,17	4,700	G.İçi	9803,951	491	19,967		
	Üniversite	195	20,56	4,238	Toplam	11094,73	493			
	Toplam	494	18,73	4,744						

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=32,322$; $p<,001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF=1,287$; $p>,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.10a. Duygusal Beceri Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlköğretim	Ortaöğretim	-1,742	,537	,005
	Üniversite	-4,133	,534	,000
Ortaöğretim	İlköğretim	1,742	,537	,005
	Üniversite	-2,390	,456	,000
Üniversite	İlköğretim	4,133	,534	,000
	Ortaöğretim	2,390	,456	,000

Tablo 4.10a’da görüldüğü üzere duygusal beceri ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda

söz konusu farklılığın, ilköğretim ile ortaöğretim arasında ortaöğretim mezunları lehine $p<,01$ düzeyinde; ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,001$ düzeyinde; ortaöğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 4.11. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin Aile Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Beceri	Ayrı	46	17,37	4,281	,631	-2,053	492	,041
	Birlikte	448	18,87	4,771	,225			

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının aile türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,053$; $p<,05$). Söz konusu farklılık anne babası birlikte olan öğrenciler lehine gelişmiştir.

4.2.2. Duyguları Tanıma Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.12. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
DB TANIMA	Kız	254	6,37	1,698	,107	2,014	492	,045
	Erkek	240	6,06	1,742	,112			

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,014$; $p<,05$). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gelişmiştir.

Tablo 4.13. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	ss	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
DB TANIMA	Kardeşi yok	150	6,26	1,628	G.Arası	2,513	2	1,257	,421	,656
	1kardeşi var	208	6,26	1,706	G.İçi	1463,876	491	2,981		
	2 ve üzeri	136	6,10	1,859	Toplam	1466,389	493			
	Toplam	494	6,22	1,725						

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,421$; $p>,05$).

Tablo 4.14. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
DB TANIMA	1.çocuk	255	6,20	1,692	G.Arası	1,052	2	,526	,176	,838
	2.çocuk	167	6,28	1,717	G.İçi	1465,337	491	2,984		
	3. ve üzeri	72	6,14	1,871	Toplam	1466,389	493			
	Toplam	494	6,22	1,725						

Tablo 4.14'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,176$; $p>,05$).

Tablo 4.15. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
DB TANIMA	OÖE Almadı	267	5,94	1,668	,287	-4,005	492	,000
	OÖE Aldı	227	6,55	1,735	,302			

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-4,005$; $p<,001$). Söz konusu farklılık daha önce okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine gelişmiştir.

Tablo 4.16. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
DB TANIMA	Alt	145	5,37	1,636	G.Arası G.İçi Toplam	160,498	2	80,249	30,173	,000
	Orta	197	6,42	1,603		1305,890	491	2,660		
	Üst	152	6,78	1,661		1466,389	493			
	Toplam	494	6,22	1,725						

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=30,173$; $p<,001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF=,191$; $p>,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.16a'da sunulmuştur.

Tablo 4.16a. Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Alt	Orta	-1,051	,178	,000
	Üst	-1,411	,189	,000
Orta	Alt	1,051	,178	,000
	Üst	-,360	,176	,125
Üst	Alt	1,411	,189	,000
	Orta	,360	,176	,125

Tablo 4.16a’da görüldüğü üzere duyguları tanıma ölçeği puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılıkların alt grup ile orta grup arasında orta grup lehine; alt grup ile üst grup arasında üst grup lehine $p < ,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Orta grup ile üst grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 4.17. Anasımına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
DB TANIMA	20-29 yaş	93	5,98	1,648	G.Arası G.İçi Toplam	11,374	2	5,687	1,919	,148
	30-39 yaş	235	6,37	1,636		1455,015	491	2,963		
	40 ve üzeri	166	6,14	1,872		1466,389	493			
	Toplam	494	6,22	1,725						

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,919$; $p > ,05$).

Tablo 4.18. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
DB TANIMA	20-29 yaş	58	5,78	1,612	G.Arası	15,348	2	7,674	2,597	,076
	30-39 yaş	222	6,35	1,632	G.İçi	1451,041	491	2,955		
	40 ve üzeri	214	6,20	1,831	Toplam	1466,389	493			
	Toplam	494	6,22	1,725						

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,597$; $p>,05$).

Tablo 4.19. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
DB TANIMA	İlköğretim	127	5,61	1,700	G.Arası	101,141	2	50,570	18,187	,000
	Ortaöğretim	186	6,11	1,650	G.İçi	1365,248	491	2,781		
	Üniversite	181	6,76	1,662	Toplam	1466,389	493			
	Toplam	494	6,22	1,725						

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=18,187$; $p<,001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF=,086$; $p>,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.19a. Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlköğretim	Ortaöğretim	-,493	,192	,038
	Üniversite	-1,143	,193	,000
Ortaöğretim	İlköğretim	,493	,192	,038
	Üniversite	-,649	,174	,001
Üniversite	İlköğretim	1,143	,193	,000
	Ortaöğretim	,649	,174	,001

Tablo 4.19a’da görüldüğü üzere duyguları tanıma ölçeği puanlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın, ilköğretim ile ortaöğretim arasında ortaöğretim mezunları lehine $p<,05$ düzeyinde; ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,001$ düzeyinde; ortaöğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 4.20. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
DB TANIMA	İlköğretim	109	5,40	1,516	G.Arası G.İçi Toplam	132,033	2	66,016	24,292	,000
	Ortaöğretim	190	6,13	1,729		1334,356	491	2,718		
	Üniversite	195	6,76	1,639		1466,389	493			
	Toplam	494	6,22	1,725						

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=24,292$; $p<,001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu

saptanmıştır ($LF=,809$; $p>,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.20a. Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlköğretim	Ortaöğretim	-,723	,198	,001
	Üniversite	-1,360	,197	,000
Ortaöğretim	İlköğretim	,723	,198	,001
	Üniversite	-,638	,168	,001
Üniversite	İlköğretim	1,360	,197	,000
	Ortaöğretim	,638	,168	,001

Tablo 4.20a’da görüldüğü üzere duyguları tanıma ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın, ilköğretim ile ortaöğretim arasında ortaöğretim mezunları lehine $p<,01$ düzeyinde; ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,001$ düzeyinde; ortaöğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 4.21. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Tanıma Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
DB TANIMA	Ayrı	46	5,96	1,763	,260	-1,083	492	,280
	Birlikte	448	6,25	1,720	,081			

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının aile türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,083$; $p>,05$).

4.2.3. Duyguları Anlama Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.22. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
DB ANLAMA	Kız	254	6,82	1,663	,104	2,994	492	,003
	Erkek	240	6,32	2,025	,131			

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,994$; $p<,01$). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gelişmiştir.

Tablo 4.23. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
DB ANLAMA	Kardeşi yok	150	6,65	1,780	G.Arası	2,227	2	1,114	,320	,726
	1kardeşi var	208	6,59	1,781	G.İçi	1708,349	491	3,479		
	2 ve üzeri	136	6,48	2,073	Toplam	1710,577	493			
	Toplam	494	6,58	1,863						

Tablo 4.23’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,320$; $p>,05$).

Tablo 4.24. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
DB ANLAMA	1.çocuk	255	6,51	1,842	G.Arası	6,815	2	3,407	,982	,375
	2.çocuk	167	6,74	1,818	G.İçi	1703,762	491	3,470		
	3. ve üzeri	72	6,43	2,034	Toplam	1710,577	493			
	Toplam	494	6,58	1,863						

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,982$; $p>,05$).

Tablo 4.25. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
DB ANLAMA	OÖE Almadı	267	6,18	1,951	,119	-5,330	492	,000
	OÖE Aldı	227	7,05	1,635	,109			

Tablo 4.25'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-5,330$; $p<,001$). Söz konusu farklılık daha önce okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine gelişmiştir.

Tablo 4.26. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
DB ANLAMA	Alt	145	5,50	1,908	G.Arası	249,417	2	124,708	41,906	,000
	Orta	197	6,88	1,674	G.İçi	1461,160	491	2,976		
	Üst	152	7,22	1,603	Toplam	1710,577	493			
	Toplam	494	6,58	1,863						

Tablo 4.26'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=41,906$; $p<,001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını

belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($LF=4,027$; $p<,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmadığı durumda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.26a. Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Alt	Orta	-1,382	,198	,000
	Üst	-1,721	,205	,000
Orta	Alt	1,382	,198	,000
	Üst	-,339	,176	,158
Üst	Alt	1,721	,205	,000
	Orta	,339	,176	,158

Tablo 4.26a'da görüldüğü üzere duyguları anlama ölçeği puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane's testi sonucunda söz konusu farklılıkların alt grup ile orta grup arasında orta grup lehine; alt grup ile üst grup arasında üst grup lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Orta grup ile üst grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.27. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
DB ANLAMA	20-29 yaş	93	6,41	1,990	G.Arası	4,033	2	2,017	,580	,560
	30-39 yaş	235	6,58	1,731	G.İçi	1706,544	491	3,476		
	40 ve üzeri	166	6,67	1,971	Toplam	1710,577	493			
	Toplam	494	6,58	1,863						

Tablo 4.27'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,580$; $p>,05$).

Tablo 4.28 Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	20-29 yaş	58	6,36	2,066	G.Arası	8,507	2	4,254		
DB	30-39 yaş	222	6,50	1,730	G.İçi	1702,070	491	3,467	1,227	,294
ANLAMA	40 ve üzeri	214	6,72	1,935	Toplam	1710,577	493			
	Toplam	494	6,58	1,863						

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,227$; $p>,05$).

Tablo 4.29. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	İlköğretim	127	5,76	2,083	G.Arası	151,814	2	75,907		
DB	Ortaöğretim	186	6,54	1,795	G.İçi	1558,763	491	3,175	23,910	,000
ANLAMA	Üniversite	181	7,19	1,520	Toplam	1710,577	493			
	Toplam	494	6,58	1,863						

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=23,910$; $p<,001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($LF=10,556$; $p<,001$). Bunun üzerine varyansların homojen

olmadığı durumda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.29a. Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlköğretim	Ortaöğretim	-,774	,227	,002
	Üniversite	-1,424	,217	,000
Ortaöğretim	İlköğretim	,774	,227	,002
	Üniversite	-,650	,173	,001
Üniversite	İlköğretim	1,424	,217	,000
	Ortaöğretim	,650	,173	,001

Tablo 4.29a'da görüldüğü üzere duyguları anlama ölçeği puanlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın, ilköğretim ile ortaöğretim arasında ortaöğretim mezunları lehine $p < ,01$ düzeyinde; ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p < ,001$ düzeyinde; ortaöğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 4.30. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
DB ANLAMA	İlköğretim	109	5,73	1,984	G.Arası	136,746	2	68,373	21,331	,000
	Ortaöğretim	190	6,50	1,857	G.İçi	1573,831	491	3,205		
	Üniversite	195	7,12	1,601	Toplam	1710,577	493			
	Toplam	494	6,58	1,863						

Tablo 4.30'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=21,331$; $p < ,001$). Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı

analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($LF=5,629$; $p<,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmadığı durumda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdadır.

Tablo 4.30a. Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tamhane's Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlköğretim	Ortaöğretim	-,766	,233	,004
	Üniversite	-1,389	,222	,000
Ortaöğretim	İlköğretim	,766	,233	,004
	Üniversite	-,623	,177	,001
Üniversite	İlköğretim	1,389	,222	,000
	Ortaöğretim	,623	,177	,001

Tablo 4.30a'da görüldüğü üzere duyguları anlama ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın, ilköğretim ile ortaöğretim arasında ortaöğretim mezunları lehine $p<,01$ düzeyinde; ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,001$ düzeyinde; ortaöğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 4.31. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
DB ANLAMA	Ayrı	46	6,13	1,796	,265	-1,710	492	,088
	Birlikte	448	6,62	1,865	,088			

Tablo 4.31'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının aile türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi

sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,710$; $p>,05$).

4.2.4. Duyguları İfade Etme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.32. Anasımına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
DB İFADE ETME	Kız	254	6,04	1,975	,124	1,381	492	,168
	Erkek	240	5,78	2,083	,134			

Tablo 4.32’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,381$; $p>,05$).

Tablo 4.33. Anasımına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
DB İFADE ETME	Kardeşi yok	150	5,79	1,937	G.Arası G.İçi Toplam	5,939	2	2,970	,720	,487
	1 kardeşi var	208	5,90	2,011		2025,318	491	4,125		
	2 ve üzeri	136	6,07	2,159		2031,257	493			
	Toplam	494	5,91	2,030						

Tablo 4.33’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,720$; $p>,05$).

Tablo 4.34. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
DB İFADE ETME	1.çocuk	255	5,72	1,947	G.Arası G.İçi Toplam	24,760	2	12,380	3,029	,049
	2.çocuk	167	6,02	2,087		2006,497	491	4,087		
	3. ve üzeri	72	6,35	2,124		2031,257	493			
	Toplam	494	5,91	2,030						

Tablo 4.34'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,029$; $p<,05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir, Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır ($LF=,291$; $p>,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.34a. Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1.çocuk	2.çocuk	-,296	,201	,141
	3. ve üzeri	-,626	,270	,021
2.çocuk	1. çocuk	,296	,201	,141
	3, ve üzeri	-,329	,285	,249
3. ve üzeri	1. çocuk	,626	,270	,021
	2. çocuk	,329	,285	,249

Tablo 4.34a'da görüldüğü üzere duyguları ifade etme ölçeği puanlarının doğum sırası değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılıkların doğum sırası 1. ile 3. ve üzeri çocuklar arasında 3. ve üzeri çocuklar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.35. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
DB İFADE ETME	OÖE Almadı	267	5,61	2,037	,125	-3,636	492	,000
	OÖE Aldı	227	6,27	1,967	,131			

Tablo 4.35'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,636$; $p<,001$). Söz konusu farklılık daha önce okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine gelişmiştir.

Tablo 4.36. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
DB İFADE ETME	Alt	145	4,90	1,874	G.Arası G.İçi Toplam	234,641	2	117,320	32,063	,000
	Orta	197	6,11	1,921		1796,616	491	3,659		
	Üst	152	6,63	1,939		2031,257	493			
	Toplam	494	5,91	2,030						

Tablo 4.36'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=32,063$; $p<,001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF=,298$; $p>,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe

testinin tercih edilmesinin nedeni alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.36a. Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Alt	Orta	-1,215	,209	,000
	Üst	-1,728	,222	,000
Orta	Alt	1,215	,209	,000
	Üst	-,513	,207	,046
Üst	Alt	1,728	,222	,000
	Orta	,513	,207	,046

Tablo 4.36a’da görüldüğü üzere duyguları ifade etme ölçeği puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılıkların alt grup ile orta grup arasında orta grup lehine ve alt grup ile üst grup arasında üst grup lehine $p<,001$ düzeyinde; orta grup ile üst grup arasında $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 4.37. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
DB İFADE ETME	20-29 yaş	93	5,60	1,889	G.Arası	18,832	2	9,416	2,297	,102
	30-39 yaş	235	5,87	1,875	G.İçi	2012,425	491	4,099		
	40 ve üzeri	166	6,15	2,285	Toplam	2031,257	493			
	Toplam	494	5,91	2,030						

Tablo 4.37’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,297$; $p>,05$).

Tablo 4.38. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
DB İFADE ETME	20-29 yaş	58	5,67	1,849	G.Arası G.İçi Toplam	15,551	2	7,776	1,894	,152
	30-39 yaş	222	5,78	1,852		2015,706	491	4,105		
	40 ve üzeri	214	6,11	2,234		2031,257	493			
	Toplam	494	5,91	2,030						

Tablo 4.38’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,894$; $p>,05$).

Tablo 4.39. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
DB İFADE ETME	İlköğretim	127	5,31	1,990	G.Arası G.İçi Toplam	141,154	2	70,577	18,334	,000
	Ortaöğretim	186	5,67	2,018		1890,103	491	3,849		
	Üniversite	181	6,59	1,882		2031,257	493			
	Toplam	494	5,91	2,030						

Tablo 4.39’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=18,334$; $p<,001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF=,473$; $p>,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.39a. Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlköğretim	Ortaöğretim	-,360	,226	,282
	Üniversite	-1,284	,227	,000
Ortaöğretim	İlköğretim	,360	,226	,282
	Üniversite	-,924	,205	,000
Üniversite	İlköğretim	1,284	,227	,000
	Ortaöğretim	,924	,205	,000

Tablo 4.39a’da görüldüğü üzere duyguları ifade etme ölçeği puanlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın, ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,001$ düzeyinde; ortaöğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. İlköğretim ile ortaöğretim mezunları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>,05$).

Tablo 4.40. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
DB İFADE ETME	İlköğretim	109	5,28	1,909	G.Arası G.İçi Toplam	170,935	2	85,468	22,558	,000
	Ortaöğretim	190	5,54	2,007		1860,322	491	2,789		
	Üniversite	195	6,63	1,907		2031,257	493			
	Toplam	494	5,91	2,030						

Tablo 4.40’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=22,558$; $p<,001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi analizin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu

saptanmıştır ($LF=,356$; $p>,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.40a. Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlköğretim	Ortaöğretim	-,267	,234	,522
	Üniversite	-1,356	,233	,000
Ortaöğretim	İlköğretim	,267	,234	,522
	Üniversite	-1,089	,198	,000
Üniversite	İlköğretim	1,356	,233	,000
	Ortaöğretim	1,089	,198	,000

Tablo 4.40a’da görüldüğü üzere duyguları ifade etme ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın, ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,001$ düzeyinde; ortaöğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. İlköğretim ile ortaöğretim mezunları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>,05$).

Tablo 4.41. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duyguları İfade Etme Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
DB İFADE ETME	Ayrı	46	5,28	1,846	,272	-2,220	492	,027
	Birlikte	448	5,98	2,039	,096			

Tablo 4.41’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının aile türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuştur ($t=-2,220$; $p<,05$). Söz konusu farklılık ailesi birlikte olan çocuklar lehinedir.

4.3. Problem Davranış Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranış düzeyleri ve alt ölçeklerden (dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal, benmerkezci) aldıkları ortalamaları belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.42. Problem Davranış Ölçeği ve Alt Ölçeklere Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Ölçekler	N	$\bar{x}$	ss	Sh _x
Dışa Yönelim	494	32,33	11,342	,510
İçe Yönelim	494	9,78	3,787	,170
Antisosyal	494	5,09	1,691	,076
Benmerkezci	494	7,61	2,251	,101
Problem Davranış Ölçeği	494	54,74	13,841	,623

Tablo 4.42’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin dışa yönelim ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 32,33$, standart sapması $ss=11,342$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_x=,510$ olarak; içe yönelim ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 9,78$, standart sapması $ss=3,787$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_x=,170$ olarak; antisosyal ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 5,09$, standart sapması $ss=1,691$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_x=,076$ olarak; benmerkezci ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 7,61$, standart sapması $ss=2,251$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_x=,101$ olarak; problem davranış ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 54,74$ standart sapması $ss=13,841$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_x=,623$ olarak hesaplanmıştır.

4.4. Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranış toplam puanlarının ve alt ölçeklerden (dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci) aldıkları puanların bazı değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir. Bu değişkenler; cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi

eğitim alıp almama durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumudur (aile türüdür).

4.4.1. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.43. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem Davranış	Kız	254	51,76	12,602	,791	-5,035	492	,000
	Erkek	240	57,89	14,412	,930			

Tablo 4.43'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-5,035$; $p<,001$). Erkek öğrencilerin problem davranış ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 4.44. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Problem Davranış	Kardeşi yok	150	55,42	14,101	G.Arası	921,407	2	460,704	2,419	,090
	1 kardeşi var	208	53,19	14,199	G.İçi	93529,907	491	190,489		
	2 ve üzeri	136	56,74	12,814	Toplam	94451,314	493			
	Toplam	494	54,74	13,841						

Tablo 4.44'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,419$; $p>,05$).

Tablo 4.45. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	1.çocuk	255	54,54	14,095	G.Arası	986,213	2	493,107	2,590	,076
	2.çocuk	167	53,63	13,299	G.İçi	93465,101	491	190,357		
	3. ve üzeri	72	58,01	13,864	Toplam	94451,314	493			
	Toplam	494	54,74	13,841						

Tablo 4.45'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,590$; $p>,05$).

Tablo 4.46. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	OÖE Almadı	267	55,12	13,173	,806	,663	492	,508
	OÖE Aldı	227	54,29	14,606	,969			

Tablo 4.46'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=663$; $p>,05$).

Tablo 4.47. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	ss	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	Alt	145	57,11	15,247	G.Arası	1157,427	2	578,714	3,046	,048
	Orta	197	53,67	13,009	G.İçi	93293,886	491	190,008		
	Üst	152	53,86	13,284	Toplam	94451,314	493			
	Toplam	494	54,74	13,841						

Tablo 4.47’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,046$; $p<,05$). Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir, Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır ($LF=,291$; $p>,05$). LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.47a. Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Alt	Orta	3,440	1,508	,023
	Üst	3,249	1,600	,043
Orta	Alt	-3,440	1,508	,023
	Üst	-,192	1,488	,898
Üst	Alt	-3,249	1,600	,043
	Orta	,129	1,488	,898

Tablo 4.47a’da görüldüğü üzere problem davranış ölçeği puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılıkların alt grup ile orta grup arasında alt grup lehine ve alt grup ile üst grup arasında alt grup lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Orta grup ile üst grup arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>,05$).

Tablo 4.48. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Problem Davranış	20-29 yaş	93	55,43	14,392	G.Arası	570,339	2	285,169	1,491	,226
	30-39 yaş	235	53,63	13,489	G.İçi	93880,975	491	191,204		
	40 ve üzeri	166	55,93	13,980	Toplam	94451,213	493			
	Toplam	494	54,74	13,841						

Tablo 4.48’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,491$; $p>,05$).

Tablo 4.49. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	20-29 yaş	58	55,10	14,789	G.Arası	43,177	2	21,589	,112	,894
	30-39 yaş	222	54,41	13,724	G.İçi	94408,136	491	192,277		
	40 ve üzeri	214	54,98	13,758	Toplam	94451,314	493			
	Toplam	494	54,74	13,841						

Tablo 4.49’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,112$; $p>,05$).

Tablo 4.50. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	İlköğretim	127	55,14	14,596	G.Arası	83,477	2	41,738	,217	,805
	Ortaöğretim	186	54,98	14,148	G.İçi	94367,837	491	192,195		
	Üniversite	181	54,20	13,016	Toplam	94451,314	493			
	Toplam	494	54,74	13,841						

Tablo 4.50’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,217$; $p>,05$).

Tablo 4.51. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	İlköğretim	109	55,77	15,198	G.Arası	159,608	2	79,804	,416	,660
	Ortaöğretim	190	54,62	13,925	G.İçi	94291,706	491	192,040		
	Üniversite	195	54,28	12,983	Toplam	94451,314	493			
	Toplam	494	54,74	13,841						

Tablo 4.51’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=416$; $p>,05$).

Tablo 4.52. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	Ayrı	46	61,80	15,490	2,284	3,681	492	,000
	Birlikte	448	54,01	13,471	,636			

Tablo 4.52’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının aile türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,681$; $p<,001$). Ailesi ayrı olan çocukların problem davranış ortalamaları daha yüksektir.

4.8. Dışa Yönelim Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.53. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	Kız	254	29,04	9,791	,614	-6,939	492	,000
Dışa Yönelim	Erkek	240	35,81	11,842	,764			

Tablo 4.53'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış dışı yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-6,939$; $p<,001$). Erkek çocukların problem davranış dışı yönelim ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 4.54. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PD Dışa Yönelim	Kardeşi yok	150	32,97	11,762	G.Arası	676,611	2	336,306	2,631	,073
	1kardeşi var	208	31,00	11,586	G.İçi	62752,944	491	127,806		
	2 ve üzeri	136	33,67	10,311	Toplam	63425,555	493			
	Toplam	494	32,33	11,342						

Tablo 4.54'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış dışı yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,631$; $p>,05$).

Tablo 4.55. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PD Dışa Yönelim	1.çocuk	255	32,25	11,594	G.Arası	616,526	2	308,263	2,410	,091
	2.çocuk	167	31,37	11,073	G.İçi	62809,028	491	127,921		
	3. ve üzeri	72	34,86	10,818	Toplam	63425,555	493			
	Toplam	494	32,33	11,342						

Tablo 4.55'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış dışı yönelim ölçeğinden aldıkları ortalamalarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F=2,410$; $p>,05$).

Tablo 4.56. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem Davranış	OÖE Almadı	267	32,34	10,825	,662	,011	492	,991
Dışa Yönelim	OÖE Aldı	227	32,33	11,946	,793			

Tablo 4.56’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış dışa yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=011$; $p>,05$).

Tablo 4.57. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PD Dışa Yönelim	Alt	145	34,19	12,210	G.Arası	734,442	2	367,221	2,876	,057
	Orta	197	31,79	11,137	G.İçi	62691,112	491	127,680		
	Üst	152	31,26	10,583	Toplam	63425,555	493			
	Toplam	494	32,33	11,342						

Tablo 4.57’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış dışa yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,876$; $p>,05$).

Tablo 4.58. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PD Dışa Yönelim	20-29 yaş	93	32,44	11,520	G.Arası	68,938	2	34,469	,267	,766
	30-39 yaş	235	31,96	11,348	G.İçi	633356,616	491	129,036		
	40 ve üzeri	166	32,80	11,286	Toplam	63425,555	493			
	Toplam	494	32,33	11,342						

Tablo 4.58’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış dışı yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,267$; $p>,05$).

Tablo 4.59. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
PD Dışa Yönelim	20-29 yaş	58	32,79	12,230	G.Arası	55,069	2	27,535	,213	,808
	30-39 yaş	222	32,57	11,364	G.İçi	63370,486	491	129,064		
	40 ve üzeri	214	31,96	11,113	Toplam	63425,555	493			
	Toplam	494	32,33	11,342						

Tablo 4.59’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış dışı yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,213$; $p>,05$).

Tablo 4.60. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
PD Dışa Yönelim	İlköğretim	127	32,76	11,355	G.Arası	130,219	2	65,110	,505	,604
	Ortaöğretim	186	32,70	11,832	G.İçi	63295,335	491	128,911		
	Üniversite	181	31,66	10,840	Toplam	63425,555	493			
	Toplam	494	32,33	11,342						

Tablo 4.60’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış dışı yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,505$; $p>,05$).

Tablo 4.61. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PD Dışa Yönelim	İlköğretim	109	34,09	11,922	G.Arası	434,506	2	217,253	1,693	,185
	Ortaöğretim	190	31,89	11,715	G.İçi	62991,049	491	128,291		
	Üniversite	195	31,77	10,577	Toplam	63425,555	493			
	Toplam	494	32,33	11,342						

Tablo 4.61’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış dışa yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,693$; $p>,05$).

Tablo 4.62. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Dışa Yönelim Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	Ayrı	46	37,87	13,106	2,284	3,517	492	,000
Dışa Yönelim	Birlikte	448	31,76	11,005	,636			

Tablo 4.62’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış dışa yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının aile türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,517$; $p<,001$). Ailesi ayrı olan çocukların dışa yönelim ortalamaları daha yüksektir.

4.4.3. İçe Yönelim Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.63. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçe Yönelim Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	Kız	254	10,02	3,739	,791	1,489	492	,137
İçe Yönelim	Erkek	240	9,52	3,827	,930			

Tablo 4.63'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış içe yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,489$; $p>,05$).

Tablo 4.64. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçe Yönelim Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD İçe Yönelim	Kardeşi yok	150	9,99	3,184	G.Arası	9,460	2	4,730	,329	,720
	1kardeşi var	208	9,69	3,890	G.İçi	7060,046	491	14,379		
	2 ve üzeri	136	9,68	3,610	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.64'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış içe yönelim ölçeğinden aldıkları ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,329$; $p>,05$).

Tablo 4.65. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçe Yönelim Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD İçe Yönelim	1.çocuk	255	9,83	3,700	G.Arası	2,331	2	1,166	,081	,922
	2.çocuk	167	9,77	3,884	G.İçi	7067,175	491	14,393		
	3. ve üzeri	72	9,63	3,913	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.65'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış içe yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,081$; $p>,05$).

Tablo 4.66. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçe Yönelim Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem Davranış	OÖE Almadı	267	10,01	3,902	,239	1,515	492	,130
İçe Yönelim	OÖE Aldı	227	9,50	3,635	,241			

Tablo 4.66’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış içe yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,515$; $p>,05$).

Tablo 4.67. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçe Yönelim Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
PD İçe Yönelim	Alt	145	9,91	4,036	G.Arası	11,060	2	5,530	,385	,681
	Orta	197	9,59	3,650	G.İçi	7058,446	491	14,376		
	Üst	152	9,89	3,730	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.67’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış içe yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,385$; $p>,05$).

Tablo 4.68. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçe Yönelim Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
PD İçe Yönelim	20-29 yaş	93	10,10	4,173	G.Arası	47,792	2	23,896	1,671	,189
	30-39 yaş	235	9,45	3,510	G.İçi	7021,714	491	14,301		
	40 ve üzeri	166	10,06	3,922	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.68’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış içe yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,671$; $p>,05$).

Tablo 4.69. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçe Yönelim Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
PD İçe Yönelim	20-29 yaş	58	9,53	3,609	G.Arası	47,239	2	23,619	1,651	,193
	30-39 yaş	222	9,50	3,664	G.İçi	7022,267	491	14,302		
	40 ve üzeri	214	10,13	3,943	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.69’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış içe yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,651$; $p>,05$).

Tablo 4.70. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçe Yönelim Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
PD İçe Yönelim	İlköğretim	127	9,60	3,898	G.Arası	11,802	2	5,901	,411	,664
	Ortaöğretim	186	9,71	3,669	G.İçi	7057,704	491	14,374		
	Üniversite	181	9,97	3,839	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.70’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış içe yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,411$; $p>,05$).

Tablo 4.71. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD İçerik Yönelim	İlköğretim	109	9,28	3,509	G.Arası	37,691	2	18,846	1,316	,269
	Ortaöğretim	190	10,00	3,977	G.İçerik	7031,815	491	14,321		
	Üniversite	195	9,84	3,739	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.71’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış içerik yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F=1,316$; $p>,05$).

Tablo 4.72. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış İçerik Yönelim Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	Ayrı	46	10,72	3,880	2,284	1,772	492	,077
İçerik Yönelim	Birlikte	448	9,68	3,768	,636			

Tablo 4.72’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış içerik yönelim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının aile türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,772$; $p>,05$).

4.4.4. Antisosyal Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.73. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	Kız	254	4,90	1,793	,113	-2,632	492	,009
Antisosyal	Erkek	240	5,30	1,552	,100			

Tablo 4.73'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış antisosyal ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,632$; $p<,01$). Erkekler kızlara göre daha antisosyaldir.

Tablo 4.74. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PD Antisosyal	Kardeşi yok	150	9,99	3,184	G.Arası	9,460	2	4,730	,329	,720
	1 kardeşi var	208	9,69	3,890	G.İçi	7060,046	491	14,379		
	2 ve üzeri	136	9,68	3,610	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.74'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış antisosyal ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,329$; $p>,05$).

Tablo 4.75. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PD Antisosyal	1.çocuk	255	9,83	3,700	G.Arası	2,331	2	1,166	,081	,922
	2.çocuk	167	9,77	3,884	G.İçi	7067,175	491	14,393		
	3. ve üzeri	72	9,63	3,913	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.75'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış antisosyal ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,081$; $p>,05$).

Tablo 4.76. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem Davranış	OÖE Almadı	267	10,01	3,902	,239	1,515	492	,130
Antisosyal	OÖE Aldı	227	9,50	3,635	,241			

Tablo 4.76’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış antisosyal ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,515$; $p>,05$).

Tablo 4.77. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	ss	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD Antisosyal	Alt	145	9,91	4,036	G.Arası	11,060	2	5,530	1,429	,681
	Orta	197	9,59	3,650	G.İçi	7058,446	491	14,376		
	Üst	152	9,89	3,730	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.77’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış antisosyal ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,429$; $p>,05$).

Tablo 4.78. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD Antisosyal	20-29 yaş	93	10,10	4,173	G.Arası	47,792	2	23,896	1,671	,189
	30-39 yaş	235	9,45	3,510	G.İçi	7021,714	491	14,301		
	40 ve üzeri	166	10,06	3,922	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.78’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış antisosyal ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,671$; $p>,05$).

Tablo 4.79. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD Antisosyal	20-29 yaş	58	9,53	3,609	G.Arası	47,239	2	23,619	1,651	,193
	30-39 yaş	222	9,50	3,664	G.İçi	7022,267	491	14,302		
	40 ve üzeri	214	10,13	3,943	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.79’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış antisosyal ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,651$; $p>,05$).

Tablo 4.80. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD Antisosyal	İlköğretim	127	9,60	3,898	G.Arası	11,802	2	5,901	,411	,664
	Ortaöğretim	186	9,71	3,669	G.İçi	7057,704	491	14,374		
	Üniversite	181	9,97	3,839	Toplam	7069,506	493			
	Toplam	494	9,78	3,787						

Tablo 4.80’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış antisosyal ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,411$; $p>,05$).

Tablo 4.81. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
PD Antisosyal	İlköğretim	109	9,28	3,509	G.Arası	37,691	2	18,846	1,316 ,269
	Ortaöğretim	190	10,00	3,977	G.İçi	7031,815	491	14,321	
	Üniversite	195	9,84	3,739	Toplam	7069,506	493		
	Toplam	494	9,78	3,787					

Tablo 4.81’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış antisosyal ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F=1,316$; $p>,05$).

Tablo 4.82. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Antisosyal Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	Ayrı	46	10,72	3,880	2,284	1,772	492	,077
Antisosyal	Birlikte	448	9,68	3,768	,636			

Tablo 4.82’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış antisosyal ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının aile türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,772$; $p>,05$).

4.4.5. Benmerkezci Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.83. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Problem Davranış	Kız	254	7,93	2,357	,148	3,343	492	,001
Benmerkezci	Erkek	240	7,26	2,082	,134			

Tablo 4.83'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış ölçeği benmerkezci ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,343$; $p<,01$). Kız öğrencilerin ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 4.84. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD Benmerkezci	Kardeşi yok	150	7,59	2,060	G.Arası	,046	2	,023	,005	,995
	1 kardeşi var	208	7,61	2,395	G.İçi	2497,768	491	5,087		
	2 ve üzeri	136	7,62	2,241	Toplam	7069,814	493			
	Toplam	494	7,61	2,251						

Tablo 4.84'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış benmerkezci ölçeğinden aldıkları ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grupların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F=,005$; $p>,05$).

Tablo 4.85. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD Benmerkezci	1.çocuk	255	7,54	2,248	G.Arası	3,067	2	1,533	,302	,740
	2.çocuk	167	7,64	2,269	G.İçi	2494,747	491	5,081		
	3. ve üzeri	72	7,76	2,242	Toplam	2497,814	493			
	Toplam	494	7,61	2,251						

Tablo 4.85'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış benmerkezci ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,302$; $p>,05$).

Tablo 4.86. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem Davranış Benmerkezci	OÖE Almadı	267	7,61	2,314	,142	-,006	492	,995
	OÖE Aldı	227	7,61	3,180	,145			

Tablo 4.86’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış benmerkezci ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,006$; $p>,05$).

Tablo 4.87. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
PD Benmerkezci	Alt	145	7,70	2,187	G.Arası	4,029	2	2,014	,397	,673
	Orta	197	7,50	2,274	G.İçi	2493,785	491	5,079		
	Üst	152	7,66	2,290	Toplam	2497,814	493			
	Toplam	494	7,61	2,251						

Tablo 4.87’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış benmerkezci ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,397$; $p>,05$).

Tablo 4.88. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
PD Benmerkezci	20-29 yaş	93	7,55	2,291	G.Arası	9,601	2	4,801	,947	,388
	30-39 yaş	235	7,49	2,115	G.İçi	2488,212	491	5,068		
	40 ve üzeri	166	7,80	2,410	Toplam	2497,814	493			
	Toplam	494	7,61	2,251						

Tablo 4.88’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış benmerkezci ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,947$; $p>,05$).

Tablo 4.89. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD Benmerkezci	20-29 yaş	58	7,55	2,145	G.Arası	5,693	2	2,847	,561	,571
	30-39 yaş	222	7,50	2,079	G.İçi	2492,121	491	5,076		
	40 ve üzeri	214	7,73	2,446	Toplam	2497,814	493			
	Toplam	494	7,61	2,251						

Tablo 4.89’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış benmerkezci ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,561$; $p>,05$).

Tablo 4.90. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD Benmerkezci	İlköğretim	127	7,47	2,081	G.Arası	5,358	2	2,679	,528	,590
	Ortaöğretim	186	7,73	2,406	G.İçi	2492,456	491	5,076		
	Üniversite	181	7,57	2,206	Toplam	2497,814	493			
	Toplam	494	7,61	2,251						

Tablo 4.90’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış benmerkezci ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,528$; $p>,05$).

Tablo 4.91. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PD Benmerkezci	İlköğretim	109	7,35	2,074	G.Arası	9,375	2	4,688	,925	,397
	Ortaöğretim	190	7,67	2,242	G.İçi	2488,439	491	5,068		
	Üniversite	195	7,69	2,353	Toplam	2497,814	493			
	Toplam	494	7,61	2,251						

Tablo 4.91’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış benmerkezci ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F=,925$; $p>,05$).

Tablo 4.92. Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranış Benmerkezci Ölçeği Puanlarının Aile Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sh$\bar{x}$</i>	t Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Problem Davranış Benmerkezci	Ayrı	46	7,80	1,893	,279	,623	492	,533
	Birlikte	448	7,59	2,285	,108			

Tablo 4.92’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem davranış benmerkezci ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının aile türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,623$; $p>,05$).

4.5. Duygusal Beceri ve Problem Davranış İlişkisini Belirleyen Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Duygusal beceri ölçeğinde alt ölçekler; duyguları tanıma, anlama ve ifade etmedir. Problem davranış ölçeğinin alt ölçekleri ise dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezcidir.

Tablo 4.93. Duygusal Beceri Ölçeği Puanları ile Problem Davranış Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Analizi

ÖLÇEKLER	Problem Davranış		Dışa Yönelim		İçer Yönelim		Antisosyal		Benmerkezci	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Duygusal Beceri Top	-,266	,000	-,241	,000	-,114	,011	-,160	,000	-,127	,005
Duyguları Tanıma	-,205	,000	-,109	,000	-,081	,071	-,122	,007	-,104	,020
Duyguları Anlama	-,251	,000	-,235	,000	-,102	,023	-,195	,000	-,061	,179
Duyguları İfade Etme	-,213	,000	-,182	,000	-,105	,020	-,086	,057	-,150	,001

Tablo 4.93'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal beceri ölçeğinden aldıkları toplam puanlarla problem davranış ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,266$; $p<,001$).

Örneklem grubunun duygusal beceri ölçeğinden toplam aldıkları puanlarla; dışa yönelim puanları arasında $p<,001$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,241$), antisosyal puanları arasında $p<,001$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,160$) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<,001$). Duygusal beceri puanları ile benmerkezci puanları arasında istatistiksel açıdan $p<,01$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,127$) anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<,01$). Duygusal beceri puanları ile içe yönelim puanları arasında istatistiksel açıdan $p<,05$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,114$) anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<,05$).

Örneklem grubunun duyguları tanıma ölçeğinden aldıkları puanlarla; toplam problem davranışlar arasında $p<,001$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,205$), dışa yönelim puanları arasında $p<,001$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,109$) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<,001$). Duyguları tanıma ile antisosyal puanları arasında istatistiksel açıdan $p<,01$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,122$) ilişki bulunmuştur ($p<,01$). Duyguları tanıma ile benmerkezci puanları arasında istatistiksel açıdan $p<,05$ düzeyinde negatif

yönde ($r=-,104$) ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Duyguları tanıma ile içe yönelim puanları arasında yapılan Pearson analizi sonucunda ilişki anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Örneklem grubunun duyguları anlama ölçeğinden aldıkları puanlarla; toplam problem davranışlar arasında $p<,001$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,251$), dışa yönelim puanları arasında $p<,001$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,235$), antisosyal puanları arasında $p<,001$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,195$) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<,001$). Duyguları anlama ile içe yönelim puanları arasında istatistiksel açıdan $p<,05$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,102$) ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Duyguları anlama ile benmerkezci puanları arasında yapılan Pearson analizi sonucunda ilişki anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Örneklem grubunun duyguları ifade etme ölçeğinden aldıkları puanlarla; toplam problem davranışlar arasında $p<,001$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,213$), dışa yönelim puanları arasında $p<,001$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,182$) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<,001$). Duyguları ifade etme ile benmerkezci puanları arasında istatistiksel açıdan $p<,01$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,150$) ilişki bulunmuştur ($p<,01$). Duyguları ifade etme ile içe yönelim puanları arasında istatistiksel açıdan $p<,05$ düzeyinde negatif yönde ($r=-,105$) ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Duyguları ifade etme ile antisosyal puanları arasında yapılan Pearson analizi sonucunda ilişki anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

BÖLÜM V: SONUÇ

Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal becerileri ve problem davranışlarına ilişkin yargı niteliğinde sonuçlar araştırmanın bu bölümünde konu edilmiştir. Yargılar, alan yazın ile birlikte değerlendirilerek tartışılmış ve bu sonuçlara uygun önerilere yer verilmiştir.

5.1. Yargı

5.1.1. Çocukların Duygusal Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre, 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerileri; duyguları tanıma ve duyguları ifade etmeye oranla daha yüksektir. Duyguları tanıma becerileri de duyguları ifade etme becerilerinden daha yüksektir. Çocukların toplam duygusal beceri düzeyleri ortalamanın üstündedir.

Araştırmanın ikinci sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre; 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri, duyguları tanıma, anlama, ifade etme becerileri *cinsiyete* göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, kız çocukların duygusal beceri düzeyleri erkek çocuklara göre daha yüksektir.

Duygusal beceri düzeyleri, duyguları tanıma ve duyguları anlama becerileri; çocukların *kardeş sayısı* ve *doğum sırasına* göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Duyguları ifade etme becerisi, *kardeş sayısına* göre anlamlı fark oluşturmamakla beraber *doğum sırasına* göre anlamlı fark oluşturmaktadır. Doğum sırası 3. ve üzeri çocuklar ilk çocuklara göre duyguları ifade etmede daha yüksek beceriye sahiplerdir.

Çocukların duygusal beceri düzeyleri, duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerileri *daha önce okul öncesi eğitim alıp almama* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların duygusal becerileri daha yüksektir.

Çocukların duygusal beceri düzeyleri ve duyguları ifade etme becerileri *ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine* göre anlamlı fark göstermektedir. Söz konusu farklılık; alt ve orta grup arasında orta grup lehine, alt ve üst grup arasında üst grup lehine, orta ve üst grup arasında üst grup lehinedir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça becerileri de artmaktadır. Çocukların duyguları tanıma ve anlama becerileri de ailelerin sosyo-

ekonomik düzeyine göre; alt ve orta grup arasında orta grup lehine, alt ve üst grup arasında üst grup lehinedir ancak orta ve üst grup arasında anlamlı fark yoktur.

Çocukların duygusal beceri düzeylerinin, duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerinin *anne-baba yaşı* değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çocukların duygusal beceri düzeyleri, duyguları tanıma ve anlama becerileri *anne-baba öğrenim düzeyi* değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Söz konusu farklılıklar, ilköğretim ile ortaöğretim arasında ortaöğretim mezunları lehine; ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine; ortaöğretim ile üniversite mezunları arasında üniversite mezunları lehinedir. Ailelerin mezuniyetleri yükseldikçe çocukların becerileri de yükselmektedir. Çocukların duyguları ifade etme becerisi de *anne-baba öğrenim düzeyine* göre; ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine, ortaöğretim ile üniversite mezunları arasında üniversite mezunları lehinedir ancak ilköğretim ve ortaöğretim mezunları arasında anlamlı fark yoktur.

Çocukların duygusal beceri düzeyleri ve duyguları ifade etme becerileri *aile türü (birlikte-ayrı)* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ailesi birlikte olan çocukların becerileri daha yüksektir. Duyguları tanıma ve anlama becerilerinde *aile türü* anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

5.1.2. Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın problem davranışlarına yönelik yapılan analizlerle ilgili sonuçlara bakıldığında; 60-72 aylık çocukların toplam problem davranış düzeyleri, dışa yönelim problemleri, antisosyal ve benmerkezci problemleri *cinsiyete* göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerde toplam problem düzeyleri, dışa yönelim ve antisosyal davranışlar fazla bulunurken, kız çocuklarda benmerkezci problem davranışlar fazladır. İçe yönelim problemler ise *cinsiyete* göre anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Çocukların toplam problem davranışlarının, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problemlerinin; *kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim*

alıp almama, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Çocukların problem davranışları *ailelerin sosyo-ekonomik düzey* değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Söz konusu farklılık sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklar ile orta ve üst sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen çocuklar arasındadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklarda görülen problem davranışlar en yüksektir. Orta ve üst grup arasında anlamlı fark yoktur. BURAYA ALT ÖLÇEKLER

Çocukların toplam problem davranışları ve dışa yönelim problemleri *aile türü (birlikte-ayrı)* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ailesi ayrı çocuklarda tam aileye sahip olma durumuna göre görülen problemler daha yüksektir. İçe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problemlerde aile türüne göre anlamlı farklılık yoktur.

5.1.3. Çocukların Duygusal Becerileri ve Problem Davranış İlişkilerini Belirleyen Sonuçlar

Araştırmanın beşinci sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre; 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ve problem davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre çocukların duygusal becerileri arttıkça çocuklarda görülen problem davranışlar azalmaktadır. Çocukların duygusal beceri düzeyleri arttıkça çocuklarda görülen dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problemler anlamlı şekilde azalmaktadır.

Çocukların duyguları tanıma becerileri arttıkça problem davranış düzeylerinde, dışa yönelim, antisosyal ve benmerkezci problemlerinde azalma görülmüştür. Duyguları tanıma ile içe yönelim davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çocukların duyguları anlama becerileri arttıkça problem davranış düzeylerinde, dışa yönelim, içe yönelim ve antisosyal problemlerinde azalma görülmüştür. Duyguları anlama ile benmerkezci davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çocukların duyguları ifade etme becerileri arttıkça problem davranış düzeylerinde, dışa yönelim, içe yönelim ve benmerkezci problemlerinde azalma görülmüştür. Duyguları ifade etme ile antisosyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

5.2. Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri, duyguları tanıma, anlama, ifade etme becerileri *cinsiyete* göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, kız çocukların duygusal beceri düzeyleri erkek çocuklara göre daha yüksektir. Bu sonucu destekleyen alan yazında benzer bulgular vardır; Kuyucu, 2012; Kotil, 2010; Ünsal, 2010; Kurbet, 2010; Şentürk, 2007. Araştırma sonucunda kız çocuklarının duygusal becerilerinin daha yüksek olmasının nedeni; toplumsal yaşamda kız çocuklarına özgü beklentiler, kız çocuklarına biçilen roller olabilir. Kızlar erkeklere oranla dil ve sosyal gelişimde daha erken gelişim gösterip ve daha hızlı oldukları için duygularını ifade etme becerileri de artmaktadır. Başka bir sebep olarak; duygular arasında en yoğun yaşanan duygu annelik duygusudur ve bu duygu, kadınlara aittir. Yapılan diğer çalışma sonuçlarına bakıldığında araştırma sonucunu destekleyici nitelikte oldukları söylenebilir. Eryılmaz (2010) ise farklı sonuç bulmuştur. Eryılmaz'a göre hem ailesinin yanında yaşayan hem de çocuk yuvasında yaşayan 6 yaş çocuklarının cinsiyet değişkeni açısından; duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve toplam duygusal becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Karayılmaz (2008), çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal uyum ve becerilerinin, cinsiyete göre değişmediğini bulmuştur. Özgülük (2006), çocukların cinsiyetlerinin sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemediğini bulmuştur. Arı ve Seçer'e (2004) göre; cinsiyet, çocukların duyguları tanıma faktörünü etkilememektedir.

Duygusal beceri düzeyleri, duyguları tanıma ve duyguları anlama becerileri; çocukların *kardeş sayısı* ve *doğum sırasına* göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Duyguları ifade etme becerisi, *kardeş sayısına* göre anlamlı fark oluşturmamakla beraber *doğum sırasına* göre anlamlı fark oluşturmaktadır. Doğum sırası 3. ve üzeri çocuklar ilk çocuklara göre duyguları ifade etmede daha yüksek beceriye sahiplerdir. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte Karayılmaz'ın çalışması vardır. Karayılmaz (2008), çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal uyum ve becerilerinin, kardeş sayısına göre değişmediğini, ilk çocukların sosyal uyum ve becerilerinin son çocuklara göre daha düşük olduğunu bulmuştur. Bu durumların nedeni olarak kendinden büyük kardeşlerinin küçük kardeşi geliştirdikleri düşünülebilir. Ayrıca ilk çocuklarla tecrübe edinen ebeveynlerin, sonra doğan çocuklarda daha bilinçli anne-babalar oldukları

varsayılabilir. Alan yazında bu sonuçtan farklı olarak Kuyucu (2012), tek çocukların daha prososyal davranışlar gösterdiklerini bulmuştur. Bunun nedeni olarak ailenin zaman ve ekonomi açısından tek çocuğa daha fazla olanaklar sunması düşünülebilir. Şentürk'e (2007) göre ailedeki çocuk sayısının artmasıyla sosyal duygusal uyumun "sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma" alt boyut puanları tek çocuklu ailelere göre daha yüksek bulunmuştur. Arı ve Seçer'e göre (2004), kardeş sayısı değişkeni, çocukların duyguları tanıma faktörünü etkilememektedir. Bazı araştırmalarda duygusal becerilerin kardeş sayısı ve doğum sırasına göre fark oluşturması, bazılarında göre fark oluşturmaması, alan yazında Peker'in (2013) ifadeleriyle örtüşmektedir. Peker bu değişkenlerin tek başlarına ele alınamayacağını ailenin sosyo-ekonomik düzeyiyle birlikte ele alınabileceğini söylemiştir.

Çocukların duygusal beceri düzeyleri, duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerileri *daha önce okul öncesi eğitim alıp almama* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların duygusal becerileri daha yüksektir. Alan yazında, Kuyucu'nun (2012) araştırması ile benzer sonuç bulunmuştur. Kuyucu'ya göre, okul öncesi eğitim kurumundaki eğitim süresi arttıkça çocukların doğru duygusal tepkileri tercih ettikleri görülmüştür. Özgülük (2006), tam günlük eğitim programına devam eden çocukların yarım günlük eğitim programına devam eden çocuklardan, sosyal ve duygusal yönden daha gelişmiş olduklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlar okullarda duygusal gelişimin desteklendiğini ve duygusal gelişimin çocukların yaşlıları ile aynı ortama girdiğinde deneyimlerinin artması ile gelişebileceğini düşündürmektedir.

Çocukların duygusal beceri düzeyleri ve duyguları ifade etme becerileri *ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine* göre anlamlı fark göstermektedir. Söz konusu farklılık; alt ve orta grup arasında orta grup lehine, alt ve üst grup arasında üst grup lehine, orta ve üst grup arasında üst grup lehinedir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça becerileri de artmaktadır. Çocukların duyguları tanıma ve anlama becerileri de ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine göre; alt ve orta grup arasında orta grup lehine, alt ve üst grup arasında üst grup lehinedir ancak orta ve üst grup arasında anlamlı fark yoktur. Kuyucu (2012), ailelerin aylık geliri arttıkça çocukların prososyal davranışsal tepki tercihlerinin arttığını bulmuştur. Karayılmaz (2008), duygusal zekâları ve sosyal uyum ve becerileri,

üst sosyo-ekonomik düzey çocukların alt sosyo-ekonomiklere göre daha yüksek bulmuştur. Şentürk (2007), sosyo ekonomik düzeyi üst olan ailelerin çocuklarının sosyal duygusal uyumları alt olanlardan daha yüksektir. Şentürk'e göre araştırmadan farklı yanı orta ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları ise en düşük sosyal duygusal uyuma sahiptirler. Seven (2006), araştırmasında alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeye doğru bağlanma güvenliğinin arttığı bulmuştur. Özgülük (2006), sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini bulmuştur. Bu durumların nedeni olarak ebeveynlerin sağladıkları zengin koşulların, geniş imkânların çeşitliliği beraberinde getirdiği, bu çeşitliliğin de çocuğun gelişimini hızlandırdığı düşünülebilir. Çocuğa sunulan materyaller çocuğun her açıdan gelişimini destekler.

Çocukların duygusal beceri düzeylerinin, duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerinin *anne-baba yaşı* değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Kurbet, 2010; Kotil, 2010; Şentürk, 2007 araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar bulmuşlardır. Bu sonuçlar, çocukların duygusal becerilerine ailelerin yaşının değil başka değişkenlerin fark oluşturabileceğini düşündürmektedir. Yaştan ziyade ailelerin tutumlarının, çocuklarına davranışlarının ve doğru model olmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Çocukların duygusal beceri düzeyleri, duyguları tanıma ve anlama becerileri *anne-baba öğrenim düzeyi* değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Söz konusu farklılıklar, ilköğretim ile ortaöğretim arasında ortaöğretim mezunları lehine; ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine; ortaöğretim ile üniversite mezunları arasında üniversite mezunları lehinedir. Ailelerin mezuniyetleri yükseldikçe çocukların duygusal becerileri de yükselmektedir. Çocukların duyguları ifade etme becerisi de *anne-baba öğrenim düzeyine* göre; ilköğretim ile üniversite arasında üniversite mezunları lehine, ortaöğretim ile üniversite mezunları arasında üniversite mezunları lehinedir ancak ilköğretim ve ortaöğretim mezunları arasında anlamlı fark yoktur. Alan yazında, bu sonucu hem destekler nitelikte hem de farklı yanı olan Kale, Çağdaş ve Tepeli'nin (2013), yaptıkları araştırma vardır. Araştırmalarında; babaları üniversite mezunu olan çocukların duyguları ifade etme becerilerinin, babaları ilkokul ve ilköğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Anneleri lise mezunu olan çocukların duyguları ifade etme becerileri; anneleri okuma-yazma bilmeyen, ilkokul, ilköğretim mezunu çocuklardan yüksektir. Ancak araştırmadan farklı yanı üniversite mezunu annelerin çocuklarının duyguları ifade etme becerileri lise (ortaöğretim) mezunu annelerin çocuklarından düşüktür. Araştırmayı destekler nitelikte; Kuyucu (2012) yaptığı araştırmada anne öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların prososyal davranışsal tepkileri tercih ettiklerini bulmuşlardır. Babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların daha fazla üzgün duygusal tepkiyi tercih ettikleri ve daha az kızgın duygusal tepkiyi tercih ettikleri görülmüştür. Baba öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların prososyal davranışsal tepkileri artmıştır. Şentürk'e (2007) göre anne eğitimi daha yüksek olan çocukların sosyal-duygusal uyumları daha yüksektir. Seven (2006), okuma yazması olmayan ve ilköğretim mezunu olan annelerin-babaların çocuklarının bağlanma güvenliğinin daha düşük düzeyde olduğunu bulmuştur. Arı ve Seçer'e (2004) göre; mutlu, üzgün, öfkeli duyguları için annelerin ve babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların duyguları tanıma becerisi artmaktadır. Ayrıca babaların öğrenim düzeyi ile şaşkın yüz ifadesini tanıma becerisi arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocukların şaşkın yüz ifadesini tanıma becerileri diğerlerine göre yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenim düzeyi arttıkça, artan duygusal becerinin sebebi olarak; bilinçli anne-babalar düşünülebilir. Bu aileler çocuk yetiştirme konusunda bilimsel bilgi edinmiş olabilirler, duygusal gelişimin önemini farkındadırlar, kendilerini geliştirme çabası içindedirler ve çocuklara daha doğru model olurlar. Bu araştırmalara karşın Kurbet (2010), çocukların duygusal düzenleme becerilerinin annelerin eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini bulmuştur.

Çocukların duygusal beceri düzeyleri ve duyguları ifade etme becerileri *aile türü (birlikte-ayrı)* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ailesi birlikte olan çocukların duygusal becerileri daha yüksektir. Bunun nedeni olarak mutlu aile ortamının çocukların duygusal becerilerine olumlu yansıdığı düşünülebilir.

Araştırmanın problem davranışlarına yönelik yapılan analizlerle ilgili sonuçlara bakıldığında; 60-72 aylık çocukların toplam problem davranış düzeyleri, dışa yönelim problemleri, antisosyal ve benmerkezci problemleri *cinsiyete* göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerde toplam problem düzeyleri, dışa yönelim ve antisosyal

davranışlar fazla bulunurken, kız çocuklarda benmerkezci problem davranışlar fazladır. İçe yönelim problemler ise *cinsiyete* göre anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Kuyucu (2012), erkeklerin saldırgan davranışlara eğilimli olduklarını desteklemektedir. Tarkoçin'e (2014) göre, erkekler kız çocuklara göre daha çok problem göstermektedirler. Kılıç'a (2012) göre de erkek çocukların antisosyal davranışlarının düzeyi kız çocuklarına göre daha yüksektir. Özbey'e (2009) göre erkek çocuklar kız çocuklara göre daha çok problem davranış göstermektedir. Yaşar Ekici'ye (2014) göre çocuklarda görülen toplam problem davranışlar ve alt faktör olan dışa yönelim problem davranışlar erkek çocuklarda daha yüksektir. Dinçer ve Uysal'a (2013) göre fiziksel saldırganlık, erkek çocuklarda daha çok görülmektedir. Tutkun (2012), erkek çocuklarının problem davranışlarını kız çocuklara göre yüksek bulmuştur. Erkan (2010) erkek çocuklarda somatik sorunlar, kız çocuklarda dikkat sorunlarını daha yüksek bulmuştur. Ünsal (2010), davranış sorunlarında erkeklerin daha yüksek puan aldıklarını bulmuştur. Kadan (2010), erkek çocukların kız çocuklarına göre daha saldırgan oldukları bulmuştur. Terzi (2009), erkek çocukların kız çocuklara göre daha isyankâr davranışlar gösterdiklerini bulmuştur. Derman (2008), saldırgan davranışların erkek çocuklarda daha çok görüldüğünü saptamıştır. Olcay'ın (2008) araştırmasında erkek çocuklar kız çocuklarına göre aşırı hareketli boyutunda yüksek puan almışlardır. Gülay'a (2008) göre, erkek çocukları daha saldırgandır, daha aşırı hareketlidir, arkadaşlarının şiddetine maruz kalmaları daha yüksektir. Şehirli (2007), erkeklerin kız çocuklarına göre daha isyankâr ve uyumsuz olduklarını belirlemiştir. Mavi Dervişoğlu (2007) erkek çocukların problem davranışlardan aldıkları puanların kızlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kanlıkılıçer (2005), erkek çocukların kız çocuklara oranla daha çok kavgacı ve saldırgan olduklarını bulmuştur. Taner Derman ve Başal'a (2013) göre davranış problemi gösteren erkek çocuklar kız çocuklardan fazladır. Cinsiyete göre gözlenen davranış problemlerindeki farklılıklara bakıldığında içe kapanıklık, kızlarda en sık görülen davranışken erkeklerde üçüncü sırada yer almaktadır. Aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu erkeklerde ilk sırada yer alırken kızlarda ilk beş sıraya girmemektedir. Erkeklerde ikinci sıklıkta görülen davranış saldırgan davranışlardan biri olan vurmadır. Irmak (1995), erkek çocuklarda kız çocuklarına oranla daha çok uyum problemi olduğunu saptamıştır. Araştırma sonucunda erkek çocuklarının problem davranışlarının daha yüksek olmasının nedeni

olarak erkeklerin kızlara göre fiziki olarak daha enerjik yapıda olmaları düşünülebilir. Enerjilerini aktarabilecekleri uygun ortamlar bulamadıkları ve hareket gelişimlerinin desteklenmediği durumlarda saldırganlık gösterme olasılıkları kızlara göre fazladır. Erkek çocukların oyunlarına ve tercih ettikleri çizgi filmlere bakıldığında savaş ve şiddete meyilli oldukları gözlenir. Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında araştırma sonucunu destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir. Çiftçi Topaloğlu ve Gülay Ogelman'a (2012) göre ise çocukların saldırganlık ve kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Eratay'a (2011) göre çocuğun cinsiyeti ile davranış problemlerinde ilişkiye rastlanmamıştır. Erler (2012), cinsiyete göre problem davranışlarda fark bulmamıştır.

Çocukların toplam problem davranışlarının, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problemlerinin *kardeş sayısı* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Tarkoçin'e (2014) göre de davranış problemlerinde çocuğun kardeş sayısı değişkeni fark oluşturmamaktadır. Yaşar Ekici'nin (2014) ve Dinçer ve Uysal'ın (2013) ailedeki çocuk sayısı değişkenine yönelik bulguları araştırmayı destekler niteliktedir. Kılıç (2012) da anti sosyal problemlerin kardeş sayısına göre farklılaşmadığını bulmuştur. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) da kardeş sayısının çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Eratay'a göre, çocuğun kardeş sayısı ile problem davranışlardan uyum bozuklukları ve alışkanlık bozuklukları arasındaki ilişki, kardeş sayısı arttıkça uyum bozukluklarının ve alışkanlık bozukluklarının arttığı yönündedir. Erler (2012), kardeş sayısı 1 olanların dışa dönük problem davranışlarını kardeş sayısı 3 ve üzeri olan çocuklardan daha yüksek bulmuştur. İçe dönük problem davranışlarda ve toplam problem davranışlarında ise kardeş sayısı 1 olan çocukların puanları kardeş sayısı 2 olan çocukların puanlarından yüksektir. Kadan (2010), kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre daha saldırgan olduklarını bulmuştur. Şehirli'ye (2007) göre çocukların uyum davranışlarında, sosyal kaygılarında ve ölçek toplam puanları arasında kardeş sayısına göre fark anlamlıdır. Tek çocukların 2 kardeş olanlara göre daha uyumlu oldukları, 3 kardeş ve daha üzeri olan çocukların tek çocuklara göre daha çok sosyal kaygı gösterdikleri ve 2 kardeş olan çocukların tek çocuk olanlara oranla daha çok istenmeyen davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Mavi Dervişoğlu'na (2007) göre ailelerde bulunan çocuk sayısı arttıkça problem davranışların daha çok görüldüğü belirlenmiştir.

Görüldüğü üzere araştırmayı destekleyen de araştırmadan farklı sonuçları olan çalışmalar da mevcuttur. Kardeş sayısının fark oluşturmadığı durumlarda ailelerin çocuklara adil, demokratik davrandıkları, kardeşlerin kendi aralarında sevgi ve saygılı, birbirlerinin haklarını gözettikleri bir ortam oluşturdukları düşünülebilir. Kardeş sayısı arttıkça problem davranışların arttığı durumlara sebep olarak; ailelerin çocuklarına eşit ve kaliteli zaman ayıramadıkları, eşit imkânlar sunamadıkları, çok çocuklu ailelerde kardeşler arası rekabet yoğun yaşandığı zaman çocukların problemleri ile baş edemedikleri düşünülebilir. Kardeş sayısı arttıkça problem davranışların azaldığı durumlara sebep olarak, çocukların birbirleri ile uyumlu oldukları düşünülebilir. Tek çocukların saldırgan olmasının sebebi olarak yanlış anne-baba tutumları olabilir. Tek çocuk paylaşma deneyimini az yaşamış, ailesi her istediğini yapmış olabilir neticesinde çocukta problem davranış görülebilir.

Çocukların toplam problem davranışlarının, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problemlerinin *doğum sırası* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Dinçer ve Uysal'ın (2013) doğum sırası değişkenine yönelik bulguları araştırmayı destekler niteliktedir. Eratay'a göre, doğum sırası ile problem davranışlardan alışkanlık bozuklukları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Birinci, ikinci ve üçüncü çocuklarda parmak emme ve tırnak yeme davranışına rastlanmıştır. Özbey'e (2009) göre problem davranışlar çocukların doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Dışa yönelim problemlerde ilk çocuk olanların ve son çocuk olanların ikiz olanlara oranla daha az problem davranış gösterdiklerini bulmuştur. Problem davranışların toplamında ilk çocuk olanların, ortancaların ve son çocuk olanların ikiz olanlara oranla daha az problem gösterdikleri bulunmuştur. Irmak'a (1995) göre, uyum problemleri küçük ve büyük kardeşler yönünde toplanmıştır.

Çocukların toplam problem davranışlarının, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problemlerinin *daha önce okul öncesi eğitim alıp almama* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Yaşar Ekici'nin (2014) ve Mavi Dervişoğlu'nun (2007) bulguları araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırmadan farklı olarak Kurt ve Yurtseven'in (2013) sonuçlarına bakıldığında önceden aldıkları okul öncesi eğitim, çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme becerilerini olumlu etkilemektedir. Tutkun'un (2012) sonuçlarına göre 24 aydan fazla bir süredir okul

öncesi eğitim alan çocukların 6-12 aydır devam edenlere göre problem davranışları daha düşüktür. Erler'e (2012) göre okul öncesi eğitim almayan çocukların içe dönük problem davranışları okul öncesi eğitim alanlardan yüksektir. Kadan (2010), herhangi bir okul öncesi kuruma devam etmeyen çocukların eden çocuklara göre daha saldırgan olduklarını bulmuştur. Özbey'e (2009) göre problem davranışlar çocukların daha önce okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Problem davranışların toplamından, dışa yönelim ve anti sosyal alt ölçeklerinden alınan puanlara bakıldığında daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların daha az problem gösterdikleri bulunmuştur. Olcay (2008), okula 2.yılda devam eden çocukların problem davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü üzere araştırmayı destekleyen ve araştırmadan farklı sonuçları olan çalışmalar da mevcuttur. Eğer daha önce alınan okul öncesi eğitim kaliteli ise, çocuklarda görülen problem davranışlarına doğru çözümlerle başvuruldu ise, öğretmen aile ile işbirliği içinde olarak problemlere kalıcı çözümler ürettiyse problem davranışların azaldığı düşünülebilir. Aksi durumda çocuk daha uzun süre okul ortamına girdiğinde hayatına giren insan sayısı da arttığı için göstermesi gereken uyumlar da artacaktır ve çocuk bunda başarılı olamayabilir ve problem bu sebeple çıkıyor olabilir.

Çocukların toplam problem davranışlarının, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problemlerinin, *anne-baba yaşı* değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Yaşar Ekici'nin (2014) anne yaşı değişkenine yönelik bulguları araştırmayı destekler niteliktedir. Tarkoçin (2014), araştırmadan farklı olarak, davranış problemlerinden aşırı hareketli-dikkatsiz olmak alt faktöründe babası 31-35 yaş ve 36-40 yaş aralığında olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Babası 36-40 yaş aralığında olan çocuklarda daha fazla dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik görülmüştür. Tarkoçin'in anne yaşı ile ilgili bulduğu sonuçlar ise araştırma ile benzerdir. Eratay'a (2011) göre, anne yaşı ile davranış problemlerinde ilişkiye rastlanmamıştır; babanın yaşı ile çocuğun davranış problemleri arasında uyum bozuklukları, korkular, tikler arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. 21-25, 26-30, 31-35 yaştaki babaların çocuklarında uykusuzluk görülmüştür. 21 yaş ve üstü babaların çocuklarında hastane, okul, hayvan, gerçek dışı korkulara rastlanmıştır. Mavi Dervişoğlu (2007) çocukların anne babalarının yaşları büyüdükçe problem davranışlarının azaldığı bulmuştur. Kanlıkılıçer (2005), 46 yaş ve üstü grubuna dâhil olan annelerin çocuklarında endişeli-ağlamaklı olmak

davranış problemleri bulmuştur. Görüldüğü üzere araştırmayı hem destekleyen hem de araştırmadan farklı sonuçları olan çalışmalar mevcuttur. Problem davranışlarda anne-baba yaşlarının fark oluşturmadığı durumlarda başka değişkenlere örneğin aile tutumları ile birlikte ele alınarak düşünülebilir.

Çocukların toplam problem davranışlarının, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problemlerinin *anne-baba öğrenim durumu* değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Dinçer ve Uysal'ın (2013) bulguları araştırmayı destekler niteliktedir. Kılıç (2012) da anti sosyal problemlerin anne-baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010), annenin ve babanın öğrenim düzeyinin çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır. Mavi Dervişoğlu'na (2007) göre annelerin eğitim seviyesi değişkeninde araştırmayı destekleyici sonuçlar bulmuştur ancak babaların eğitim seviyesi düştükçe problem davranışlar daha çok görülmektedir. Kuyucu'ya (2012) göre ise annelerin-babaların öğrenim durumu yükseldikçe saldırgan ve manipülatif davranışsal tepkileri azalmaktadır. Tarkoçin (2014), davranış problemlerinden kavgacı ve saldırgan olmak alt faktöründe babası ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Babası orta öğretim mezunu olan çocuklarda daha çok saldırgan davranışlar görülmektedir. Yaşar Ekici (2014) annenin eğitim durumu değişkeni ile problem davranış içe yönelim faktörü arasında anlamlı ilişki bulmuştur. İlkokul mezunu olanların önlisans mezunu olanlara oranla, ortaokul mezunu olanların önlisans mezunu olanlara oranla, lise mezunu olanların önlisans mezunu olanlara oranla ve lisans mezunu olanların önlisans mezunu olanlara oranla içe yönelim alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Yaşar Ekici'nin (2014) babanın eğitimi değişkenine yönelik bulguları araştırmayı destekler niteliktedir. Dinçer ve Uysal'ın (2013) bulgularına göre; ilişkisel saldırganlık, ortaöğretim mezunu babaların çocuklarında daha yüksek bulunmuştur. Çiftçi Topaloğlu ve Gülay Ogelman (2012), çocukların saldırganlık puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Mezuniyet durumu azaldıkça saldırganlık artmaktadır. Çocukların kaygıları annenin mezuniyet durumuna göre farklılık göstermezken, araştırma ile benzer olarak çocukların babaların mezuniyet durumu hem kaygı hem saldırganlığında bir fark oluşturmamaktadır. Tutkun'a (2012) göre annelerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların problem davranışları

azalmaktadır. Eratay'a (2011) göre, annenin eğitim durumu ile çocuğun problem davranışlarında konuşma bozuklukları ve tikler arasında ve babanın eğitim durumu ile çocuğun problem davranışlarından korkular, konuşma, davranış, alışkanlık bozuklukları ve tikler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur, anne babalardan çok azı üniversite mezunudur. Büyük bir çoğunluğu ilkokul ve ortaokul-lise mezunudur. Yüksek lisans ve üstü eğitime sahip anne-babaya rastlanmamıştır. Kadan (2010) anne-babanın eğitim durumlarına göre eğitim seviyeleri düştükçe gerek fiziksel gerekse sözel saldırganlığın arttığı bulunmuştur. Özbey'e (2009) göre problem davranışlar baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul mezunu olanların ilkokul mezunu olanlara oranla; lise mezunu olanların ilkokul mezunu olanlara oranla; yüksek okul-üniversite mezunu olanların ilkokul mezunu olanlara oranla ve lise mezunu olanların lisansüstü mezunu olanlara oranla içe yönelim boyutunda daha az problem davranışa sahip oldukları belirlenmiştir. Özbey, çocukların problem davranışlarında anne öğrenim durumuna göre ise fark bulmamıştır. Terzi (2009), çocuklarda davranış sorunlarını gösterme sıklığının annenin eğitim durumu ile ilişkisine bakıldığında, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre sosyal kaygı davranışlarının fazla olduğunu bulmuştur. Çocuklarda davranış sorunlarını gösterme sıklığının babanın eğitim durumu ile ilişkisine bakıldığında, üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarında uyum davranışı, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarına göre daha fazla bulunmuştur. Gülay (2008) annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarının eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına göre asosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarının eğitim düzeyi yüksek babaların çocuklarına göre akranların şiddetine daha çok maruz kaldıkları bulunmuştur. Şehirli (2007), annesi ilkokul mezunu olan çocukların istenmeyen davranışlarının annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir, babası ilkokul mezunu olan çocukların uyumsuzluk davranışlarını babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla bulmuştur. Görüldüğü üzere araştırmayı destekleyen ve araştırmadan farklı sonuçları olan çalışmalar da mevcuttur. Problem davranışların anne-baba öğrenim durumları ile fark oluşturmadığı çalışmalarda bu durumu aile tutumları ile birlikte ele almak gerektiği düşünülebilir. Anne baba öğrenim düzeyine göre fark oluşan çalışmalarda kısmen, öğrenim arttıkça problem

davranışın azaldığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak bilinçli anne-babalar düşünülebilir. Bu aileler çocuk yetiştirme konusunda bilimsel bilgi edinmiş olabilirler, kendilerini geliştirme çabası içindedirler ve çocuklara daha doğru model olurlar. Eğitim seviyesi artan aileler, çocuklarını yetiştirmede daha kararlı ve tutarlı adımlar atarlar. Kararlılık ve tutarlılık, problem davranışların engellenmesinde en önemli kavramlardır. Öğrenim düzeyi azaldıkça ailelerin bilgi eksikliğinden kaynaklanan sebeplerle çocuklara davranışları yanlış olabilir ve yanlış örnek olarak problem davranışları çocuklara aktarabilirler.

Çocukların problem davranışları *ailelerin sosyo-ekonomik düzey* değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Söz konusu farklılık sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklar ile orta ve üst sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen çocuklar arasındadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklarda görülen problem davranışlar en yüksektir. Orta ve üst grup arasında anlamlı fark yoktur. Kuyucu'ya (2012) göre ise ailelerin aylık geliri arttıkça saldırgan davranışsal tepkileri azalmaktadır. Tarkoçin'e göre ise endişeli-ağlamaklı olmak ailenin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre fark oluşturmaktadır. Ailesi orta gelirdekiler alt ve üsttekilere göre daha çok problem davranış göstermektedir. Yaşar Ekici (2014), ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre problem davranışlarda fark bulmamıştır. Tutkun'a (2012) göre sosyo- ekonomik düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının problem davranış puanlarının azaldığı belirlenmiştir. Eratay'a (2011) göre, ailenin gelir durumu ile çocuğun davranış problemleri arasında tiklerde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Asgari ücret altı ve asgari ücretle geçinen ailelerin yanı sıra orta ve yüksek gelirli ailelerde de uyum bozuklukları, korkular, konuşma bozuklukları, davranış bozuklukları ve alışkanlık bozukluklarına rastlanmıştır. Erler'e (2012) göre ekonomik düzey, dışa dönük problemlerde fark oluşturmamaktadır. İçe dönük problem davranışlarda ve toplam davranış puanında ekonomik seviye azaldıkça problem davranışlar artmaktadır. Mavi Dervişoğlu (2007), gelir seviyesi yükseldikçe problem davranışların daha düşük olduğunu, gelir seviyesi düştükçe problem davranışların daha çok görüldüğünü bulmuştur. Araştırmalar incelendiğinde orta-üst grup arasında farklı sonuçlar olsa da alt grupla diğer grupların arasındaki farklar benzerdir. Bu durumun nedeni olarak; alt sosyo-ekonomik aileden gelen çocukların yeterli materyallere sahip olmamaları, çevreleri çeşitli olmamalarından dolayı var olan potansiyelleri ve enerjilerini doğru kullanamayıp yanlış davranışlar olarak dışarıya

yansıtma gösterilebilir. Ailelerin alt sosyo-ekonomik hayatın verdiği zor, sıkıntılı ve stresli yaşamı çocuklarına yansıtma, çocuğa yanlış model olmaları sebep olabilir.

Çocukların toplam problem davranışları ve dışa yönelim problemleri *aile türü (birlikte-ayrı)* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ailesi ayrı çocuklarda tam aileye sahip olma durumuna göre görülen problemler daha yüksektir. Pırtık'ın (2013) bulguları araştırmayı destekler niteliktedir. Çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme becerileri boşanmış aile çocuklarının tam aileden gelen çocuklara göre daha düşük bulunmuştur ve boşanmış ailelerin çocuklarının saldırganlık tercihleri daha yüksektir. Davranışsal tepkilere bakıldığında; çocuklara anlatılan “akranı tarafından kendisine tokat atılan” olay için, boşanmış aileden gelen çocuklar en çok saldırgan tepkiyi tercih ederken tam aileden gelen çocuklar en az saldırgan tepkiyi tercih etmişlerdir. Erler'e (2012) göre ayrı ailelerin çocuklarının hem dışa dönük ve içe dönük hem toplam problem davranışları anne-babası birlikte olan çocuklara göre daha fazladır. Kadan (2010) anne-babası ayrı yaşayan çocukların bir arada yaşayan çocuklara göre daha saldırgan olduklarını bulmuştur. Bunun nedeni olarak 60-72 aylık çocukların benmerkezci dönemde oldukları görülebilir. Bu dönemde çocuk ayrılığın sebebini kendisinin olduğunu sanıp, kendini suçlayabilir ve bu da problem davranışlara yol açabilir. Ayrılık sürecinde ebeveynler de sinirli, gergin olabilirler ve çocuğa yanlış modellerde bulunabilirler. Özbey'e (2009) göre ise çocukların problem davranışları tam aileye sahip olma durumuna göre farklılık göstermemektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada çocukların duygusal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiş, bulgular alandaki araştırmalar dikkate alınarak yukarıda tartışılmıştır. Çalışmada ele alınan probleme ilişkin ana bulgumuz ise çocukların duygusal becerilerini desteklemenin problem davranışları azaltıcı yönde olduğudur.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada kullanılan ölçekler, farklı çalışma gruplarının ve farklı konuların yer aldığı araştırmalarda kullanılabilir. Örneğin; duyguları ifade etme ölçeği ile çocukların dil gelişimlerinin ilişkisi, müzik etkinliklerinin duyguları ifade etmeye etkisi, uygulanan

kitap okuma programının ya da drama programının duygusal becerilere etkisi, duyguları anlama ölçeği ile bilişsel gelişim (düşünme becerileri) ilişkisi, Flash kartlarla hikâyelerin oluşturulup öğrencilere uygulandığı bir programın duyguları tanıma becerisine etkisi incelenebilir. Teknoloji bağımlısı çocukların antisosyal ya da içe yönelim ölçekleri ile tespitleri yapılabilir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin 60-72 aydan küçük yaş gruplarına uygunluğu araştırılabilir.

Araştırma farklı değişkenlerle yapılabilir; anne-baba çalışma durumu, aile tutumları, çocuğun gittiği okul türü, çocukların öğretmenleri ile ilgili (yaşı, cinsiyeti, kıdemi, öğrenim durumu) değişkenler kullanılabilir.

Çocukların duygusal gelişimleri, okul öncesi dönemden başlayarak boylamsal bir çalışmayla araştırılabilir.

Risk bölgelerindeki okullara ulaşp öğrencilerin problem davranışları tespit edilebilir. Ardından önleyici çalışmalar yapılabilir, programlar uygulanabilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çocukların ailelerine ve yakın çevresine duygusal gelişimin öneminin anlatıldığı seminerler düzenlenebilir, yazılar gönderilebilir.

Öğretmenler hazırladıkları planlarında duygulara her gün yer vermelidirler. Çocuklarla her gün duyguları hakkında sohbet etme, başkalarının duygularını anlama çalışmaları yapılmalıdır.

Sene başında problem davranış durum tespiti için aile ile görüşülmelidir. Problem davranışa rastlanırsa erken müdahale ve önleme programları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child Care Teachers' Response to Children's Emotional to Children's Emotional. *Early Education & Development* , 253-270.
- Akcan, A. (2012). Saldırgan davranışı önleme programının ana sınıfı öğrencileri üzerine etkisi. Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Çelik Arslan, A. ve Kent Kütükçü, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (2), 1715- 1731.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Altunel, Ö., Demirdöğen, G., Dural, U. ve Kuşçu, M. K. (2008). Şizofrenide duygu algılama ve tanıma süreçleri. *Klinik Psikiyatri*, 11 (4), 3-11.
- Aral, N., & Durualp, E. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Alanlarına Göre Özellikleri. R. Zembat içinde, *Okul Öncesi Özel Öğretim Yöntemleri* (s. 1-33). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arı, R., & vd. (2000). *Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Yapa Yayın.
- Arı, R. ve Şahin Seçer, Z. (2004). Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67-84.
- Avşalak, K. (2008). Okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Ay, M. E. (2010). *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?* İstanbul: Timaş Yayınları.
- Aydoğmuş, K. (2003). Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları. H. Yavuzer içinde, *Ana-Baba Okulu* (s. 145-159). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aytar, A. G. (2015). Ruh Sağlığı. R. Zembat, & F. Temel içinde, *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim-9* (s. 16-41). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Ayyıldız, T. (2011). 6 yaş (60-72 ay) çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddeti önleme programının etkisi. Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

- Bayhan, P. S., & Artan, İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bilgin, H. (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Can, G. (2006). Kişilik Gelişimi. B. Yeşilyaprak içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 117-151). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013 July). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological bulletin* , 735–765.
- Çankırılı, A. (2011). *Çocuklara Söz Geçirme Sanatı*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çelik, S. (2012). Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Çelik, E., Tuğrul, B. Ve Yalçın, S. S. (2002). Dört- altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 29-39.
- Darıca, N. (2003). *Yaratıcı Etkinlikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development* , 29–49.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003 Jan-Feb). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development* , 238-56.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi. Doktora Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler dergisi*, 6, 107-119.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online*, 11 (3), 729-737. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 11 Eylül 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., Deniz, M. E., Çeliköz, N. ve Arı, R. (2009). Altı yaş çocukları için duygusal becerilerin değerlendirilmesi testi'nin (ACES) Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 403-420.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological inquiry* , 241–273.

- Enki, H. (2008). Okul Öncesi Eğitim Çağında Çocuğu Olan Ailelerin Denetim Odağının Belirlenmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi III. Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Kongresi* (s. 270-271). Çanakkale: S M G Yayıncılık.
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (3), 2347-2362.
- Erden, Ş. (2012). Duygusal Gelişim. M. E. Deniz içinde, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (s. 185-218). Ankara: Maya Akademi.
- Erdoğan, İ. (2014). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Kitap.
- Ergül, C. (2010). Sık Rastlanan Yetersizlikler. İ. H. Diken içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 247-277). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-66.
- Erlər, Ö. (2011). Ebeveyn kabul reddi ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Erol, A., Keleş Ünal, E., Gülpek, D. ve Mete, L. (2009). Yüzde dışı vuran duyguların tanınması ve ayırt edilmesi testlerinin Türk toplumunda güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10 (2), 116-123.
- Eryılmaz, N. (2010). Çocuk yuvasında ve ailesinin yanında kalan 6 yaş çocuklarının duygusal becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Evren Terzi, E. (2009). Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (July 2003). Children at Play: The Role of Peers in Understanding the Effects of Child Care. *Child Development* , 1039–1043.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C., & Madden-Derdich, D. A. (Sep 2003). Early school competence: The roles of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology* , 848-858.
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly* 20 , 259–275.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (02 Apr 2010). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research* , 131-138.

- Goleman, D., & Çev: Seçkin, B. (2005). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Gülay Ogelman, H. ve Çiftçi Topaloğlu, Z. (2012). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 241-271.
- Gültekin, M. (2006). *Okul Öncesinde Duygu ve Davranış Sorunları*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Gültekin-Akduman, G. (2015). Çocukluk Döneminde Ruhsal Sorunlar. R. Zembat, & F. Temel içinde, *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim-9* (s. 87-122). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Güven, G. (1999). Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Ilgaz, E. (2014). Eğitici drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının 60-72 aylık çocukların duygu kavramlarını kazanmaları üzerinde etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Irmak, A. S. (1995). Beş ve altı yaş grubu çocuklarda doğuş sırasının uyum problemleri ile olan ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Işık, B. (2006). Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001 Jan). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 18-23.
- Kadan, G. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarında (4- 6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Kahraman, H. (2007). Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Mersin.

- Kale, Ü., Çağdaş, A. ve Tepeli, K. (2013). Anne-baba eğitim düzeyinin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 254-262.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSEA) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 41-61.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlik güvenilirlik çalışması. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayılmaz, D. (2008). Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Karoğlu, M. (2011). Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi. Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Keown, L. J., & Woodward, L. J. (December 2002). Early Parent–Child Relations and Family Functioning of Preschool Boys with Pervasive Hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 541-553.
- Kılıç, M. (2012). Televizyon izleme süresinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve antisosyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi (Samsun ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Kibar, B. (2008). Büyükanneleleriyle yetişen ve yetismeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Kotil, Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi. Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- 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.
- Kuru Turaşlı, N. ve Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda “Benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-16.

- Kuyucu, Y. (2012). Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Mavi Dervişoğlu, C. (2007). Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Mistry, K. B., Minkovitz, S. C., Strobino, M. B., & Borzekowski, G. L. (2007). Children's Television Exposure And Behavioral And Social Outcomes at 5,5 Years: Does Timing Of Exposure Matter? *Pediatrics* , 762-769.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (November/December 2002). Modeling Emotional, Cognitive and Behavioral Predictors of Peer Acceptance. *Child Development* , 1775-1787.
- Obalar, S. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Okday, A. (2003). Okul Öncesi Dönemi (3-6 yaş). H. Yavuzer içinde, *Ana-Baba Okulu* (s. 39-50). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Okday, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Okday, A., & Polat-Unutkan. (2006). Okul Öncesi Çağı Çocuğunun Temel Gelişimsel Özellikleri. A. Okday, Ö. Polat-Unutkan, T. Gürkan, & R. Zembat içinde, *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?* (s. 33-61). İstanbul: Yapa Yayınları.
- Olca, O. (2008). Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi. Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Önder, A. (2006). 4-6 Yaşlarındaki Okul Öncesi Çocuklarında Kendilik Algısının Annenin Çalışması Yaş ve Cinsiyete Bağlı Olarak İncelenmesi. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi (2.Cilt)* (s. 130-136). İstanbul: Yapa Yayın.
- Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A. (2007). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özbey, S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının öğretmenin bazı özelliklerine göre incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (4), 2134-2149.

- Özdemir Beceren, B. (2012). Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi. Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun: Çocuğa Oyunla Yardım*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özgülük, G. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Özkan, A. N. (2010). *Psikolojik ve Manevi Yaklaşımda Ailede Öfke Kontrolü*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Öztürk, M. (2007). *Anne, Baba ve Eğitimciler İçin Çocuk Psikiyatrisi*. İstanbul: Uçurtma Yayınları.
- Pantley, E., & Çev. Gürel, H. (1997). *Çocuğunuzla İşbirliği Yapabilme*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Palut, B. (2001). Çocuk ruh sağlığı ve rehberlik. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 57-80.
- Palut, B. (2005). Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. M. Sevinç içinde, *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar-2* (s. 311-318). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Peker, H. (2013). *Zor Çocuk Yoktur*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Pırtık, Ş. (2013). Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu. Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Rousseau, J. J. & Çev. Akagündüz, Ü. (2006). *Emile "Bir Çocuk Büyüyor"*. İstanbul: Selis Kitaplar.
- Sayar, K. (2006). *Ruh Hali*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Saygılı, S. (2005). *Çocuklarda Davranış Bozuklukları*. İstanbul: Elit Yayınları.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstorm, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 53-67.
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2006). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 126-142.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara : Gazi Kitabevi.

- Seven, S. (2006). 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezer, Ö. (2006). Okul Öncesi Dönemde Bulunan Çocuklarda Sık Rastlanan Uyum ve Davranış Bozuklukları ve Bu Bozukluklara İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi (3. Cilt)* (s. 280-293). İstanbul: Yapa Yayın.
- Sezer, T., & Yoleri, S. (2010). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Temel Gereksinimleri ve Gelişimsel Özellikleri. G. Uyanık-Balat içinde, *Anasınıfına Giriş* (s. 44-82). Ankara: Pegem Akademi.
- Stein, A., & Çev. Polat, N. (1997). *Saldırgan Çocuk*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Sübaşı, G. ve Şehirli, N. (2010). Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 789-804.
- Şahin, S. (2010). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Fiziksel ve Sosyal Duygusal Gelişim. İ. H. Diken içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 170-208). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şehirli, N. (2007). Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Şentürk, S. (2007). 5-6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Taner Derman, M. (2008). Okulöncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu çocuklarda sınıf içinde gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenlerden kaynaklanan nedenleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 892-907.
- Taner Derman, M ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Tarhan, N. (2013). *Aile Okulu*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. (2011). *Duyguların Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarkoçin, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

- Tomris, G. (2012). Problem davranışları önlemede başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonuna yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Tos, F. (2001). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Tosuntaş Karakuş, F. (2006). Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Tutkun, C. (2012). 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisi. Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Ural, O., & Ramazan, O. (2011). Eğitim Biliminin Temelleri. A. Oktay içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 27-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Uyanık Balat, G., & vd. (2006). Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi (3. Cilt)* (s. 322-336). İstanbul: Yapa Yayın.
- Uyanık-Balat, G. (2005). Erken Çocuklukta Benlik Saygısının Gelişimi ve Önemi. M. Sevinç içinde, *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (2. Cilt)* (s. 330-336). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Uyanık-Balat, G., & Balaban-Dağal, A. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uysal, A. (2014). Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, *Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 328- 345.
- Ünsal, F. Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004 November). Prediction of Children's Empathy-Related Responding From Their Effortful Control and Parents' Expressivity. *Developmental Psychology* , 911–926.
- Velderman, M. K., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., Van IJzendoorn, M. H., Mangelsdorf, S. C., & Zevalkink, J. (6 September 2006). Preventing preschool externalizing behavior problems through video-feedback intervention in infancy. *Infant Mental Health Journal* , 466–493.
- Walker. (2009 Dec). Sociometric Stability and the Behavioral Correlates of Peer Acceptance in Early Childhood. *The Journal of Genetic Psycholog* , 339-58.
- Yaşar Ekici, F. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması. Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Aile özellikleri ile anasınıfına devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 70-108.
- Yavuz, K. (2003). *0-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yavuz, K. E. (2010). *Çocuğunuzun Duygusal Zeka Gelişimi İçin Küçük Sağlam Adımlar*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, E. (2012). 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Yurtseven, L. ve Kurt, G. (2013). Okul öncesi eğitimin ve annelerin hikâye kitabı okumasının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 37 (2), 99-119.
- Ziv, Y. (2012 November). Exposure to Violence, Social Information Processing, and Problem Behavior in Preschool Children. *Aggress Behav.* , 429–441.
- Ziv, Y., & Sorongon, A. (2011 August). Social Information Processing in Preschool Children: Relations to Sociodemographic Risk and Problem Behavior. *J Exp Child Psychol.* , 412–429.

EKLER

EK-1: 6 Yaş Çocukları İçin Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi Örnek Maddeler

Ek-2: Problem Davranış Ölçeği Örnek Maddeler

Ek-3: İstanbul Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzinler



EK-1: 6 Yaş Çocukları İçin Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi
Örnek Maddeler

DUYGULARI ANLAMA TESTİ ÖRNEK MADDELER					
Melda yaptığı resmi boyamayı henüz bitirmişti. Sen ona resminin çok güzel olduğunu söyledin. Sence Melda mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder?					
Emel'in evinde baktığı çok sevimli bir kedi yavrusu vardı. Bir gün kedi yavrusu evden gitti ve bir daha geri dönmedi. Sence Emel mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder?					

DUYGULARI İFADE ETME TESTİ ÖRNEK MADDELER					
Ali teneffüste topla oynamayı sevmesine rağmen o gün teneffüste topla oynamak yerine yalnız başına bir köşede oturuyordu. Başını öne eğmişti. Sence Ali mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder?					
Sen arkadaşlarınla oyun oynuyordun. Evlerinin camından sizi gören Alp "bekleyin ben de geliyorum" dedi ve birkaç dakika sonra koşarak geldiğini gördün. Sence Alp sizinle oynayacağı için mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder?					

Ek-2: Problem Davranış Ölçeği Örnek Maddeler

Dışa Yönelim – Örnek Madde	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
Öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir.				

İçe Yönelim – Örnek Madde	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
Korkak ya da ürkektir.				

Anti Sosyal – Örnek Madde	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
Anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç gösterir.				

Benmerkezci – Örnek Madde	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
Gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikayet eder.				



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/1421720

07/04/2014

Konu: Araştırma (Fatma Kübra ÖZTEKE)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

İlgi: a)27.03.2014 tarih ve 1400069059 sayılı yazınız.

b)Valilik Makamının 04.04.2014 tarih ve 1392076 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Fatma Kübra ÖZTEKE'nin "*Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Becerilerinin ve Problem Davranışlarının İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkında ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler
3-Okul Listesi

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TARİH : 16 Nisan 2014
SAYI : 1400082523

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1637-ab36-3b7d-aca4-66ec kodu ile yapılabilir.

İ Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52