



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN GÜNLÜK STRES YAŞANTILARININ
ÖĞRETMEN VE EBEVEYN BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ

Nilay KAPTAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN GÜNLÜK STRES YAŞANTILARININ
ÖĞRETMEN VE EBEVEYN BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ

THE EXAMINATION STRESS EXPERIENCES IN PRESCHOOL CHILDREN
FROM THE PERSPECTIVE OF PARENT AND TEACHER

Nilay KAPTAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Öz

Bu çalışma okul öncesi çocuklarının günlük stres yaşantılarının ebeveyn ve öğretmen bakış açısıyla incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmaya 5-6 yaşında okul öncesi eğitime devam eden çocuğa sahip 305 ebeveyn ve 5-6 yaş çocuklarının eğitimi ile ilgilenen 333 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği (Ebeveyn ve Öğretmen Formu)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ölçek geçerlik güvenirlik çalışması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi; kullanılan ölçeğin çeşitli değişkenler ile incelenmesi için pearson korelasyon katsayısı, t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırma için oluşturulan ölçeğin 3 boyutlu bir yapıdan oluştuğu, geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklardaki günlük stres yaşantılarına yönelik algısının biyolojik ve sosyokültürel alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki alt boyutta da öğretmenlerin ebeveynlere göre çocuklarda daha fazla günlük stres yaşantısı algıladıkları saptanmıştır. Bunun yanında ebeveynlerin çocuklardaki günlük stres yaşantısı puanları ile cinsiyet, yaş, baba eğitim düzeyi, gelir durumu arasında bir ilişki bulunamazken; sosyokültürel alt boyutta ebeveynlerin çocuklardaki günlük stres yaşantısına ilişkin puanları çocuk sayısına göre farklılaşmaktadır. Bulgulara göre 3 çocuğa sahip ebeveynler, 2 veya tek çocuğa sahip ebeveynlere göre çocuklarında daha fazla stres algılamaktadır. Benzer şekilde ebeveynlerin biyoloji alt boyutunda çocukların günlük stres yaşantısına ilişkin puanları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Lisans mezunu olan anneler çocuklarında, lise mezunu olan annelerden daha fazla stres algılamışlardır. Öğretmenlerin çocukların stres yaşantılarına yönelik algısı, deneyim yılı, yaş veya sınıftaki çocuk sayısına göre farklılaşmamaktadır.

Anahtar sözcükler: Okul Öncesi, Stres Yaşantıları, Stres, Ebeveyn, Stres Ölçeği

Abstract

The aim of this research is to examine the stress experiences in preschool children by the perspective of parent and teacher. Study participants included 305 parents with aged 5-6 years children, and 333 preschool teachers who provide education to children aged 5-6 years. In the study, survey model which is one of the methods of quantitative research was used. Personal Information Form, Daily Stress Experiences in Preschool Children Scale developed by researcher were used as data collection tools. The data was analyzed through exploratory and confirmatory factor analysis, Pearson's correlation coefficient, t test and anova test. Results showed that the scale developed consists of a 3-dimensional structure furthermore, valid and reliable. Additionally, teachers and parents' perception about children's daily stress experiences were differentially related to biological and sociocultural subscale. In both subscales was found that teachers perceive more daily stress experiences in children than parents. Findings indicate that parent's scores unrelated in accordance with parents' gender, age, education level and income status. It also was found to be significantly correlation between the scores of parents in the sociocultural subscale and the number of children. By comparison, parents with 3 children perceived more stress in their children than parents with 2 or only children. Correspondingly, parents scores on biology subscale differ in accordance with mother's education level. Mothers with bachelor's degree perceived more stress in their children than mothers with high school degree. Additionally, teacher scores were found unrelated in accordance with teachers age, experience and number of children in class.

Keywords: Preschool, Stress Experiences, Stress, Parents, Stress Scale

Teşekkür

Bu Çalışmanın Gerçekleşmesinde, Benden Bilgisini ve Yardımını Esirgemeyen, Bana Destek ve Yön Vererek Eğitim Hayatıma Büyük Katkılar Sağlayan, Saygıdeğer Danışman Hocam Doç. Dr. Aysel Çoban'a Sonsuz Teşekkürlerimi Sunarım.

Sayın Hocalarım Doç. Dr. Neslihan Karaman ve Dr. Öğretim Üyesi Mine Canan Durmuşoğlu'na Tezimin Jüri Üyeliğini Kabul Ettikleri ve Değerli Geri Bildirimleri İçin Sonsuz Teşekkür Eder Saygılarımı Sunarım.

Maddi ve Manevi Tüm Desteklerini Her Zaman Yanımda Hissettiğim Sevgili Aileme Sonsuz Teşekkürlerimi Sunarım.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	6
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırma Problemi	7
Sayıltılar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	9
İlgili Araştırmalar	23
Bölüm 3 Yöntem.....	32
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	32
Veri Toplama Süreci.....	34
Veri Toplama Araçları	36
Verilerin Analizi	37
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	43
Deneme Uygulaması.....	43
Doğrulayıcı Faktör Analizi	52
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formu Ölçek Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	55

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formu Ölçek Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	57
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formu Ölçek Puanlarının Gruplar Arası Farkları	58
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formu Ölçek Puanlarının Gruplar Arası Farkları	67
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Formu Ölçek Puanlarının Gruplar Arası Farkları	71
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	72
Sonuç	72
Tartışma	74
Öneriler	80
Kaynaklar	83
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	95
EK-B: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	96
EK-C: Etik Beyanı	97
EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	98
EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report	99
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	100

Tablolar Dizini

Tablo 1 Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	33
Tablo 2 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	34
Tablo 3 Uyum İndeksleri.....	38
Tablo 4 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formuna İlişkin Madde Puanı ve Toplam Puan Korelasyonu	43
Tablo 5 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formuna İlişkin KMO ve Barlett Testi Sonuçları	44
Tablo 6 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn formuna ilişkin Madde Faktör Yük Değerleri.....	45
Tablo 7 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formuna İlişkin Madde Korelasyon Katsayıları	46
Tablo 8 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formu Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları.....	47
Tablo 9 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formuna İlişkin Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu	47
Tablo 10 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formuna İlişkin KMO ve Barlett Testi Sonuçları	49
Tablo 11 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen formuna İlişkin Madde Faktör Yük Değerleri.....	50
Tablo 12 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formu Boyutlarına İlişkin Korelasyon Katsayısı	51
Tablo 13 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formu Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları.....	52
Tablo 14 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formu İçin Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri.....	53
Tablo 15 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formu İçin Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri	54
Tablo 16 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formunda Farklı Alt Boyutlara İlişkin En Yüksek ve En Düşük Ortalamaya Sahip Maddeler	56

Tablo 17 <i>Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formunda Farklı Alt Boyutlara İlişkin En Yüksek ve En Düşük Ortalamaya Sahip Maddeler</i>	57
Tablo 18 <i>Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 19 <i>Ebeveynlerin Yaşına Göre Betimsel İstatistikler</i>	59
Tablo 20 <i>Ebeveynlerin Yaşına Göre ANOVA sonuçları</i>	60
Tablo 21 <i>Ebeveynlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Betimsel İstatistikler</i>	61
Tablo 22 <i>Ebeveynlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları</i>	62
Tablo 23 <i>Ebeveynlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikler</i>	63
Tablo 24 <i>Ebeveynlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA sonuçları</i>	63
Tablo 25 <i>Ebeveynlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikler</i>	64
Tablo 26 <i>Ebeveynlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA sonuçları</i>	65
Tablo 27 <i>Ebeveynlerin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikler</i>	66
Tablo 28 <i>Ebeveynlerin Gelir Durumuna Göre ANOVA sonuçları</i>	66
Tablo 29 <i>Öğretmenlerin Yaşına Göre Betimsel İstatistikler</i>	67
Tablo 30 <i>Öğretmenlerin Yaşına Göre ANOVA sonuçları</i>	67
Tablo 31 <i>Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Betimsel İstatistikler</i>	68
Tablo 32 <i>Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre ANOVA sonuçları</i>	69
Tablo 33 <i>Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Betimsel İstatistikler</i>	70
Tablo 34 <i>Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre ANOVA sonuçları</i>	70
Tablo 35 <i>Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn ya da Öğretmene göre İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları</i>	71

Şekiller Dizini

Şekil 1 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formu için Path Diyagramı	53
Şekil 2 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formu için Path Diyagramı	55



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

APA: American Psychological Association

WHO: World Health Organization

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund



Bölüm 1

Giriş

Stres günlük hayatımızda sık sık karşılaştığımız bir durumdur. Tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi gelişme çağında ki çocuklar da günlük hayatlarında; yeni bir kardeşin doğumu, okul değişikliği gibi stres yaratabilecek birçok durum ile karşılaşabilirler. Stres günümüzde herkesin dilinde yer edinmiş bir kavram olmak ile birlikte stres dendiğinde birçok farklı tanım ve sınıflama ile karşılaşmak mümkündür. Fakat genel anlamda bakılacak olunursa “stres teriminin” stres sürecinin en az üç farklı bileşenini ifade etmek için kullanıldığını görürüz. Bunlar; 1) girdi ve uyarılar 2) hem psikososyoloji hem de psikolojiyi içeren işleme sistemleri 3) stres tepkisi veya çıktılardır (Mason, 1975; Levine ve Ursin 1991, akt. Ice ve James, 2007). İlgili alanda yapılan araştırmalar arttıkça farklı disiplinler stresi farklı tanımlar, stresörler, ölçüm araçları ve tutumlar ile açıklamış, yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu süreçte farklı tanımlar alan stresörleri kategorize etmenin birçok yolu vardır. Bunlardan en yaygın olanı stresin kaynağını temel alan şemalardır (Ice ve James, 2007). Bu şemalar akut ya da kronik olarak veya fiziksel, çevresel ve/ veya psikosoyal stresörler olarak da gruplanabilirler. Tez de ele alınan gruplama ise stresin; biyolojik, çevresel ve kültürel bağlamıdır.

Bireyin stresörler ile etkileşim kurduğu ve bu doğrultuda stres sürecini şekillendirdiği birçok yol, yöntem ve bağlam vardır. Bunlardan biri olan biyolojik bağlamın en belirgin yönü ise “gelişim aşamalarıdır”. Bu aşamalarda; sadece bireyin bu zaman diliminde maruz kaldığı stresin değil, aynı zamanda stresörün değerlendirilmesinin de bireyin gelişimine bağlı olduğu unutulmamalıdır (Ice ve James, 2012). Bir stresin etkisindeki gelişimsel farklılıklar, gelişimsel değişime bağlı olarak, bu stresörlerin etkilerine aracılık eden veya hafifleten biyolojik, psikolojik ve sosyal süreçler olabilir (Grant, ve diğerleri, 2003). Bu doğrultuda stresörlerin bireyler üzerindeki etkisini anlayabilmek için içinde bulunulan dönemin ve bu dönemdeki bireylerin dünyayı nasıl algılayıp, nasıl düşündüklerinin bilinmesi gerekir. Stresin çocuklar üzerindeki biyolojik çıktıları, [çocukların] konsantre olma, bir şeyleri hatırlama, kendi düşüncelerini kontrol etme ve odaklanma gibi yeteneklerini baltalayabilir (Thompson, 2014). Fakat unutulmamalıdır ki stres hayatın bir parçasıdır. Çocuklar günlük hayatlarında stres deneyimlediklerinde, gelişmekte olan biyolojik sistemleri bozulmaz. Aslında çocukların bazı stresleri yaşaması onların

kendini düzenleme ve adaptasyon becerilerinin gelişimine yardım eder ve aynı zamanda “iyi stres” çocukların olumlu başa çıkma becerileri kazanmalarına ve yaşam boyu olumlu gelişimsel ve davranışsal çıktılar elde etmelerine yardımcı olur (Thompson, 2014).

Stres sürecini şekillendiren bir diğer bağlam ise “çevredir”. Keşfetmekten ve hareket etmekten zevk alan bebek ve fiziksel becerilerde ustalaşmaya çalışan okul öncesi çocuk için, çevre, öğrenmenin birincil aracıdır. Dahası zaman geçtikçe, çeşitli gruplara katılmak, ev dışındaki dünyada sosyal roller ve normlar hakkında yeni anlayışlara yol açmaktadır (Weinstein ve David, 1987). Dolayısıyla çevre çocuk için geliştirici ve öğretici bir araç olmak ile birlikte zaman içerisinde adapte olması gereken sosyal bir yapıdır. Bu sosyal yapıda bireyin stres yaratan durumu değerlendirmesi ve bunun ile başa çıkması zaman geçtikçe değişecektir (Fallin, Wallinga ve Coleman, 2001). Ayrıca iyi düzenlenmiş bir çevrenin, çocuğun stres deneyimini en aza indirebilmek için en iyi yollardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Birçok çocuk çevresi ile ilgili stresörlere sahiptir. Bu stresörler oyunda kaybetmek, okul değiştirmek veya dışıya gitmek olabilir (Leontopoulou, Jimerson ve Anderson, 2011). Aynı zamanda deneyimlenen çevresel stresörlerin sebep olduğu bazı çıktılar vardır. Çocuğun ailesi ve okulu, çocuğun çevresel koşullarını düzenleyen ve destekleyen iki temel yapı taşıdır. Bu olumlu veya olumsuz olabilir. Örneğin ihmal ve kötü muamele, çocuk için kronik aşırı uyarılma yaratarak kendini düzenleme becerisinin zayıflatıldığı çevresel koşulları oluşturabilirken (Otten, Mun, Shaw, Wilson ve Dishion, 2018) iyi düzenlenmiş bir çevre, oluşacak olan stres sürecini önleyebilir veya çocuğa baş etme imkânı sunabilir.

Stres sürecini etkilediği düşünülen bir diğer bağlam ise “sosyo-kültürdür”. Her kültür, kültürün işleyen bir üyesi olarak nasıl hissetmesi, düşünmesi ve davranması gerektiğine ilişkin köklü ve geniş çapta kabul gören fikirlerle karakterize edilir ve bir diğer kültürlerden ayrılır (Bornstein, 2012). Bunun yanında bir çocuğu içinde bulunan toplumdaki ve kültürden ayrı olarak düşünmek mümkün değildir. Super ve Harkness’e (2002) göre çocukların yaşadığı gerçek ortamlar; ilgisiz sosyal gelenekler, kişiler arası ilişkiler, estetik değerler veya dünya hakkındaki inanışların bir yığını değil aksine tüm bunların dinamik bir şekilde etkileşime girmesinden oluşmaktadır. Bu etkileşimsel şemanın unsurları; çocuk için hem stresör hem de deneyimlenen stres durumunu yönetebilmesine yardımcı olan kritik bir destek

olabilir. Garbarino, (1992) insanları çevreleyen makro sistemlerin hayatımızın birçok parçasını bir arada tutmamıza yardımcı olduğunu ve aileler için destek, hizmet ve inanç şemsiyesi olmazsa çocuklar ve ebeveynlerinin büyük zarar ve bozulma görebileceğini belirtmektedir (akt. Swick ve Williams, 2006). Ayrıca ailelerin içinde bulundukları “toplum şemsiyesi”, Bornstein’e (2012) göre çocuk yetiştirme tutumlarında da etkilidir. Örneğin ataerkil bir toplumda yaşayan ailede erkek çocuklarına daha fazla konuşma hakkı verilebilir. Veya ebeveynlerin inandıkları din, çocukların stres algısını etkileyebilir. Ayrıca çocukların deneyimledikleri sosyokültürel stresörlere örnek olarak tüm dünyanın deneyimlediği fakat ilgili stresi algılama ve başa çıkma durumunun toplumdan topluma değiştiği koronavirüs hastalığı (COVID 19) verilebilir.

Stres mekanizması aslında doğanın içerisinde iyi ve kötü formlarda hep var olmaktadır. Stres hayatımızın bir parçasıdır ve yetişkinlerde olduğu kadar çocuklarda da etkilidir. Çocuklar gün içinde kendi başa çıkma kaynaklarını aşan ve uzun süreli strese yol açan bir veya birden çok stresöre maruz kalmaktadır. Yaygın olarak incelenen uzun süreli etkisi olan erken çocukluk stresörleri arasında; şiddete tanıklık, suç faaliyetleri, ebeveyn ayrılığı, ebeveyn ölümü veya hastalığı, yoksulluk ve madde kullanımı da dahil olmak üzere, fiziksel, cinsel, duygusal ve sözlü taciz, ihmal, sosyal yoksunluk afet ve hane halkı işlev bozuklukları bulunmaktadır (Pechtel ve Pizzagalli, 2011). Fakat uzun süreli strese neden olan olayların yanı sıra kısa süreli strese neden olan ve aslında günlük hayatında çocuğun rutinlerini oluşturan stresörler de vardır. Bu çalışmada ele alınanlar ise çocukların gün içerisinde karşılaştığı veya karşılaşılabileceği stresörlerdir. Çocuklardaki günlük stres, ailelerindeki ve okullarındaki orta derecede rahatsız edici olaylardan kaynaklanabilmektedir (Milgram, Sabini ve Silver, 1992).

Ailedeki strese bakıldığında; ebeveynler çocukların birincil stres kaynağı olabilir (Thompson, 2014). Çocuğun yaşamını sürdürmesi için gerekli olan çevre ile etkileşimi doğrudan ebeveyn bakımına bağlıdır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim çocuğun stres algısı ve stres ile başa çıkma yetenekleriyle yakından ilgilidir. APA’ nın, (2019b) “Çocuklarda ve gençlerde stres işaretlerini tanımlamak” yazısına göre; çocukların okulda başarılı olmak, arkadaşlıklar kurmak ve sürdürmek, ebeveynlerinin veya öğretmenlerinin kendinden beklentilerini yönetmek gibi çeşitli stresleri olabilir. Bazı stresler büyük bir test veya spor aktivitesiyle

m¼cadele etmek için enerji sağlaması bakımından olumlu olabilirken bazı stresler de gereksiz zorluklar yaratabilir. Yetişkinler ocukların veya gençlerin ezici stres duyguları yaşadıklarından çoğunlukla habersiz olabilirler. Yetişkinlerin, ocukların duygusal ve davranışsal ipuçlarına uyum sağlamak, olası sorunları tespit etmek zor zamanlarında rehberlik ve destek sağlamak için birlikte hareket etmesi önemlidir. APA- Amerikan psikologlar birliği- 2007 yılından beri ocuk ve aile stresini de kapsayan birden çok çalışma yayınlamıştır. Bunlardan biri olan APA'nın (2009) "Amerika'da stres" raporunda yayınlanan Amerika'da stres anketinin bulgularına bakıldığında; ebeveynlerin ¼öte ikisinin kendi streslerinin çocuklarını ya etkilemediğini ya da çok az etkilediğini d¼ř¼nmekte oldukları g¼r¼lmektedir. Ayrıca ocukların ve gençlerin %80'i ebeveynlerinden sağlıklı yaşam tarzını ¼ėrendiklerini ve onların önemli rol modelleri olduklarını s¼ylemektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarının deneyimledikleri g¼nl¼k yaşam stresi ile ilgili farkındalıklarını arttırmanın, çocuğun deneyimleyeceği g¼nl¼k yaşam stresini azaltabileceğini s¼ylemek m¼mk¼nd¼r. Bu çalışmanın amaçlarından biri de ailelerin çocuklarındaki strese y¼nelik algılarının nasıl olduğunu araştırıp, ailelerde farkındalık yaratmaya yardımcı olmaktır.

Bunun ile birlikte çocuklar okul gibi farklı ortamlara girdiklerinde ve farklı insanlar ile tanıştıklarında, davranışları değişebilir veya çocuklar kendilerini stres altında hissedebilir. Bu sebeplerden çocukların okuldaki stres yaşantılarına değinmek gerekli olacaktır. Çocukların okuldaki stres yaşantılarına baktığımızda; Pek çok stres¼r okul ortamıyla doğrudan ilgilidir ve stresle ilgili sorunlar ¼ėrencilerin okuldaki performansını etkilemektedir, bu y¼zden stres ve stres ile başa çıkma konuları m¼fredatın bir parçası olarak d¼ř¼n¼lmelidir (Fallin, Wallinga ve Coleman, 2001). Aynı zamanda çocukların stres deneyimleri ile baş edebilmesi için uygun teknikler ve yaklaşımlar ile donatmak, dirençli ve mutlu çocuklar yetiştirmek, çocuklar ve aileler ile iş birliği içerisinde çalışan erken çocukluk eğitimi uzmanlarının sorumluluğudur (Thomas, 2006). Yapılan araştırmalara bakıldığında ¼ėretmen ve ocuk stres¼rleri arasında çift y¼nl¼ bir ilişki olduğunu s¼ylemek m¼mk¼nd¼r. Ancak ¼ėretmenlerin stres y¼netimi m¼dahaleleri çocuğun stres¼r hakkındaki değerlendirmesini iyileştirip etkili başa çıkma mekanizmasını geliştirmede yardımcı olacaktır (Forman ve O'Malley, 1984). Bu doğrultuda çocuğun hem problem davranışları azalacak ve akademik başarısı artacak hem de ¼ėretmen stresi

azalacaktır. Fakat tüm bunları yapabilmesi için öğretmenin çocuk ve stres kavramını bir araya getirmesi gerekir. Friedman ve arkadaşları (2014) “sınıfın duygusal ikliminin okul öncesi öğretmenlerinin stresinin çocukların sınıftaki davranışsal problemlerine etkisini” incelemişlerdir ve öğretmenlerin stres seviyelerinin sınıfın duygusal iklimi ile doğrudan ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır, fakat çalışmada çocukların davranış problemlerinin de öğretmenler üzerinde stres unsuru olduğu belirtilmiştir.

Her yetişkin çocuklarını stres ve kaygıdan korumak ister fakat bu stresten korumanın yollarını bulmak ebeveynler ve öğretmenler için oldukça güç bir eylemdir (APA, 2010). Yetişkinler çocukların stres yaşamadıklarını ve/veya çabuk unuttuklarını düşünerek, stres kavramının yetişkinlere özgü bir şey olduğunu düşünebilirler. Bu çalışmanın bir diğer amacı ise öğretmenlerin; çocuklardaki strese yönelik algılarının nasıl olduğunu araştırıp, öğretmenlerde farkındalık yaratmaya yardımcı olmaktır. Bu doğrultuda çocukların deneyimledikleri stres yaşantısının azaltılabileceği düşünülmektedir.

Fakat yine de günlük hayatımızdan stresi çıkarmamız mümkün değildir. Çocukların günlük hayatlarında stres yaşadığı birçok araştırma bulgusu ile kabul edilmiştir (Band ve Weisz, 1988). Alanda yapılan araştırmalar farklı kaynaklardan- kaotik (karmaşık) ve kalabalık ev ve sınıf ortamı aile ve akranlarla olan problemler gibi- gelen stresin çocukta öğrenmeyi engellediğini göstermektedir (White, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin okul öncesinde çocukların deneyimleyebilecekleri stresörlerin farkında olmaları; sınıf veya okul ortamının çocukların daha az stresörle karşılaşabileceği şekilde düzenlenmesine, çocuğun yakınsak gelişim alanında sosyal etkileşimde bulunduğu bireyler ile kurduğu ilişkinin iyileştirilmesine, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin stresörleri en aza indirgeyecek şekilde kurulmasına, stresi sağlıklı bir şekilde yönetebilmesi için çocuğa rol model olunabilmesine katkı sağlayacaktır. Ebeveynler için çocukların olası stres deneyimlerinin farkında olmak; ev ortamının çocukların daha az stresör ile karşılaşabileceği şekilde düzenlenmesine, çocuğun sosyal çevresindeki insanlar ile (akraba, akran vb.) etkileşimini iyileştirecek desteğin sağlanmasına, çocuk ile arasındaki ilişkinin çocuğun deneyimlediği stresi en aza indirgeyecek şekilde kurulmasına, ebeveynin davranışlarının çocuktaki stres davranışlarını azaltacak şekilde düzenlenmesine ve

stresi yönetebilmek adına çocuğa sağlıklı rol model olunabilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Problem Durumu

Çocukların erken dönemde stres yaşadıkları birçok araştırma bulgusu ile kanıtlanmıştır. Okul öncesi dönemde stres yaşantılarının temel iki unsuru aile ve öğretmendir. Ailenin çocukların stres yaşantıları farkındalıkları oldukça azdır (APA, 2010). Fakat günümüz dünyasındaki çocukların özellikle sosyo-kültürün etkisiyle her geçen gün stres seviyesi artmaktadır. Öğretmenlerin çocuktaki stres yaşantılarını fark edip uygun çevreler yaratarak stres unsurunu ortadan kaldırması, kaldıramıyorsa en aza indirmesi ve sonunda da çocuğa stres ile baş etme becerileri kazandırması beklenir. Ancak öğretmenlerin çocuktaki stres yaratan durumu fark edebilmesi bazen mümkün olmamaktadır. Bu çalışma ile öğretmen ve ebeveyn bakış açısı ile okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin koruyucu ve önleyici stres programlarının oluşturulmasına, ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların stresine yönelik farkındalık sağlamasına ve çocuğun gelişimini olumsuz etkileyen stres ile baş etme yollarını öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak öğretmen ve ebeveynlerin çocukların stresine karşı görüşlerinin benzer ya da farklı olması da çocukları stres yaratan yaşantılardan uzak tutmaları ya da stres yaratan durumlarda çocuklarına nasıl yaklaşım sergileyecekleri açısından yol gösterici olacağı aynı zamanda bu veriler ile yapılan önerilerin alan yazına ve sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma “Okul öncesi dönemde stres yaşantılarının ebeveyn ve öğretmen bakış açısıyla incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, alanyazın taranmış ve okul öncesi dönemde çocukların günlük stres yaşantılarını ortaya çıkarabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğe rastlanılamamıştır. Dolayısıyla, okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarının belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışması da bu çalışmada yer almaktadır. Çocuklar henüz davranış kalıbı geliştirmeden, hayatlarında olan stresin belirlenmesi, uygun bir müdahale programı geliştirilmesi ve çocuğa baş etme stratejileri kazandırılması

gerekir. Bu çalışmada geçerli ve güvenilir “Okul ncesi Dönemdeki ocukların Stres Yaşantıları leği” geliştirerek, çocukların stres sürecine bütüncül bakabilmek, ğretmen ve ebeveyn bakış açısıyla çocukların deneyimledikleri stres yaşantılarını belirlemek; öğretmenlere ve ailelere çocukların stres yaşantılarının ne olduğu ve stres yaşantılarının işaretlerini nasıl çözebileceği ile ilgili önerilerde bulunmaktır. Türkiye’de okul öncesi dönemde stres ile ilgili çalışmalar daha çok okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin stresini veya okul öncesi ğretmenlerinin stresini ölçmeye yönelik çalışmalardır. Okul ncesi dönemdeki çocukların günlük yaşam stresini çeşitli boyutlarda inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile ortaya çıkan bulgular, okul öncesi dönemdeki çocukların günlük yaşam stresörlerini ortaya koyarak, ebeveyn ve öğretmenlere bilgi sağlayacağı gibi, bundan sonraki çalışmalar için de nc olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu tez çalışmasında “Okul ncesi dönemdeki çocuğun günlük stres yaşantıları ğretmen ve ebeveyn bakış açısına göre nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt problemler.

1. Okul ncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantıları leğinin geçerliliği ve güvenirliği nedir?
2. Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına yönelik puanları arasında;
 - a) Eğitim düzeyi
 - b) Sosyo-ekonomik düzey
 - c) ocuk sayısı
 - c) Yaş’a göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına yönelik puanları arasında;
 - a) Sınıf mevcudu
 - b) Meslekte alışma yılı

- c) Cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına, sosyo kültürel ve biyolojik bağlamda bakıldığında ebeveyn ve öğretmen puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Sayıtlar

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların ölçme araçlarını doldururken dürüst cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ile sınırlıdır.

Araştırma süreci koronavirüs hastalığı (COVID-19) dolayısıyla sekteye uğramıştır, araştırma problemi ve alt problemler değiştirilmiş, önceden belirlenen; araştırmanın ebeveyn, öğretmen ve çocuk boyutu; ebeveyn ve öğretmen boyutuna indirgenmiştir.

Araştırma sürecinde (COVID-19 dolayısıyla) okullar kapalı olduğundan veri online olarak toplanmıştır.

Tanımlar

Stres. Ice ve James'e göre (2007), Stres, bireyi kendi kişisel, biyolojik ve kültürel bağlamında şartlandıran; duygusal, davranışsal ve/ veya fizyolojik olarak cevap vermesini sağlayan bir süreçtir.

Stresör. Selye (1946), fiziksel ve psikolojik etkilere verilen psikosoyal tepkiler olarak tanımlamaktadır.

Stres şemaları. Stresi kategorize etmenin bir yoludur. Bunlardan en yaygın olanı stresin kaynağını temel alan şemalardır (Ice ve James, 2007). Bu şemalar akut ya da kronik olarak veya fiziksel, çevresel ve/ veya psikosoyal stresörler olarak da gruplanabilirler. Çalışma boyunca ele alınan şema ise yukarıda tanımını yaparken kullandığımız biyolojik, çevresel ve kültürel bağlamdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu araştırmanın kuramsal temeli stres kaynağını temel alan şemalara dayandırılarak oluşturulmuştur. Stres kaynağını temel alan birçok gruplama yöntemi olmasına karşın araştırma kapsamında Ice ve James (2007) tarafından oluşturulmuş olan gruplama türü ile stresin; biyolojik, çevresel ve kültürel bağlamı ele alınmıştır.

Çevresel bağlam. Stres sürecini şekillendiren bağlamlardan biri “çevredir”. İnsanların çevreleri ile dinamik, iki yönlü bir ilişki içinde olduğu düşünülmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984b, p. 289; akt.; Fallin ve arkadaşları, 2001). Çevresel uyaranlar, çevreyi etkileyen bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler uyandırır; insanın düşünceleri, duyguları ve eylemleri stresör ile karşılaştıkça değişir (Fallin ve arkadaşları, 2001).

Bireyin farklı çevre sistemlerinden, dolayısıyla da bireyin çevre kaynaklı stresörlerden nasıl etkilendiğini açıklayan bazı kuramlar vardır. Bunlar arasında David A Kolb (1984) tarafından geliştirilen “Deneyimsel Öğrenme Kuramı”, Urie Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen “Ekolojik Sistemler Kuramı”, Albert Bandura (1977) tarafından geliştirilen “Sosyal Öğrenme Kuramı” ve Lev Semenovitch Vygotsky (1986) tarafından geliştirilen “Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı” bu çalışma da ele alınmıştır.

Ekolojik sistemler kuramı. İnsan gelişimi, büyüyen kişinin ekolojik çevresinin form ve içerik olarak benzer veya daha karmaşık seviyelerdeki özelliklerini ortaya koyabileceği, sürdürebileceği veya yeniden yapılandırabileceği bir süreçtir (Bronfenbrenner, 1979). Bir çocuğun normal gelişim gösterebilmesi için bir veya daha fazla yetişkinin çocuğun kalıcı olarak bakımını sağlamasına ve çocuk ile düzenli olarak etkileşimde bulunmasına ihtiyacı vardır (Bronfenbrenner, 1984).

Psikolog Urie Bronfenbrenner’in tarafından geliştirilen ekolojik sistemler kuramı, insan gelişiminin farklı çevre sistemlerinden nasıl etkilendiğini açıklamaktadır (Ettekal ve Mahoney, 2017). Bronfenbrenner çocuğun dünyasının (aslında tüm insanların dünyasının) 5 etkileşim sisteminden oluştuğunu söyler ve

ona göre her bir sistem insan hayatının bağlamsal niteliğine dayanır; her bir sistem büyümek için farklı bir seçenek ve farklı bir kaynak sunar (Swick K. J. ve Williams R. D., 2006). Bronfenbrenner' a göre (1976) ekolojik çevre her biri bir sonraki bağlamın içinde bulunan, merkezleri aynı olan yapıların iç içe geçmiş bir düzenlemesi olarak düşünülür. Bu yapılar; mikro sistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak isimlendirilmektedir (Bronfenbrenner,1994).

İnsanlar, genetik mirası ile etkileşime giren deneyimlerinin toplamıdır (Bowlby, 2007). Yeni doğan döneminde ise mikro sistemi tanımlayan kritik terim "Deneyimdir." Deneyim çevrenin genel özelliklerinin objektif olarak tanınmasının yanında bu niteliklerin kişiler tarafından nasıl algılanacağını da gösterir (Bronfenbrenner, 1979). Küçük çocuklar dünyayı çevresindeki ilişkileri doğrultusunda deneyimlerler (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Bu doğrultuda daha az stresli çevrenin (birincil etkileşime geçen kişiler) daha az stresli deneyimler ile ilişkili olabileceği söylenebilir.

Aile, çocuğun gelişimindeki ana etken olmasının yanında bireyin gelişim sürecine katkı yapan tek etken değildir (Bronfenbrenner, 1986). Bronfenbrenner'a göre (1979) Mezosistem, gelişmekte olan kişinin aktif olarak katıldığı iki veya daha fazla ortam arasındaki ilişkiyi içerir (ör; bir çocuk için ev, okul, mahalle, akran grubu arasındaki ilişkileri içerebilirken bir yetişkin için aile, iş sosyal yaşam arasındaki bağlantıyı içerebilir). Alanda yapılan araştırmalar öğretmen stresi veya ebeveyn stresi ile çocukların davranışlarının karşılıklı bir etkileşim içerisinde olduğunu göstermektedir (Friedman-Krauss, Raver, Morris ve Jones, 2014; akt. Deater-Deckard, 2017).

Çocukların gelişimi sadece zaman geçirdiği ortamlardan değil aynı zamanda sınırlı erişime sahip olma eğiliminde oldukları ortamlarda meydana gelen olaylardan da etkilenir (Bronfenbrenner, 1986). Ekzosistem; aktif olarak kişinin gelişime katkı sağlamayan fakat kişiyi etkileyen veya kişiden etkilenen bir veya daha fazla ortama denir. Ekzosisteme örnek olarak çocuğun da bulunabileceği, ebeveynin iş yeri, kendinden büyük veya küçük kardeşinin sınıfı, ebeveynin çalışma arkadaşları, okulunun faaliyetleri gösterilebilir (Bronfenbrenner, 1979). Çocukların temel gelişim aşamalarından geçtikleri ve kendilerinden talep edilenler ile başa çıkmalarını sağlayan fiziksel, psikolojik ve sosyal niteliklerini henüz tam olarak geliştiremedikleri göz önüne alındığında, bu dönemde oluşabilecek stresörlerin özellikle dikkate

alınması gerektiği söylenebilir. Nitekim çocuklar sık sık çevrelerinin talep ve baskılarının kendi özelliklerini ve başa çıkma yeteneklerini aştığı dolayısıyla strese neden olduğu durumlarda bulunur (Waters, 2015). Bu durum örneklendirilecek olduğunda ebeveynin iş yerinde karşılaştığı sorunlar, kardeşin arkadaşları ile yaşadığı problemler çocuk üzerinde etkili bir stresör olabilir. Ebeveynin bulunduğu çevre, çocuk üzerinde baskı kurmasına sebep olabilir veya kendinden büyük kardeş, çocuktan yapamayacağı şeyleri talep edebilir.

Makrosistemler; mikro, mezo, ekosistemi de içeren ekonomik, sosyal, eğitimsel, yasal ve politik sistemler gibi kültürün veya alt kültürün kapsayıcı kurumlarıdır. Bu tür makrosistemler sadece yapısal açıdan değil hem açık hem de dolaylı olarak belirli kurumlara, sosyal rollere, sosyal etkinliklerine ve onların ilişkilerine anlam ve motivasyon sağlayan bilgi ve ideolojinin taşıyıcıları olarak düşünülür ve incelenir (Bronfennbrenner, 1976). Toplumların inanç sistemi, cinsiyet rolleri gibi değişkenler çocukların stres yaşamasına sebep olabilir. American Psychological Association'a göre (2010) toplumsal hayatta kadınlar erkeklere göre daha fazla stres ile (yüzde 28'e karşı yüzde 20) karşı karşıya kalmaktadır.

Kronosistem çevresel olayların ve sosyo tarihsel koşulların modellerindeki değişiklikleri yansıtır. Kronosistem Bronfenbrenner'in bireylerin öğrenmelerinin ve ortamlarının geliştikçe zamanla daha da değiştiğine olan inancını bu bağlam ile örneklendirir. Çeşitli sistemlere benzer şekilde, kronosistemi anlamaya çalışırken, diğer alt sistemlerin bağlamlarını da anlamak önemlidir (Lau ve Ng, 2014). Yaşanılan tarihsel olaylar çocukları farklı stresörlere maruz bırakabilir veya aynı stresörlere farklı tepki vermesine sebep olabilir.

Çocukların ekonomik, kültürel, eğitimsel ve sosyal dinamiklerini ve bu doğrultuda deneyimlerini öğrenmek aynı zamanda stres yaşantılarını da öğrenmek anlamına gelebilmektedir. Ebeveyn, öğretmen ve çocuğun dinamik bir etkileşim içerisinde olduğu ve stres yaşantılarının da etkileşim halinde olduğu unutulmamalıdır. Swick ve Williams (2006) erken çocukluk yıllarında ebeveynlerin deneyimledikleri stresi Bronfenrennerin ekolojik sistemler yaklaşımına göre incelemiş ve bu doğrultuda ailelere destek verecek stratejiler oluşturmuştur aynı zamanda da öğretmenlere ebeveynlerin stres deneyimlerini en aza indirebilmek için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmadan yola çıkarak çocukların da stres

deneyimlerinin ekolojik sistem yaklaşımı açısından bakıldığında çevresel faktörlerin çocuklar üzerinde de stres yarattığı görülmektedir.

Deneyimsel öğrenme kuramı. Çocuklar erken yaşta önemli gelişimsel çıktıları çevrelerinden öğrenirler (Nathaniel, Sandilos, Pendergast ve Mankin, 2016). Bu öğrenmeler Kolb'a göre (1985) kişi ile çevre arasındaki sinerjik bir işlemdir ve bütüncül bir adaptasyon gerektirir. Kolb 'un deneyimsel öğrenme teorisi; aktif bilginin inşası süreci için kişi ve çevresi arasındaki işlemlerin önemli olduğunu savunur. Bu süreçte çocuğun problem çözme, soyut düşünme, kendini yansıtabilme, duygularını yönetebilme, sınırlarını test etme ve karmaşık iletişim becerileri gibi çeşitli becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağını vurgular (Kolb ve Kolb, 2013). Bu teoriye göre çocuğa olumlu deneyimler sunmak çocuğun stres ile başa çıkabilme becerisi kazanması için önemlidir. Her ebeveyn çocuğuna olumlu yaşam deneyimleri kazandırmak ister. Fakat APA'nın uygulama direktörü psikolog Katherine C. Nordal "Çocuklar ebeveynlerinin ne zaman strese girdiğini bilseler ve doğrudan onları etkilediklerini kabul etseler de ebeveynler streslerinin çocukları üzerindeki etkisinin büyük oranda hafife alındığını" vurgulamaktadır (APA, 2010).

Bu yaklaşımda öğrenme dört aşamalı bir döngüdür. Döngünün temeli gözlemler ve yansıma ile oluşturulan "somut deneyimlerdir". Gözlemler sonuç çıkarılabilecek yeni etkileri olan eylemleri içeren bir teori veya fikir ile benimsenir. Bu etkiler veya hipotezler daha sonra yeni deneyimler yaratmada kılavuz görevi görür. Etkili bir öğrenenin dört farklı yeteneğe ihtiyacı vardır; Bunlar "somut deneyim becerileri, "Yansıtıcı gözlem becerileri"," soyut düşünme becerileri" ve "aktif öğrenme becerileridir" dir. Bu beceriler için birey yeni deneyimlere tamamen açık ve ön yargısız bir şekilde yaklaşmalıdır. Farklı bakış açılarıyla bu deneyimleri değerlendirmeli ve yansıtmalıdır. Mantıklı ve etkili teorilere bu gözlemlerini entegre etmeli ve yeni bir anlayış yaratmalıdır. Son evrede ise bu deneyimleri kullanarak kararlar vermeli ve yeni deneyimlerin yol açacağı problemleri çözmelidir (Lewis ve Kolb, 1986)

Problem çözme becerisi bireyin erken çocukluk döneminde kazanması beklenen temel becerilerden biridir. Aynı zamanda bu beceri ile somut deneyimlere dayanan birçok stresör ortadan kaldırılabilir. Bir diğer açıdan bakıldığında Kolb ve Kolb'a göre (2005) "Bir öğretmen, çocuğun yaşadığı psikolojik dünyayı anlamayı öğrenmezse, o çocuğa doğru rehberlik etmeyi asla başaramaz". Bu teoriye dayandırarak

öğretmenlerin çocukların yaşadığı stres deneyimlerini bilmesi ve çocuklara bu doğrultuda rehberlik etmesi gerektiğini söylememiz mümkündür.

Sosyo-kültürel gelişim kuramı. Lev Vygotsky'e göre (1997) davranışlar çevre ve organizma arasındaki etkileşim sürecidir. Bu süreç için organizma ve çevre arasındaki 3 ilişki türünden bahsetmek mümkündür; İlk durumda organizmanın çevre üzerinde üstünlüğü vardır. Kendisi için belirlediği hedefler herhangi bir zorluk olmadan organizma tarafından elde edildiğinde ortaya çıkar. En uygun adaptasyon, en az enerji ve güç harcaması ile gerçekleştirilir. İkinci durumda ise çevrenin olağanüstü karmaşıklığı ve organizmanın zayıf savunması arasında sürekli bir uyumsuzluk olduğunda, organizma önemli stres yaşadığında ve çevreye uyum sağlayamadığında ortaya çıkar. Bu durumda davranış maksimum enerji tüketimi ve minimum adaptasyon ile devam eder. Üçüncü olası durum, organizma ve çevre arasında, her iki tarafın da baskın olduğu bir denge durumunda ortaya çıkar ve ikisi de bu çatışmada dengelenmiş görünür. Bu görüşe göre çocuğun çevresi ile etkileşiminin stres yaşantılarını etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Vygotsky bu teorisinde insanın gelişmesinin; biyolojik olarak belirlenmiş gelişme süreçleri ile bireyin diğer insanlarla etkileşimi sonucu oluşturulan kültürel gelişme süreci arasındaki karmaşık bir etkileşim sonucunda olduğunu düşünmektedir (Bodrova ve Leong, 2015). Bu görüş bireyin gelişiminde kültürün önemini vurgulamaktadır.

Okul öncesi dönem, çocukların kültürel araçları kullanarak anlayış geliştirdiği; dikkat, hafıza, düşünme gibi bilişsel süreçleri dönüştürmeye başladığı için bu yeniden yapılanmanın ilk aşamasını oluşturan dönemdir. Bu dönemde bilişsel süreçlere ek olarak sosyo-duygusal kapasiteleri de benzer şekilde değişir. Bilişsel ve sosyo-duygusal kapasiteleri değiştikçe çocuklar “çevrenin köleleri” olmaktan çıkar ve “kendi davranışlarının efendileri” haline gelirler (Bodrova ve Leong, 2005).

Çocuk çevresine hâkim olmadan önce konuşma yardımıyla çevresi ile yeni ilişkiler üretir. Bu durum çocuğun yeni davranış biçimleri yaratmasını sağlar (Vygotsky, 1978). Bu görüşe göre çocuğun gelişim sürecinde çevre ve kültürün yadsınamaz bir etkisi vardır. Alandaki çalışmalara bakıldığında farklı kültürel deneyimlere sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının da farklı olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır (Chiu, 1987; Javo, Ronning ve

Heyerdah, 2004; akt. Dinn ve Sunar, 2017). Bu durumda çocukların farklı çevresel ve kültürel stresöre maruz kalmaları ile yeni davranış biçimleri geliştirmesi arasında ilişki olabileceği söylenebilir. Stres türünün bir kültüre bir topluma ve hatta bir aileye özgü olabileceği unutulmamalıdır. Ebeveynleri baskıcı bir tutum sergilediğinde çocuğun günlük yaşamında karşılaşacağı stresörler ile ebeveynleri demokratik bir tutum sergileyen çocuğun günlük yaşamında karşılaşacağı stresörler farklı olacaktır.

Sosyal öğrenme kuramı. Albert Bandura (1977); fikirlerine teorik çerçeve oluşturmak amacıyla yayınladığı “Sosyal Öğrenme Teorisi” adlı kitabında, insan davranışlarının açıklanmasında bilişsel, davranışsal ve çevresel belirleyiciler arasında sürekli, karşılıklı ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Bandura’ya göre çoğu insan davranışı modelleme yoluyla gözlemleyerek öğrenir. Başkalarını gözlemleyen biri yeni davranışların nasıl gerçekleştiği hakkında fikir oluşturur ve bir sonraki durumlarda bu kodlanmış bilgi eylem için rehber görevi görür.

Çocukların birincil bakıcıları olan ebeveynler aynı zamanda birincil stres kaynağı olabilir (Thompson, 2014). Ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim çocuğun stres algısı ve stres ile başa çıkma yetenekleriyle yakından ilgilidir. Ebetteki ebeveynler çocukların davranışlarında ve ahlaki yargılarındaki tek etken değildir. Diğer yetişkinler, akranlar ve sembolik modeller de çocukların ahlaki yargıları ve davranış kalıpları üzerinde etkilidir (Bandura, 1977). Friedman-Krauss, Raver, Morris ve Jones, (2014) sınıfın duygusal ikliminin ve okul öncesi öğretmenlerinin stresinin çocukların sınıftaki davranışsal problemlerine etkisini incelemişlerdir; araştırma sonucunda öğretmenlerin stres seviyelerinin sınıfın duygusal iklimi ile doğrudan ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır, fakat çalışmada çocukların davranış problemlerinin de öğretmenler üzerinde stres unsuru olduğu belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak öğretmen ve çocuk stresörleri arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal öğrenme kuramı “kültürü” statik monolit olarak değil, çeşitli ve dinamik sosyal sistemler olarak vurgular; Kurama göre insan doğası, biyolojik sınıflar içerisinde çeşitli biçimler ile doğrudan ve dolaylı deneyimlerle şekillendirilebilen geniş bir potansiyel ile karakterizedir. Bu potansiyeli sağlayan insan biyolojisi aynı zamanda sınırlar koyar; fakat bunun yanında birçok alanda kültürel olanaklara da izin verir (Bandura, 2002).

Bu görüşe göre bireyin içinde bulunduğu kültürün, gelişme sürecinde etkili bir unsur olduğu söylenebilir. Bireyin çevresel değişikliklere adaptasyonunu ve sağlığını etkileyen en önemli unsurlardan biri olan sosyo-kültüre günümüz dünyasından bakılacak olunursa; medeniyetlerin şu anki karmaşıklığı, değişimin hızı, yeni zorluklar, geleneksel değerlerin kaybı ve insan ilişkilerinin yabancılaşmasının bireyler ve toplum arasında çatışmalara neden olduğu görülmekte ve stres sosyal bir gerçek haline gelmektedir (Piko, 2002).

Özellikle büyüyen etnik çeşitlilik; bireyin hem kendi alt kültürünün hem de daha büyük olan toplumun taleplerini yerine getirmesini gerektirmiş bu da kültürel etkinliğe işlevsel değer vermiştir; başka yerde yeni bir hayat kurma çabaları, özellikle göçler sosyokültürel geleneklerde ve yaşam tarzı kalıplarında radikal değişiklikler içerdiğinden stres ile yakından ilişkilidir (Bandura, 2002). İçerisinde bulunduğumuz çağın şaşırtıcı bir hızda değişmesi çocukların da o hıza ayak uydurması gerekliliğini doğurmuş bu doğrultuda ebeveynlerin çocuklar üzerindeki beklentileri artmıştır. Durum böyleyken çocukların günlük hayatta çevre ve kültür kaynaklı stresörlere maruz kalması ile stres çocukların günlük yaşantılarının bir parçası haline gelmiştir.

Biyolojik bağlam. Stres terimi insanın biyolojisi ile yakından ilişkilidir. Bu terimin ilk nesil araştırmacılarından biri olarak bilinen Cannon “Savaş ya da Kaç” tepkisi ile stres davranışının güdüsel özelliklerinin önemini vurgulamış ve stres kaynaklı enerjinin hayattaki yerini tanımlamıştır (Quick ve Charles, 1994). Cannon’dan sonra stres kelimesinin fikir babası olarak da nitelenen Selye (1946); savaş ya da kaç tepkisini takiben stres teriminin biyolojik yönünü de hedef alan “Genel Adaptasyon Sendromunu” geliştirmiştir. Görülebilir ki, ilk yapılan araştırmalardan günümüze kadar stres teriminin biyolojik bağlamı göz önünde bulundurulmuş ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde stres biyolojik bağlamda ele alınmış ve kuramsal olarak açıklanmıştır.

Stresi biyolojik bağlamda açıklamak için; Arnold Gessel tarafından geliştirilen “Olgunlaşma Kuramı”, Erikson tarafından geliştirilen “Psikososyal Gelişim Kuramı”, Robert Havighurst tarafından geliştirilen “Gelişim Kuramı” ve Wood (1993) tarafından geliştirilen “Biyo Davranışsal Aile Modelinden” faydalanılmıştır.

Biyo davranışsal aile modeli. Beatrice Wood’un (1993), Minuchin ve meslektaşları tarafından 1975 yılında geliştirilen “Psikometrik Aile Modeli” ile

temellendirerek geliştirdiği bir yaklaşım olan Biyo Davranışsal Aile Modeli, aile üyelerinin hastalık ve sağlık deneyimleri ile; aile üyelerinin biyolojik ve psikolojik süreçlerinin karşılıklı olarak etkileşimde bulunduğunu vurgular (Wood, Klebba ve Miller, 2000).

Bu kuram aslında ebeveynlerin yakınlıkları, nesil hiyerarşisi, ebeveyn ilişkisi ve kişiler arası duyarlılık gibi birbirini etkileyen aile yapılarının çocuğın biyolojik süreçlerine etkisini incelemektedir. Bu aile yapılarının biyolojik süreçlere etkisi pozitif veya negatif yönde olabilir (Wood, 1993). Bunun yanında biyolojik süreçler de aile yapılarını etkileyebilir.

Örneğin; Wood, Klebba ve Miller'a göre (2000) doğuştan astımı olan bir çocuğın psikosoyal ve biyolojik faktörlerden eşit derecede etkilenebilir. Bununla birlikte çocuğu da kapsayan ebeveyn çatışması yoğunlaşır ve uzarsa, özellikle de bu durum çocuğın ebeveynleri ile bağlanmasında zorluk çıkaracak nedenler içeriyorsa, psikosoyal faktörler hastalık süreci üzerinde daha önemli bir etkiye sebep olabilir. Güvenli ebeveyn çocuk bağlanmasının çocuk için tampon görevi görebileceği ve güvensiz bağlanmanın stresli aile sürecinin (veya yaşam olaylarının) çocuklarda hastalığa bağlı psikolojik ve fizyolojik süreçler üzerindeki etkisini daha da arttırabileceği düşünölmektedir (Bleil, Ramesh, Miller ve Wood, in press; Wood, 1999 Akt; Wood, Klebba ve Miller, 2000).

Bunun yanında bireyin davranışları ve aile içi sorumlulukları da ailenin ve çocuğın psikosoyal sürecinde etkilidir. Eğer aile üyeleri çok duyarlı ise, onlar birbirlerine fazlaca duygusal davranabilirler, ki bu da duygusal refahı, öz yönetimi ve kişilik gelişimini bozacak strese neden olabilir (Wood,1994). Wood'a (1993) göre bir ebeveynin diğer ebeveynden hasta olan çocuklarının psikosoyal ve fiziksel refahı için sorumluluk alma konusunda beklentisinin yüksek olması, çocuğa karşı çok daha sıkı bir tutum benimsenmesine sebep olabilir. Bu zayıf hiyerarşik üçgenlemede çocuk her iki ebeveyni de memnun edemeyecek ve strese maruz kalacaktır. Alternatif olarak çocuk bir ebeveyni ile bir koalisyona girebilir ki bu da çocuğın diğer ebeveyn ile olan ilişkisinin stres ile sonuçlanacağını gösterir. Güçlü hiyerarşik üçgenlemede ise aile üyeleri hasta çocuğa yoğunlaşarak, Onun hakkında endişelenerek veya onunla ilgilenerek bu çatışmayı önleyebilir. Fakat aşırı endişe çocuk için son derece streslidir. Ailelerde farklı zamanlarda bu iki hiyerarşik durum da meydana gelebilir.

Colton (1985), çocukların stres yaşantılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla veya birbirleriyle çok fazla tartışmaları ile çocukların stres yaşantıları arasında yüksek ilişki bulmuştur. Bunun yanında ebeveyn stresinin de çocuğun biyolojik durumu ile (çocuk kronik bir hastalığa sahipse) yakından ilişkilidir (Cousino ve Hazen, 2013). Ebeveynlerin stresi arttıkça bu durum çocuğa birçok farklı şekilde yansıtılabilir. Wood'a (1994) göre ebeveynlerin anlaşmazlıkları ve çözüm eksiklikleri nesil hiyerarşisini ve ebeveyn ittifakını zayıflatır. Burada meydana gelen üçleme (triangulation) çocukta strese sebep olur ve bu da çocuğun biyolojik süreçlerini etkileyebilir. Bu durumda çocuğun biyolojik durumu ile yaşadığı stres arasında pozitif yönlü ve karşılıklı bir ilişki olabileceği söylenebilir.

Psikososyal gelişim kuramı. Okul öncesi dönemde çocuklar hızlı büyüme ve gelişme süreci içerisinde. Çocukların bu ilk yaşları "altın çağ" olarak isimlendirilir (Awalya, 2012). Altın çağdaki çocukların sağlıklı büyüme ve gelişmenin desteklenebilmesi, stres yaratabilecek durumların anlaşılması ve sağlıklı başa çıkma stratejilerinin kazandırılması için gelişim aşamalarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Erikson tarafından geliştirilen psikosoyal gelişim kuramı; gelişimin önemini ve aşamalarını vurgulamak için olanak sağlamaktadır.

Erikson insan özelliklerinin epigenetik prensiplerine göre gelişimi 8 aşamada incelemiştir Erikson' a göre yaşam döngüsü içerisinde bulunan her dönemin (aşamanın) başında; kişi kriz ile karşılaşır, devam eden süreçte ise kriz ile başa çıkmanın yolunu bulur ve bir sonraki döneme geçer (Erikson, 1964). Bu süreçte kriz veya sorun çocuğun olgunlaşması ve toplumun beklentileri tarafından yaratılır; çocuğun yapması gereken ise bu sorunları çözmektir. (Miller, 2009). Bunun yanında kriz veya sorun çocukların yaşadıkları stres ile yakından ilişkili olabilir. Bir gelişim aşaması başarı ile sürdürülmüş ise kişi güçlenmiş yetenek duyguları ile öne çıkar fakat aşama başarı ile geçilemediyse aşağılık duyguları kendisini göstermeye başlar (Güngör Aytar, 2015). Bu durumda güçlenmiş yetenek duyguları çocuğun yaşayabileceği stres ile başa çıkma becerileri geliştirebilirken; başaramama durumu akabinde gelişen aşağılık duygusu çocuk için önemli bir stresör olabilir.

Gelişim dönemlerindeki her konu (özerklik, girişimcilik vb.) yaşam döngüsünün belirli aşamasında en belirgindir (Miller, 2009) fakat bunun yanında her gelişim aşaması birbirinden etkilenir (Erikson ve Erikson,1998). Örneğin özerklik

yaşamın ikinci yılının baskın özelliğiiken birinci yılında şekillenir ve ikinci yılında detaylandırılır (Miller, 2009). Bu sebeple okul öncesi dönem tartışılırken önceki iki gelişim döneminin de irdelenmesi yararlı olacaktır (Robb, 1999).

Erikson 'un psikosoyal gelişim teorisinin ilk seviyesi doğumdan bir yaşına kadar gerçekleşir ve yaşamdaki en temel düzeydir. Bu nedenle bakıcılarına bağımlı olan bebeklerin bağımlılık ve güven gelişimi bakım verenlerinin kalitesine dayanmaktadır. Çocuk güven inşa etmeyi başarırda dünyada kendini güvende hissedecektir (Awalya, 2012). Bu dönemde giderek artan ihtiyaçlarına karşılık tedarikin de artması, homeostasisin yavaş yavaş dengelenmesine yardımcı olur (Erikson, 1993). Fakat aksi durumda çocuğun öz güvenini desteklemeyi reddeden, tutarsız ebeveyn davranışları karşısında çocuğun güven geliştirememesi dünyanın tutarsız olduğu ve tatmin edilemeyeceğine dair inanca ve beraberinde korkuya neden olacaktır (Awalya, 2012).

Miller'a göre (2009) yaklaşan tehlikeyi veya rahatsızlığı tespit etmek, dürüst ve dürüst olmayan kişiler arasında ayırım yapmak için her yaşta biraz güvensizlik gereklidir. Bununla birlikte, güvensizlik güven üzerinden kazanılırsa, çocuk veya daha sonra yetişkin hayal kırıklığına uğrayabilir, geri çekilebilir, şüpheli olabilir veya kendine olan güven duygusu eksilebilir. Bu durum çocukta ileriki dönemler için stres seviyesini arttıracak nedenler arasında gösterilebilir çünkü Thompson'a göre (2014) stres, bir kişinin sürekli olarak aşırı gerilmiş, yorgun, zayıf yargıya sahip olduğu ve çaba ile ilgili olarak çok az şey elde ettiğı duyguları olduğunda bir sorun haline gelir.

Erikson psikosoyal teorisinin ikinci seviyesi olan öz kontrolün gelişimine odaklanır. Tıpkı Freud gibi Erikson da tuvalet eğitiminin bu sürecin önemli bir parçası olduğuna inanır. Fakat Erikson'ın süreci önemli görmesinin nedeni oldukça farklıdır. Erikson'a göre vücut fonksiyonlarını kontrol etmeyi öğrenme, kontrol ve bağımsızlık hissine yol açar. Bu aşamayı başarıyla geçen çocuklar kendilerini güvende ve kendinden emin hissederken, geçemeyenler kendilerini yeterli hissetmez (Awalya, 2012).

Erikson'a göre (1993) bu aşama; sevgi ve nefret, iş birliği ve sadakat, kendini ifade etme özgürlüğü ve bastırılma duyguları için belirleyicidir. Benlik saygısını kaybetmeden kendini kontrol edebilme hissi, kalıcı iyi niyeti beraberinde getirirken öz denetimin kaybedilmesi ve dış kontrol ise utanç ve şüphe hissini kalıcı hale

getirebilir. Gruenewald, Kemeny, Najip ve Fahey'in (2004) yaptığı araştırma sonuçlarına göre kortizol seviyesi ve utanç ile stres arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu durumda çocuğun bu dönemde ebeveynleri ile kaliteli bir ilişki kuramaması veya bu dönemi başarılı bir şekilde tamamlayamaması okul öncesi dönemde ve hayatının sonraki dönemlerinde başa çıkmakta zorluk yaşayabileceği birçok stresöre maruz kalmasına sebep olabilir.

Girişimciliğe karşı suçluluk duygusunun şekillendiği üçüncü aşamada ise okul öncesi dönemdeki çocuklar sosyal etkileşimleri ve sembolik oyunları ile yaşadıkları dünyayı kontrol edeceklerdir (Awalya, 2012). Çocuğun bu konuda gelişebilmesi, çevresi tarafından desteklenmesine bağlıdır; eğer davranışlarından dolayı eleştirilirse girişkenliği engellenmiş ve suçluluk duygusu geliştirilmiş olur (Güngör Aytar, 2015).

Waters (2015) güç temelli ebeveyn tutumu ile çocukların stres seviyeleri ve güç temelli başa çıkma yaklaşımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonucunda ise ebeveynlerin, çocuklarının stres düzeylerinde olumlu bir fark yaratabileceği bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumda ebeveyn tutumlarının çocukların günlük hayatta karşılaşılabileceği stresörlere direkt veya dolaylı olarak etki edebileceği ve bu aşamayı başarılı bir şekilde tamamlayamayan çocuğun okul öncesi dönemde ve ileriki dönemlerde birçok stresörlere maruz kalabileceği söylenebilir.

Olgunlaşma kuramı. Olgunlaşma kuramının kurucusu olan Gesell'e (1949, 1972) göre genetik olarak yönlendirilmiş gelişim, çocukların ne zaman öğrenmeye hazır olduklarını, çevrelerinden ne zaman yararlandıklarını ve bu çevrede neler yaşadıklarını belirler (Crain, 1992; akt. Miazga, 2000). Buna paralel olarak Gesell çevrenin çocuğun gelişiminde geçici etkileri olabileceğini fakat biyolojik faktörlerin gelişimi tamamen kontrol edeceğini savunur (Salkind, 2004). Dolayısıyla çocukları içsel programlarının öncesinde geliştirmek için acele etmek anlamsızdır, çünkü gelişimin tüm yönleri içsel, genler ile yönlendirilmiş olgunlaşma süreci tarafından yönetilir (Gesell,1949; Gesell,1972; Crain, 1992; akt. Miazga, 2000). Bu durumda çocuğun homostasisini bozacak dışsal yönlendirmelerin çocuk için stres yaratabileceğini söylemek mümkündür. Örneğin McGruder'a göre (2019) olumsuz çocukluk deneyimleri yaşayan bireylerin sağlık sonuçları hakkında kapsamlı araştırmalar olmasına rağmen birçok insan öğrenciler için sert cezalar kullanılmasının, başa çıkma becerilerini ve duygularını öğreten bir disiplin yaklaşımı

ile aynı sonuçlar sağladığına inanmaktadır. Bu travmatik deneyimler toksik strese neden olur ve çocukların akademik performansını düşürebilir, sosyo-duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde uzun vadeli etkiler yaratabilir. Gold'a (1987) göre ebeveynlerin yüksek beklentileri çocukta stres yaratır. Yüksek beklenti ise dışsal yönlendirme ile birebir ilişkilidir.

Gesell' e göre (1924) çocuğun zihni, karakteri ve ruhu en hızlı okul öncesi dönemde gelişir. Aynı zamanda çocuğun bazı davranış problemlerinin üstesinden gelmenin tek yolu yaşamındaki bu doğal büyüme süreçlerinin önemini kavramaktır (akt; Gesell, 1961). Bu nedenle anaokulları ve kreşler, davranış problemlerine sahip birçok çocuğu da hesaba katmalıdır (Gesell, 1924). Davranış problemi olan çocuklar yaşamları süresince daha çok stresörle karşılaşabileceği gibi etrafındaki birçok insanın da daha fazla stresör ile karşılaşmasına sebep olabilir. Örneğin Gold'a göre (1987) akran zorbalığı ve arkadaşları ile oyunu sürdürmemeye çocuklarda stres yaratan unsurlar arasındadır.

Gelişim kuramı. Gelişim kuramının kurucusu olarak bilinen Havighurst'a göre gelişim biyolojik, sosyal ve kültürel kuvvetlerin birbirleriyle etkileşimi sonucu gerçekleşir (Çoknaz, 2017) ve bebeklikten yaşlılığa kadar; her biri, bir dizi gelişimsel görevleri içeren, aşamalar ile ilerler (Manning, 2002). Bu gelişimsel görevler fiziksel olgunlaşma, kültürel baskı (toplumun beklentileri), bireysel istek veya değerleri içeren üç kaynaktan doğar (Havighurst, 1956). Havighurst'a göre (1972) bireylerin hayatlarının belirli döneminde ortaya çıkan gelişimsel görevleri başarı ile tamamlamaları önemlidir çünkü bu başarı onu mutluluğa ve bir sonraki görevi başarı ile tamamlamaya götürür aksi durumda ise başarısızlık kişiyi mutsuzluğa, toplum tarafından onaylanmamaya ve sonraki görevlerinde yaşayacağı zorluğa götürür. Başarısızlık ile tamamlanan görevler çocukların daha fazla stresör (ebeveynler tarafından eleştirel tutum geliştirilmesi, akran tarafından dışlanmak vs.) ile karşı karşıya kalmasına sebep olmaktadır.

Havighurst'ın teorisi Çoknaz'a göre (2017) özellikle çocuğun hazır bulunuşluk düzeyinin; birbiri ile etkileşim halinde olan, biyolojik kültürel ve benlik ile ilgili faktörler tarafından etkilendiği bilinerek gelişim dönemine uygun görevler saptanabilmesinden dolayı özellikle öğretmenler için oldukça önemlidir. Bu durumda çocuğun gelişimine uygun görevler verilerek veya çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınarak karşılaşılabilecek stresörler azaltılabilir.

Bunun yanında gelişim dönemlerinin ve dönem içinde başarılması gereken görevlerin yaş sınırları bulunmakla birlikte, bu sınırlara olgunlaşma ve çevresel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar nedeniyle kesin gözüyle bakılmaz (Akbağ, 2017). Hawkes ve Havighurst'a (1957) göre çocukların çevreleri ve ebeveynleri ile ilişkileri hakkında fikirlere sahip olduğunu gösteren birçok çalışma vardır ve gelişim bilgisi aile içi ilişkilerde yeniden denge sağlamada karşılaşılan durumun onlar için zor ve stresli olduğu zamanlara gelince bize faydalı ipuçları verir. Bu teoriye göre çocukların gelişim düzeyleri ile karşılaşabilecekleri stresörler yakından ilişkilidir ve gelişim teorisi karşılaşılabilecek olası stres durumları ile ilgili ipuçları sağlar.

Sosyo kültürel bağlam. Sosyo-kültür stres sürecini şekillendiren bağlamlardan biridir. Kültür; toplumsal kurumlar, uygulamalar, normlar, çocuk yetiştirme tutumları, değerler, inançlar, kurallar, geçim araçları, ulaşım, sanat, semboller, iletişim, din, doğa ve insan hakkındaki fikirler, yerleşimler, etkileşimler de dahil olmak üzere tüm insan yapımı aktiviteleri düzenleyen çok geniş bir terimdir (Georgas, 2004).

Bireyin içerisinde bulunduğu sosyo-kültürel yapıdan nasıl etkilenebileceğini açıklayan birçok kuram vardır. Goodenough' a göre (1951) bir toplumun üyelerinin birbirinden beklentileri ve paylaştıkları şeyler kültür yoluyla anlaşılmaya çalışılırsa, bir kültür teorisi; bireysel olarak toplumun üyelerinin geldiği süreci dikkate almalıdır. Sürece bakıldığında, toplumlar artık sadece bir bütün olarak değil aynı zamanda bireysel anlamda sosyal etkileşim bağlamında kültürün öğrenenleri olarak görülmelidir çünkü bireyler çeşitli çıkarlarını takip eder ve çeşitli sorunlar ile başa çıkmaya çalışırlar (Goodenough, 1976). İlgili kültürel modellerden yola çıkarak sosyal ve kültürel yapıyı çözümlemenin çocuğun karşılaşabileceği stresörleri belirlemek, bu stresörleri en aza indirmek, çocuğun başa çıkma sürecine destek olmak için yapılması gerekenler hakkında ipucu sağlayabilir.

Bu doğrultuda çalışma kapsamında Herbert Blummer'in öncülerinden biri olduğu sembolik etkileşimcilik kuramı ve Ralph Linton tarafından geliştirilen Rol kuramı incelenmiştir.

Sembolik etkileşimcilik. Sembolik etkileşimcilik, semboller (paylaşılan anlamlar) ve etkileşimler (sözlü ve sözsüz eylemler ve iletişim) arasındaki bağlantıya

odaklanır. Temelde insanların birbirleriyle uyum içinde nasıl sembolik dünyalar yarattıklarını ve bunların insan davranışını nasıl şekillendirdiğini anlamak için bir çerçeve oluşturur (Larossa ve Reitzes, 1993).

Kuramın önemli temsilcilerinden olan Blumer'e göre (1986) kuram 3 basit önermeye dayanmaktadır. İlk önerme insanların şeylere karşı, şeylerin onlarda ifade ettikleri anlamlara dayanarak hareket etmeleridir. Bunlar dünyadaki her şeyi içerebilir (ör., anne, dost veya okul). Bu kurama göre şeylerin kültürel desenlerde ifade ettiği anlam çocuğun günlük hayatta karşılaşacağı stresörler üzerinde etkilidir. Önermeye örnek olarak farklı kültürel desenlerde oluşan baba figürü gösterilebilir. Eğer toplumda baba otorite unsuru ise çocuğun babası ile olan ilişkisi çocuk için stresör olabilir.

İkinci önerme ise; şeylerin anlamlarının kişinin diğeri ile olan etkileşiminden türetilmesidir (Blumer, 1986). Bu önermeye göre çocuk yakın çevresi ile etkileşimi sonucu şeylere anlam yükler. Örneğin anne-baba bir bahçe yılanından korkmayan çocuklarına bu davranışlarını teşvik edici bir şekilde davranırsa, çocuk bu davranışını sürdürecektir fakat anne baba ve oyun arkadaşları çocuğun davranışını tasvip etmezlerse çocuk yalnız davranışını değil nesneye yüklediği anlamı da değiştirecektir (Poloma, 1993). Bu durumda yakın çevresi ile etkileşimi sonucu çocuk karşılaştığı şeye yüklediği anlam ile stres sürecini şekillendirebilir.

Üçüncü önerme kişinin şeyler ile karşılaştığında oluşan; yorumlama, başa çıkma ve dönüştürme sürecidir. Süreç içerisinde karşılaşılan her durum kültür ile birebir ilişkilidir. Nakagawa ve Teti (1992) çalışmalarında Amerika'ya yerleşmiş 53 Japon annenin aldığı sosyal desteğin ve günlük yaşam streslerinin; anne ve onların okul öncesi eğitimi alan çocukları arasındaki bağlanma tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmacı ebeveynlerin birincil kültürel kimliği, değerleri ve çocuk yetiştirme stillerinin büyük ölçüde Japon kültürüne göre şekillenebileceğini düşünmektedir. Çalışmada 6 ay veya daha az bir süredir Amerika'da yaşayan anneler, 6 ay veya daha fazla süredir Amerika'da yaşayan annelerden daha fazla stres yaşadıkları ve daha az sosyal destekleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu durumda ebeveyn stresinin çocuk stresine yol açabileceği gibi, çocukların farklı kültürler ile karşılaştıklarında yaşayabilecekleri stresör sayısının artabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Rol teorisi. Rol teorisi toplumdaki mikro, makro ve orta seviyeler arasındaki ilişkiyi anlamada kilit unsurlardan biridir (Turner, 2001). Georgas'a göre (2004) bu teori bireyin kültürel normlardan veya kolektif sosyolojiden nasıl etkilendiğini açıklamasına ek olarak anne, baba, oğul, kız, büyükanne, büyükbaba gibi toplum üyelerinin psikolojik ve etkileşimsel yönleriyle ilgili kültürel normları ifade eder.

Rol teorisinin sosyoloji alanındaki kurucusu Ralph Linton olarak kabul edilir (Georgas, 2004). Linton'a göre (1936) her bireyin katıldığı çeşitli kalıplardan kaynaklanan bir dizi rolü vardır ve aynı zamanda bu rollerin toplamını temsil eden ve içinde bulunulan toplum için ne yaptığını ve ondan ne bekleyebileceğini belirleyen genel bir rol vardır.

Toplumun tarafından belirlenen ve toplumu belirleyen "rol" beraberinde rol çatışmasını da getirir. Rol çatışması Biddle' a göre (1986) kişinin davranışı için birbirinden farklı iki veya daha fazla beklentinin eş zamanlı görünümü olarak tanımlanır. Çocuğun ondan beklenen iki veya daha fazla rol sonucunda psikolojik gerginlik yaşaması bir rol çatışmasıdır ve çocuk için önemli bir stresör olabilir. Bu durumda çocukların benimseyecekleri rolde, içerisinde bulunulan kültürün önemli bir etkisi olabileceğini söylemek mümkündür. Çocuklara aşırı rol yüklenmesi rol karmaşası ile beraber rol stresörüne sebep olabilir. Buna örnek olarak Afrika'da 2016 yılında 72 milyon çocuğun çocuk işçi olarak çalışması (International Labour Organization, 2017) verilebilir. Çocuklara yüklenen bu aşırı rol çocuklar için büyük bir stres kaynağı olmuştur.

Bunun yanında kişi, beklentiler ile kişisel özellikleri arasındaki beceri eksikliği veya uyumsuzluk nedeniyle rol yapmakta zorluk çekebilir bu tür koşulların her biri birey için stres üretebilir (Biddle, 1986). Ülkemizde belirli gün ve haftalar kutlanılırken okul öncesi öğretmenlerinin düzenledikleri gösteriler için çocuklara becerilerinin üzerinde görevler vermesi veya anne babaların çocuklarından her durumda başarı beklemesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

İlgili Araştırmalar

Çocukların potansiyel günlük stres yaşantıları kaynağını belirlemeye yönelik çalışmalar. Stres son derece popüler bir konudur. Günümüzde bu konuya ilgi, stres yönetebilme programlarında ve medyada günbegün artmaktadır. Yetişkin popülasyonunda artan, strese yönelik ilgiye rağmen, çocuklarda stres ile ilgili

alışmalar nispeten azdır (Colton,1985). Fakat ocukların da tıpkı yetişkinler gibi stres deneyimleyebilecekleri unutulmamalıdır. Gold'a göre stres çocukların büyüme ve gelişiminin normal bir parçasıdır (Gold, 1987). Bunun yanında çocukluk ağı stresörleri çok ve çeşitlidir. Bunlar başkaları tarafından alay edilmesine veya oyuncaklar için kavga edilmesine ilişkin günlük üzüntülerden, fiziksel ve cinsel istismara uğramanın zarar verici yaşantılarına kadar değişebilir (Thomas, 2006). Bu geniş çerçevede çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları stres kaynaklarını belirlemek önemli olabilir. Gold'a göre (1987) yetişkinler çocukların deneyimledikleri stres kaynaklarının farkında olmalıdır ve onların pozitif başa çıkma stratejileri geliştirmelerinde yardımcı olmalıdır. American Psychological Association'a göre (2019a) ocuklar kendi stres belirtilerini fark edemeyebilir veya nasıl tepki vereceklerini ve etkili bir şekilde nasıl başa çıkacaklarını bilemeyebilirler. Ebeveynler neyi dinleyeceklerini veya izleyeceklerini bilerek her yaştan ocuk ile sohbet etme fırsatı arayarak çocukların hayattaki zorluklar ile daha iyi başa çıkmalarını sağlayabilir. Fakat bazen yetişkinler çocukların hissettiği ezici stres duygusunun farkında olamayabilirler (American Psychological Association, 2019b). Bu gibi durumlarda çocukların olası günlük yaşam stres kaynaklarını belirlemek yetişkinlerin çocukların stres duygularının olası işaretlerinin farkına varmalarına ve etkili başa çıkma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Thomas'a göre (2006) ocuklar ev dışında veya okulda birçok farklı kaynaktan stres deneyimlemelerine rağmen ilgili alanda yapılan çalışmalar çocukların gelişimi üzerinde tek değişkenli stresörlerin etkisini vurgulamaktadır. Bunun yanında geçmişten günümüze değin çocukların deneyimledikleri günlük yaşam stresini değerlendirmeye yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Vanaelsta, De Vriendta, Huybrechtsa, Rinaldi ve De Henauw'e göre (2012) ilgili alanda yapılan çalışmalarda çocukların olası günlük stres yaşantıları; stresör kontrol listesi ve/veya stresöre ilişkin görüşme soruları ile belirlenmekte ve derecelendirilmektedir.

Günlük stres yaşantılarını kontrol listesi ile derecelendirme çalışmalarına bakılacak olunduğunda, Yamamoto ocukların stresli yaşam deneyimleri algısını tanımlayan araştırmaların öncüsü olarak kabul edilebilir (Anderson, Jimerso ve Whipple, 2005). Yamamoto (1979) ocukların deneyimledikleri stresi değerlendirmek ve algılarının yetişkinler ile benzer olup olmadığını anlamlandırabilmek adına 20 yaşam olayını 7 puanlık bir ölçek ile

derecelendirmiştir. Ek olarak Yamamoto geliştirdiği envanter aracılığıyla çocukların stres algısını farklı araştırmalarda farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, kişisel deneyim, etnik köken, sosyal statü, içinde bulunulan toplum, öğretmen ve ebeveyn algıları) ile incelemiştir (Yamamoto, 1979; Yamamoto ve Phillips, 1981; Yamamoto ve Baynes, 1984; Yamamoto ve diğerleri, 1996; Yamamoto ve Mahlios, 2001).

Bunun yanında Elkind (1981) çocukluk çağının olağanüstü yükleri beraberinde getirdiğini düşünerek yazdığı kitabında çocukların yaşamlarında ailelerin finansal koşullarının değişmesi veya arkadaş değişikliği gibi maddeleri de içeren 43 potansiyel stres deneyimi belirlemiştir. Kearney, Drabman ve Beasley, (1993) ise çocuklarda ve gençlerde caydırıcı duyguların ve gündelik olayların ciddiyetini ölçebilmek amacıyla geliştirdikleri 30 maddelik günlük yaşam stresi ölçeği (DLLS) ile orta derecede geçerlilik ve güvenilirlik elde etmiştir. Benzer şekilde Brown ve Cowen (1988) farklı bölgelerde yaşayan 503 çocuğa, 22 yaşam olayını içeren bir ölçek uygulamış ve kentte yaşayan çocukların kentte yaşamayan çocuklara göre daha çok günlük yaşam stresi olaylarını deneyimlediği bulgusuna ulaşmıştır. Bir başka ölçek geliştirme çalışmasında ise Trianes Torres ve diğerleri, (2009) ilköğretim çocuklarında günlük stresi değerlendirmeye yönelik sağlık, okul ve aile alanlarını kapsayan “Çocuk Günlük Stres Envanteri” oluşturulmuş ve yapılan ölçümler sonucunda ölçeğin çocukların günlük stres yaşantılarını değerlendirmeye yönelik yeterli psikometrik özellikleri gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Son olarak Monjarás Rodríguez ve Lucio Gómez Maqueo (2018) 4-5 yaş okul öncesi çocuklarda “Günlük Stres Ölçeği”ni geliştirmeyi ve psikometrik özelliklerini değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmalarında, geliştirdikleri ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Türkçe alan yazında okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantısı etkisini derecelendirmeye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat Demirci, Engin, Bakay ve Yakut (2013) tarafından ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin stres durumlarının belirlenmesi amacıyla bir anket oluşturulmuştur. Uygulanan anket sonucunda ise stres deneyimlerinin öğrenme başarısını olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Oral ve Ersan, (2017) çocuklarda (8-11 yaş) algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmış, ölçek için yapılan geçerlik güvenirlik analiz sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Günlük stres yaşantılarını kontrol listesi ile derecelendirme çalışmalarının yanında görüşme soruları aracılığı ile değerlendirilen günlük stres yaşantıları çalışmaları da vardır. Bu çalışmalar; günlük stres yaşantılarının kısa ve uzun vadede sonuçlarını inceleyen çalışmalar (Monroe, 1983; Monck ve Dobbs, 1985) ve/veya ebeveyn ve çocuk görüşünün alındığı çalışmalardır (Sandberg ve diğerleri, 1993; Findley ve diğerleri, 2003). Bunun yanında çocukların yaygın olarak deneyimledikleri günlük stresi belirlemeye yönelik çalışmalar da vardır. Örneğin Bailey ve Garralda'nun (1990) araştırmasında 7-12 yaş arası çocuklardan son 3 ayda yaşadıkları olayları bildirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda ise çocukların yaygın olarak belirttiği konuların kişisel başarı, hastalık ile ilgili olaylar, ilişkilerindeki problemler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Cheetham-Blake, Family ve Turner-Cobb (2019) çocukların stres yaşantılarını ve başa çıkma stratejilerini belirlemek için 38 ebeveyn ve 38 çocuk ile derinlemesine ikili görüşme yapmış ve çocukların stres deneyimlerini; sosyal mayında (sosyal medya kavramını betimlemek için kullanılmış bir terim) gezinme, modern dünyada gelişmeye yönelik baskı, bilinmeyenden korkma ve hayatın derslerini öğrenme olarak 4 tema altında birleştirmiştir.

Çevresel bağlamda aile ve okul kaynaklı günlük yaşam stresi ile ilgili çalışmalar. Psikoloji literatürü, bireyin stres durumuna adaptasyonu ile fazlaca ilgilenmiştir. Psikologlar; 1960'larda anne ile çocuğun stres durumları arasındaki ilişkiyi incelemişler ardından araştırmalarına 1970'lerde babaları da dahil etmişlerdir, 1980'lerde ise ailelerdeki stresin bu çekirdek üçlünün karakterlerinden daha geniş olduğunu fark etmeye başlamışlardır (Hetherington, 1984). Günümüz dünyasındaysa çocukluk ve ergenlik döneminde stres bireysel algı ve biliş ile filtrelenen çok sayıda bağlam, durum ve deneyimi kapsamaktadır (Anderson, Jimerso ve Whipple, 2005). Johnson'a göre (1982) bu deneyimler genellikle kardeşin doğumu ile başlar, okula uyum sağlama ve bir okuldan diğerine geçme ile devam eder.

Alan yazında aile ile başlayıp okul ile devam eden stres deneyimlerine ilişkin yapılan araştırmalarda farklı değişkenlere rastlanmıştır. Bu değişkenlerden biri ebeveynidir. Adrian ve Hammen'ın (1993) depresif annelerin çocuklarında strese maruz kalma ve stres oluşumu ile ilgili araştırması, duygu durum bozukluğu olan kadınların çocuklarındaki yüksek oranda rahatsızlığa sebep olan mekanizmalardan

birinin, stresli olaylara ve koşullara maruz kalma oranının artması olduğu hipotezini doğrulamıştır. Bunun yanında ebeveynlerin duygu durumu ile çocukların deneyimledikleri günlük stres yaşantısı arasında çift yönlü bir ilişki olduğu söylenmektedir. Luby, Belden ve Spitznagel, (2006) 5-6 yaş çocuklarındaki depresyon için risk faktörleri olarak ailedeki duygu durum bozuklukları geçmişi ile stresli yaşam olayları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular stresli yaşam olaylarının aile öyküsü ile okul öncesi çocukların depresyonu arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir.

Bir çocuğun hayatında, aile birincil bağlamdır (Anderson, Jimerso ve Whipple, 2005) Dolayısıyla literatürde çocukların yaşadıkları günlük yaşam stresi ile ilgili ebeveynlerin algısını değerlendiren çalışmalara rastlanmaktadır (Sandberg ve diğerleri, 1993; Yamamoto ve Mahlios, 2001; Findley ve diğerleri, 2003).

APA'nın (2010) yayınladığı ulusal raporun bulgularına göre ebeveynlerin üçte biri (%32) sağlık tanımlarını aşan stres düzeyinde ve aşırı stres yaşadığını söylemektedir. Bunun yanında çocuklara göre ebeveynlerinin yüksek stres seviyeleri aileyi etkilemektedir. Ebeveynlerinin üçte ikisinden fazlası (%69), streslerinin çocuklarını çok az etkilediğini veya hiç etkilemediğini söylemektedir ancak çocukların sadece yüzde 14'  ebeveynlerinin stresinin kendilerini rahatsız etmediğini belirtmektedir. Ayrıca çocukların üçte biri (%34) ebeveynlerinin bağırdıklarında endişeli veya stresli olduklarını bildiklerini söylemektedir.

Tüm bunlara ek olarak 2020 yılında tüm dünyada COVID-19 salgını dolayısıyla deneyimlenen "COVID-19 stresi" ebeveynleri de etkilemektedir. COVID-19'un neden olduğu, 18 yaşın altındaki çocukların ve gençlerin yaşamlarındaki aksamalar, APA' ya (2020) göre Amerikalı ebeveynlerin stres düzeyi üzerinde derin bir etkiye sahip olmuştur. Örneğin 10 kişiden 7'sinden fazlası, çocukları için uzaktan/ evrimi i öğrenmeyi yönetmenin önemli bir stres kaynağı olduğunu söylemektedir.

Bunun yanında alan yazında çocukların deneyimlediği günlük yaşam stresi işaretlerini belirlemeye, bu stresörleri en aza indirgemeye, deneyimlenen stresörler ile etkili başa çıkabilmeye rol model olabilmeye yardımcı olabilmek için ailelere bilgi ve/veya öneride bulunan çalışmalara rastlanmıştır. APA (2019b) çocukların olası stres deneyimi işaretlerini tanımlamanın ipuçlarını 1) davranıştaki olumsuz

değişikleri izlemek 2) "Hasta hissetmenin" streten kaynaklanabileceğini anlamak 3) Çocuğun başkalarıyla nasıl etkileşime girdiğinin farkında olmak 4) dinlemek ve çevirmek 5) destek istemek olarak sıralamaktadır. Benzer şekilde Elkind, (1981) çalışmasında ebeveynlere, "aceleci" bir tavırla büyütülen çocukların üzerindeki benzersiz stres yükünü hafifletecek öneriler sunmaktadır.

Çocukların deneyimledikleri günlük yaşam stresinin bir diğer kaynağı da okuldur. Burts ve diğerleri (1992) gelişimsel olarak uygun olan ve olmayan sınıflarda eğitim gören 204 anaokulu çocuğunun cinsiyet, sosyoekonomik durum ve ırk değişkenlerine göre stres davranışlarını incelemiştir. Bulgular, çocukların gelişimine uygun olmayan sınıflardaki erkeklerin, uygun sınıflardaki erkeklerden daha fazla stres deneyimlediğini; gelişimsel olarak uygun olmayan sınıflardaki çocukların, özellikle geçiş, bekleme ve çalışma kitabı / çalışma sayfası etkinlikleri sırasında, uygun sınıflardaki çocuklardan daha fazla stres sergilediğini göstermiştir.

Okula başlamak çocuk ve aile için stresli bir durumdur (Elizur, 1986) ve okul süresince öğretmen ile çocuk karşılıklı etkileşim içerisindedir. Dolayısıyla literatürde çocukların yaşadıkları günlük stres yaşantıları ile ilgili öğretmenlerin algısını değerlendiren çalışmalara rastlanmaktadır. Dodge (1979) çocukların deneyimledikleri günlük stres yaşantılarını belirlemek için geliştirdiği envanterde değerlendirici gruplar (öğretmen, pediatrist ve sosyal hizmet uzmanları) ile çocuğun verdiği cevaplar arasında yüksek korelasyon olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ek olarak Dodge çocukluk dönemi stres yaşantıları araştırmalarında başka uzmanların da araştırmalara dahil edilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca Colton (1985) araştırmasında çocukların karşılaştıkları stresörlerin şiddetini değerlendirmelerinin yetişkinlerden farklı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Farklı olarak Anderson ve Jimerson (2007) öğretmenlerin değerlendirmelerinin altıncı sınıfa giden çocuklar ile karşılaştırıldığında birinci sınıfa giden çocukların değerlendirmeleriyle daha yakın olduğu ve öğretmenlerin algılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği, ayrıca öğretmenlerin deneyim yılı ile değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Bunun yanında alanyazında çocukların okulda deneyimlediği günlük yaşam stresi işaretlerini belirlemeye, bu stresörleri en aza indirmeye, deneyimlenen stresörler ile etkili başa çıkabilmede rol model olabilmeye yardımcı olabilmek için öğretmenlere bilgi ve/veya tavsiyede bulunan çalışmalara rastlanmıştır. Thomas,

(2006) erken çocukluk döneminde çocukların karşılaşılabilecekleri stresi belirlemek, onlara daha iyi başa çıkma becerisi kazandırmak amacıyla ebeveynlere ve öğretmenlere çocukların günlük stres yaşantılarına yönelik bilgi ve önerilerde bulunduğu bir rehber kitap yayınlamıştır. Benzer şekilde Honig, (2010) erken çocukluk sınıfında stresi azaltan ipuçları vermeyi, erken çocukluk uzmanlarının küçük çocuklardaki stresi fark etmeleri ve bu stres büyük sorunlara dönüşmeden önce kanıtlanmış rahatlatma stratejileri ile çocukların baş etmelerini kolaylaştıracak destek sağlamaları için ipuçları ve stratejiler sağlamayı amaçlayan bir kitap yayınlamıştır. Ayrıca Johnson, (1993) makalesinde ailesindeki stresli deneyimlerden olumsuz etkilenen çocuğa yardımcı olabilmek adına öğretmenlere öneride bulunmuştur.

Biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı günlük yaşam stresi ile ilgili çalışmalar. Ebeveynler ve eğitimciler; aile baskıları, bağlanma, gelişimsel zorluklar, öğrenme zorlukları, sağlık sorunları ve mizaç dahil olmak üzere çocuğun stres seviyesini etkileyen temel faktörleri anlamalıdır (Honig, 2010). İlgili alanyazında çocuğun deneyimlediği günlük yaşam stresinin biyolojik bağlamını çeşitli değişkenler ile ölçen çalışmalara rastlamak mümkündür.

Günlük stres yaşantısını etkileyen biyolojik değişkenlerden biri hastalıktır. Dougherty ve diğerleri, (2013) anksiyete bozukluğu olan okul öncesi dönem çocuklarının olmayanlara göre son 6 ayda daha fazla günlük stres yaşantısı deneyimlediği bulgusuna ulaşmıştır. Bununla beraber mizaç çocuğun stres durumunu etkileyen bir diğer biyolojik değişken olabilir. Talge, Donzella ve Gunnar, (2008) 162 okul öncesi çocukta fizyolojik stres tepkiselliği ile korkulu kişilik yapılanması (Fearful Temperament) arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonuçları korkulu kişilik yapılanmasının küçük çocuklarda daha fazla stres tepkiselliği ile ilişkili olduğu argümanını desteklemiştir. Ayrıca Gómez-Maqueo ve Rodríguez, (2020) 115 okul öncesi çocuğun günlük stres yaşantıları ile stres ile başa çıkma türleri arasındaki ilişkiyi incelemiş. Araştırma sonucunda günlük stres yaşantıları ile duygusal, işlevsiz ve kaçınmacı başa çıkma türleri arasında bir ilişki olduğu fakat fonksiyonel başa çıkma türü ile ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Bunun yanında çocuğun cinsiyeti, yaşı ve/veya gelişim düzeyi günlük stres yaşantısını etkileyen biyolojik bağlamdaki stresörlerden bazıları olarak değerlendirilebilir. Kearney, Drabman ve Beasley, (1993) araştırmasında erkek

çocukların kız çocuklarına göre daha fazla günlük stres yaşantısı deneyimlediği bulgusuna ulaşmıştır. Bundan farklı olarak Muldoon'ın araştırmasında ise (2003) kız çocukları erkeklerden daha fazla stresli yaşam olayı deneyimlemediği ve stresli yaşam olayları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca farklı biyolojik değişkenler ile stres arasında çift yönlü bir ilişki olabileceği söylenebilir. Örneğin Raffington, Falck, Heim, Mather ve Shing, (2020) 6-7 yaşındaki çocukların deneyimledikleri stresin kız çocuklarının duygusal hafızasını erkek çocuklarından daha fazla etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Sosyo-kültürel bağlamda toplum kaynaklı stres ile ilgili çalışmalar.

Çeşitli toplumlarda stresin kültürel görünümleri üzerinde çalışan sosyal antropologlar kültürel etmenlerin, stres tepkisinde karmaşık bir rol oynadığını vurgulamışlardır (İlbars, 1994). Fakat kültür her ne kadar karmaşık bir yapıya sahip olsa da Simith'e göre (1998) insan gelişimini anlamak için önemli bir yere sahiptir. Ayrıca İlbars'a göre (1994) aynı stres etkenlerine maruz kalan gruplar farklı kültürlerde farklı tepkiler gösterebilmektedir. Bu durum farklı popülasyonlarda daha az karşılaştırma anlamına gelse de stres ile ilgili oluşturulacak ve/veya uygulanacak olan ölçekte kültürel farklılıklara da dikkat edilmelidir (Vanaelsta, De Vriendta, Huybrechtsa, Rinaldi ve De Henauw, 2012). İlgili alanyazında farklı toplumlar arasında çocukların günlük stres yaşantıları algısını karşılaştırmaya yönelik çalışmalar bulunmasının yanında (Yamamoto ve diğerleri, 1996; Leontopoulou, Jimerson ve Anderson, 2011) farklı toplumlarda çocukların günlük stres yaşantısını farklı değişkenlere göre incelemeye yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır. Gómez-Maqueo ve Rodríguez, (2020) araştırma bulgularında kız çocuklarının deneyimledikleri stres ile duygusal olarak başa çıkma stratejilerinin erkek çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bu durumun, erkeklerin aksine kızların duygularını ifade etmelerine izin verilen Meksika kültüründen kaynaklanıyor olabileceğini savunmaktadırlar. Ayrıca toplumdaki günlük deneyimlenen stres algısını değiştiren kültürel unsurlardan biri din olabilir. Muldoon, (2003) araştırmasında Kuzey İrlandalı Katolik ve Protestan çocukların olumsuz günlük stres yaşantıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bunun yanında bulunduğumuz dönemin popüler anlayışı günlük hayatımızda karşılaştığımız stresörler üzerinde etkili olabilmektedir. Ryan-Wenger, Sharrer ve

Campbell, (2005) son otuz yılda çocukların deneyimledikleri günlük yaşam streslerini incelemiş ve 1970'li 1980'li 1990'lı ve 2000'li yılların her birinde çocukların farklı stres yaşantıları deneyimlediği bulgusuna ulaşmış ve alanda yeni stres yaşantılarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini savunmuştur. Bugün yaşadığımız dijital çağda Leung, (2006) dijital çocukların internet kullanımı ile günlük yaşam stresi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yine içerisinde bulunduğumuz çağın popüler stres kaynağı olan COVID-19'un çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Orgilés, Morales, Delveccio, Mazzeschi ve Espada, (2020) COVID-19'dan en çok etkilenen İtalya ve İspanya'da 3-18 yaş çocuğa sahip 1143 ebeveyn ile çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre ebeveynlerin %85,7'si çocuklarının davranışlarının ve duygu durumlarının değiştiğini söylemiştir. Bunun yanında İtalyan ebeveynler, İspanyol ebeveynlere göre çocukları için daha fazla semptom bildirmiştir. Ek olarak karantina şartları zorlaştığında ve stres seviyesi yükseldiğinde ebeveynler çocuklarında daha fazla duygusal sorun bildirmiştir. Son olarak Inter-Agency Standing Committee, (2020) 6-11 yaş arasındaki çocukların COVID-19 süresince deneyimlediği endişe veya stres ile başa çıkmasını kolaylaştırmayı hedefleyen bir hikâye kitabı yayınlamıştır ve hikâye kitabı 100'ü aşkın dile çevrilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir. Veriler; yetenek, görüş, tutum, inanç ve/veya bilgi gibi özellikleri içerir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırma ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların günlük stres yaşantılarına yönelik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışma grubunun özellikleri. Çalışmanın örneklemini 5-6 yaşında olup anasınıfına devam eden çocukların ebeveynleri ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini tesadüfi olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme ile seçilmiştir. Bazı durumlarda araştırmacının tesadüfi veya sistematik örnekleme yapması zor hatta imkânsız olabilir. Böyle durumlarda araştırma için uygun olan (elde edilebilen) bireylerden oluşan gruplar araştırmanın örneklemini oluşturur. Bu şekilde seçilen örnekleme çeşidi uygun örnekleme olarak adlandırılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışmada kullanılacak ölçeğin ön çalışmaları, çalışmaya destek olması amacıyla yapılan odak grup görüşmeleri ile başlamıştır. Odak grup örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile Yalova ilinde anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocukları olan 10 anne, 10 baba ile 10 çocuk ve 10 öğretmenden oluşmaktadır. Uygulama için ise veri toplama araçları online ortamda birçok ebeveyn ve öğretmene gönderilmiş; ön deneme formları 150 ebeveyn ve 151 öğretmen tarafından doldurulmuş, esas uygulama için oluşturulan formlar ise 154 ebeveyn ve 183 öğretmen tarafından doldurulmuştur.

Katılımcılar ile ilgili demografik bilgiler. Araştırmaya dahil edilen ebeveynler ve öğretmenler ile ilgili bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Alt Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	119	77,3
	Erkek	35	22,7
Yaş	20-30	22	14,3
	31-40	96	62,3
	41-50	36	23,4
Çocuk Sayısı	1	32	20,8
	2	80	51,9
	3	29	18,8
	4 ve üzeri	13	8,4
Anne Eğitim	İlkokul	22	14,3
	Ortaokul	13	8,4
	Lise	56	36,4
	Ön lisans	14	9,1
	Lisans	49	31,8
Baba Eğitim	İlkokul	14	9,1
	Ortaokul	9	5,8
	Lise	51	33,1
	Ön lisans	15	9,7
	Lisans	65	42,2
Gelir Düzeyi	2000-3000	45	29,2
	3001-6000	68	44,2
	6001 ve üzeri	41	26,6

Tablo 1 değerleri incelendiğinde, çalışmaya katılan ebeveynlerin %77,3'ü (119 kişi) kadın; %22,7'si (35 kişi) erkektir. Bu kişiler içerisinde yaş aralığı 20-30 bandında olan %14,3 (22 kişi); 31-40 bandında olan %62,3 (96 kişi) ve 41-50 bandında olan %23,4 (36 kişi) bulunmaktadır. Ayrıca bireylerin %20,8'i (32 kişi) bir çocuğa sahipken, %51,9'u (80 kişi) iki çocuğa, %18,8'i (29 kişi) üç çocuğa ve %8,4'ü (13 kişi) dört ve üzerinde çocuğa sahiptir. Anne eğitim durumuna göre incelendiğinde, annelerin %14,3'ü (22 kişi) ilkokul; %8,4'ü (13 kişi) ortaokul; %36,4'ü (56 kişi) lise; %9,1'i (14 kişi) ön lisans ve %31,8'i (49 kişi) lisans mezunudur. Baba eğitim durumuna göre incelendiğinde, babaların %9,1'i (14 kişi) ilkokul; %5,8'i (9 kişi) ortaokul; %33,1'i (51 kişi) lise; %9,7'si (15 kişi) ön lisans ve %42,2'si (65 kişi) lisans mezunudur. Son olarak gelir düzeyleri incelendiğinde bireylerin %29,2'si 2000-3000 bandında gelire; %44,2'si (68 kişi) 3001-6000 bandında gelire ve %26,6'sı (41 kişi) 6001 ve üzeri gelire sahiptir.

Öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Alt Gruplar	f	%
Yaş	20-30	92	50,3
	31-40	48	26,2
	41 ve üzeri	43	23,5
Mesleki deneyim	1-3 yıl	71	38,8
	4-6 yıl	22	12,0
	7-10 yıl	19	10,4
	11 yıl ve üzeri	71	38,8
Sınıf mevcudu	5-15	65	35,5
	16-25	97	53,0
	26 ve üzeri	21	11,5

Tablo 2 değerleri incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %50,3'si (92 kişi) 20-30 yaş aralığında; %26,2'si (48 kişi) 31-40 yaş aralığında; %23,5'i (43 kişi) 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Ayrıca bu kişilerden %38,8'i (71 kişi) 1-3 yıl öğretmenlik deneyimine sahipken %12'si (22 kişi) 4-6 yıl deneyime; %10,4'ü (19 kişi) 7-10 yıl deneyime ve %38,8'i (71 kişi) 11 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Son olarak, öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören çocuk sayısı incelendiğinde öğretmenlerin %35,5'inin (65 kişi) sınıfında 5-15 aralığında çocuk sayısı olduğu %53'ünün (97 kişi) 16-25 aralığında ve %11,5'inin (21 kişi) 26 ve üzeri sayıda çocuk olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Odak grup görüşmesi. Çalışma kapsamında madde havuzu oluşturmak amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi; seçilen katılımcılardan belirli bir konu hakkında bilgi ve detaylı görüş almak için

yapılandırılmış grup görüşmesinin özel bir türüne verilen isimdir (Bader ve Rossi, 1998). Bu görüşmelerde gruplar 6-12 kişilik, genellikle homojen katılımcılardan oluşur (Vaughn, Schumm ve Sinagub, 1996). Bu çalışma kapsamında toplam 40 kişi ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Gruplar 10'ar kişilik homojen katılımcılardan (anne, baba, öğretmen, çocuk) oluşmaktadır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantıları ölçeği, ebeveyn formunun madde havuzu oluşturulurken çevresel bağlamda aile kaynaklı günlük yaşam stresörlerini belirlemek amacıyla anne, baba ve çocuk, sosyo-kültürel bağlamda toplum kaynaklı günlük yaşam stresörlerini belirlemek amacıyla anne, baba, öğretmen ve çocuk, biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörleri belirlemek amacıyla anne, baba, öğretmen ve çocuk ile yapılan odak grup görüşmesinin sonuçları analiz edilmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantıları ölçeği, öğretmen formunun madde havuzu oluşturulurken; çevresel bağlamda okul kaynaklı günlük yaşam stresörlerini belirlemek amacıyla; öğretmen ve çocuk, sosyo-kültürel bağlamda toplum kaynaklı günlük yaşam stresörlerini belirlemek amacıyla; anne, baba, öğretmen ve çocuk, biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörleri belirlemek anne, baba, öğretmen ve çocuk ile yapılan odak grup görüşmesinin sonuçları analiz edilmiştir.

Uzman görüşü alınması. Bu işlemin amacı, kapsam geçerliğine ilişkin kanıt elde etmektir. Uzmanlardan, her bir maddenin ölçülmesi hedeflenen özellik ile ne kadar ilişkili olduğunun, maddelerin açıklık ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi istenir (DeVellis, 2003). İlgili çalışma kapsamında başlangıçta 67 maddelik bir form oluşturulmuş ve oluşturulan form ile 3 okul öncesi eğitimi uzmanı, 1 psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanı, 1 psikoloji uzmanı olmak üzere toplam 5 uzmandan görüş alınmıştır. İlgili görüş ve öneriler dikkate alınarak forma son şekli verilmiştir. Sonuçta ebeveyn formunda 30 madde, öğretmen formunda 29 madde belirlenmiş ve ebeveynlere uygulanacak olan 30 maddelik deneme ölçeği ile öğretmenlere uygulanacak olan 29 maddelik deneme ölçeği hazır hale gelmiştir.

Deneme uygulaması. Deneme uygulamasında ölçeğin yapısını belirlemek amacıyla 151 ebeveyn ve 150 öğretmenden veri toplanmıştır. Ön deneme

uygulamasý odak grup görüřmesi ve uzman görüřü ile belirlenen ebeveyn formunda yer alan 30 madde ve öđretmen formunda yer alan 29 madde ile yapılmıřtır.

Büyüköztürk (2002) örneklem büyüklüğünün, değişken sayısının en az beş katı olması durumunun genel bir kural olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da madde sayısının en az 5 katı olacak şekilde katılımcı sayısı üzerinden elde edilen veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir.

Deneme uygulaması için öğretmenlerden ve ebeveynlerden veriler online olarak 04.03.2020 ile 20.04.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Ayrıca ölçek uygulaması yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

Esas uygulama. Deneme uygulamasının ardından son hali verilen ölçeğin yapısının doğrulanması ve diğer araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla 154 ebeveyn ve 183 öğretmenden veri toplanmıştır. Esas uygulama ön deneme uygulaması sonunda belirlenen ebeveyn formunda yer alan 26 madde ve öğretmen formunda yer alan 27 madde ile yapılmıştır. Ölçek uygulama süresi öğretmenler ve ebeveynler için yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür. Ek olarak esas uygulama için veri 01.05.2020 ile 20.07.2020 tarihleri arasında toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu. Kişisel Bilgi Formu örneklem grubundaki öğretmenlere ilişkin öğretmen; yaşı, deneyim yılı, sınıfındaki ocuk sayısı gibi demografik bilgilere yönelik soruları içermektedir. Ayrıca örneklem grubundaki ebeveynlere ilişkin ebeveyn; eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, ocuk sayısı, yaş gibi demografik bilgilere yönelik soruları içermektedir.

Okul Öncesi Dönemdeki ocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği (ebeveyn ve öğretmen formu). İlgili araştırma kapsamında kullanılacak olan “Okul Öncesi Dönemdeki ocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek için ebeveyn formunda 26 madde; öğretmen formunda 27 madde bulunmaktadır. Ebeveyn formunun sosyo-kültürel bağlamda toplum kaynaklı stresörler alt boyutu için 7-35 puan aralığından; ebeveyn formunun çevresel bağlamda aile kaynaklı stresörler alt boyutu için 7-35 puan aralığından; ebeveyn formunun biyolojik bağlamda ocuk kaynaklı stresörler alt boyutu için 11-55 puan aralığından puan alınmaktadır. Öğretmen formunun sosyo-

kültürel bağlamda toplum kaynaklı stresörler alt boyutu için 7-35 puan aralığından; çevresel bağlamda okul kaynaklı stresörler alt boyutu için 8-40 puan aralığından; biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutu için 11-55 puan aralığından puan alınmaktadır. Ayrıca ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Verilerin Analizi

Deneme uygulaması. Ön deneme uygulaması ve uzman görüşleri ışığında oluşturulan 30 maddelik form 151 ebeveyne uygulanmış ve elde edilen veriler geçerlik çalışması amacıyla maddelerin değerlendirilmesinde ve ölçülmek istenilen özellik ile ilişkilerinin ortaya konmasında kullanılmıştır.

Öncelikle ölçekte yer alan maddelerin toplam puanla korelasyonu incelenmiştir. Her bir maddenin toplam puan ile önemli ölçüde ilişkili olması gerekmektedir (DeVellis, 2003). Bu amaçla, madde toplam test puanı arasındaki korelasyonun incelenmesinde Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplamalarda SPSS paket programı kullanılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayılarının yorumlanmasında kullanılan aralık değerleri şu şekildedir: 0,40 ve üstü değere sahip maddelerin çok iyi ayırt edici olduğu, 0,30 ve 0,40 arasının iyi, 0,20 ve 0,30 arası değere sahip maddelerin düzeltilmesi gerektiği ve daha düşük değere sahip maddelerin ise istatistiksel manidarlığa sahip olsalar bile ölçeğe alınmamaları gerektiği ifade edilmektedir (Ebel, 1965, akt. Erkuş, 2003).

Bir sonraki adımda ölçme aracından elde edilen verilerin hedeflenen yapıyı ne derece ölçtüğünün belirlenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır (Crocker ve Algina, 1986). Elde edilen sonuçlar verilerin geçerliğine kanıt oluşturacaktır. Deneme uygulamasından elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilip, maddelerin uygunluğuna ve faktör yapısına karar verildikten sonra esas uygulama üzerinden elde edilen veriler ile birlikte Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA için SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizinden önce örneklemin uygunluğunu ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Veri kümesinin faktörlenebilmesi için KMO değerinin en az 0,50 olması gerekmektedir. 0,50-0,60 arası kötü; 0,60-0,70 arası orta; 0,70-0,80 arası iyi; 0,80 ve yukarı olması verilerin faktör analizine uygunluğunun oldukça iyi olduğunu

göstermektedir. Barlett istatistiğinin anlamlı olması değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğuna işaret etmektedir (Field, 2009).

Bir sonraki adımda faktör analizi ile belirlenen yük değeri incelenir. Bu değer ilgili ölçek maddesinin hangi boyut / gizil yapı altında olduğunun belirlenmesinde kullanılır. Ayrıca faktör yük değerinin 0,32'nin altında olması maddenin yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işarettir. Yük değerinin 0,71 ve üstü olması ise mükemmel, 0,63 olması çok iyi, 0,55 olması iyi, 0,45 olması vasat ve 0,32 olması zayıf olarak değerlendirilir (Tabachnick ve Fidell, 2012).

Güvenirlik kestirimi için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Psikolojik testlerde hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ancak madde sayısının az olduğu ölçeklerde 0.50 güvenirlik katsayısı dahi yeterli görülmektedir (Tan, 2012).

Esas uygulama. İlk uygulamadan elde edilen veriler ile yapılan AFA sonucunda oluşturulan yapının esas uygulamadan elde edilen verilerle doğrulanması amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizinden (DFA) faydalanılmıştır. DFA, sosyal ve davranışsal alanlarda yapı geçerliliği çalışmalarında öncelikli ve önemli bir araçtır (Brown, 2015). DFA için Lisrel 8.80 paket programı kullanılmıştır. Analiz sonuçları elde edilen uyum indekslerinin mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008).

Tablo 3

Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2/df	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 \leq X^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1.00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
TLI (NNFI)	$0,95 \leq TLI (NNFI) \leq 1.00$	$0,90 \leq TLI (NNFI) \leq 0,95$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1.00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1.00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$

Güvenirlik kestirimi için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Psikolojik testlerde hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ancak madde sayısının az olduğu ölçeklerde 0.50 güvenirlik katsayısı dahi yeterli görülmektedir (Tan, 2012).

Çocuklar İçin Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği puanlarına ilişkin ebeveynler için veri cinsiyet, yaş, çocuk sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi; öğretmenler için ise yaş, mesleki deneyim ve sınıf mevcudu değişkenlerinin her biri için gruplanmış ve gruplar arası farka bakılmıştır. Bu amaçla yapılan analizlerin parametrik ya da parametrik olmayan yöntemlerden hangisinin seçileceğine her bir değişken için oluşturulan gruplara ait verilerin parametrik testlerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamama durumuna göre karar verilmiştir. Normallik için çarpıklık katsayısının (ÇK) $\pm 1,96$ aralığında olması normallikten önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2018).

İlk olarak incelenen değişken olan cinsiyet değişkeninde kadın ve erkek olmak üzere iki alt grup bulunmaktadır. Ebeveynlerin Çocuklar İçin Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar her iki grup için de normal dağılım göstermektedir. Alt boyutlardan kadınlar için sırası ile elde edilen çarpıklık katsayıları 0,51, 0,31 ve -0,05 iken erkekler için bu değerler sırası ile 0,88, -0,93 ve 0,14'dür. Normallik varsayımının sağlanması sonucunda gruplar arası farka bakmak için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır.

İkinci olarak incelenen değişken ebeveynlerin yaş değişkenidir ve üç alt gruptan oluşmaktadır. Ebeveynlerin Çocuklar İçin Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar her üç grup için de normal dağılım göstermektedir. Alt boyutlardan 20-30 yaş bandındaki ebeveynler için sırası ile elde edilen çarpıklık katsayıları 0,53, 0,56 ve 0,29 iken 31-40 yaş bandındaki ebeveynler için bu değerler sırası ile 0,15, 0,02 ve -0,07; son olarak 41-50 yaş bandındaki ebeveynler için bu değerler sırasıyla -0,57, -0,62 ve 0,06'dır. Normallik varsayımının sağlanması sonucunda gruplar arası farka bakmak için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Üçüncü olarak incelenen değişken ebeveynlerin çocuk sayısı değişkenidir ve dört alt gruptan oluşmaktadır. Ebeveynlerin Çocuklar İçin Günlük Stres Yaşantıları

Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar her dört grup için de normal dağılım göstermektedir. Alt gruplardan bir çocuğa sahip ebeveynler için sırası ile elde edilen çarpıklık katsayıları 0,58, 0,20, 0,37 iken iki çocuğa sahip ebeveynler için bu değerler sırası ile -0,11, -0,3, 0,5; üç çocuğa sahip ebeveynler için bu değerler sırasıyla 0,16, -0,44, -0,42 ve son olarak dört ve üzeri çocuğa sahip ebeveynler için -0,32, 0,93 ve 0,36'dır. Normallik varsayımın sağlanması sonucunda gruplar arası farka bakmak için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Dördüncü olarak incelenen değişken anne eğitim durumu değişkenidir ve beş alt gruptan oluşmaktadır. Ebeveynlerin Çocuklar İçin Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar her bir alt grup için de normal dağılım göstermektedir. Alt gruplardan anne eğitim durumu ilkokul olan ebeveynler için sırası ile elde edilen çarpıklık katsayıları -0,53, 0,74, 0,26 iken ortaokul olan ebeveynler için bu değerler sırası ile 0,11, -0,41, -0,34; lise olan ebeveynler için bu değerler sırasıyla 0,08, 0,24, 0,29; ön lisans olan ebeveynler için sırasıyla -0,42, -0,16, -0,03 ve son olarak lisans olan ebeveynler için 0,01, -0,22 ve -0,29'dur. Normallik varsayımın sağlanması sonucunda gruplar arası farka bakmak için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Beşinci olarak incelenen değişken baba eğitim durumu değişkenidir ve beş alt gruptan oluşmaktadır. Ebeveynlerin Çocuklar İçin Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar her bir alt grup için de normal dağılım göstermektedir. Alt gruplardan baba eğitim durumu ilkokul olan ebeveynler için sırası ile elde edilen çarpıklık katsayıları 0,82, 0,11, 0,05 iken ortaokul olan ebeveynler için bu değerler sırası ile 0,51, -0,26, 0,31; lise olan ebeveynler için bu değerler sırasıyla -0,02, 0,19, -0,02; ön lisans olan ebeveynler için sırasıyla 0,44, 0,72, 0,25 ve son olarak lisans olan ebeveynler için -0,24, -0,29 ve -0,22'dir. Normallik varsayımın sağlanması sonucunda gruplar arası farka bakmak için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Son olarak incelenen değişken ebeveynlerin gelir durumu değişkenidir ve üç alt gruptan oluşmaktadır. Ebeveynlerin Çocuklar İçin Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar her üç alt grup için de normal dağılım göstermektedir. Alt boyutlardan 2000-3000 bandında gelire sahip olan ebeveynler için sırası ile elde edilen çarpıklık katsayıları 0,40, 0,30, 0,36 iken 3000-6000 bandındaki ebeveynler için bu değerler sırası ile 0,03, -0,16, -0,20; son olarak 6000

ve üzeri gelire sahip ebeveynler için bu değerler sırasıyla -0,31, -0,07 ve -0,20'dir. Normallik varsayımın sağlanması sonucunda gruplar arası farka bakmak için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Öğretmenler üzerinden incelenen ilk değişken olan yaş değişkenidir ve üç alt gruptan oluşmaktadır. Öğretmenlerin Çocuklar İçin Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar her üç grup için de normal dağılım göstermektedir. Alt boyutlardan 20-30 yaş bandındaki öğretmenler için sırası ile elde edilen çarpıklık katsayıları -0,13, -0,02 ve -0,024 iken 31-40 yaş bandındaki öğretmenler için bu değerler sırası ile -0,40, -0,65 ve -0,33; son olarak 41-50 yaş bandındaki öğretmenler için bu değerler sırasıyla -0,34, -0,32 ve 0,20'dir. Normallik varsayımın sağlanması sonucunda gruplar arası farka bakmak için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

İkinci incelenen değişken mesleki deneyim değişkenidir ve dört alt gruptan oluşmaktadır. Alt boyutlardan mesleki deneyimi 1-3 yıl olan öğretmenler için elde edilen çarpıklık katsayıları -0,06, -0,11 ve 0,00 iken 3-6 yıl olan öğretmenler için -0,67, 0,46 ve -0,29; 7-10 yıl olan öğretmenler için -1,32, -0,97 ve -0,65 ve son olarak 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler için -0,10, -0,41 ve 0,08'dir. Bu durumda normallik varsayımın sağlanması sonucunda gruplar arası farka bakmak için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Son olarak incelenen değişken ise sınıf mevcudu değişkenidir ve üç alt gruptan oluşmaktadır. Alt boyutlardan sınıf mevcudu 5-15 olan öğretmenler için elde edilen çarpıklık katsayıları -0,35, -0,32 ve -0,22 iken 16-25 aralığında olan öğretmenler için 0,08, -0,45 ve -0,09 ve son olarak 25 ve üzeri olan öğretmenler için -1,16, 0,02 ve -0,12'dir. Bu durumda normallik varsayımın sağlanması sonucunda gruplar arası farka bakmak için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına, sosyo kültürel ve biyolojik bağlamda bakıldığında ebeveyn ve öğretmen puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusunun bulgusuna yönelik olarak ebeveyn ve öğretmenlerden elde edilen puanlar arası karşılaştırma yapmak amacıyla her iki alt grup için de normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Ebeveynler için elde edilen çarpıklık katsayıları 0,06 ve -0,01 iken öğretmenler için elde edilen çarpıklık katsayısı -0,22 ve -0,15'tir. Bu durumda "Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı

Stresörler Alt Boyutu” ve “Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar için yapılacak karşılaştırmada ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır.



Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Deneme Uygulaması

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği ebeveyn formu. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerliliğinin incelenmesi için öncelikle madde puanı ve toplam puan arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formuna İlişkin Madde Puanı ve Toplam Puan Korelasyonu

Madde Numarası	Korelasyon Değeri	Madde Numarası	Korelasyon Değeri
1	,649**	16	,724**
2	,624**	17	,614**
3	,566**	18	,582**
4	,501**	19	,566**
5	,598**	20	,650**
6	,721**	21	,575**
7	,766**	22	,419**
8	,372**	23	,669**
9	,658**	24	,588**
10	,742**	25	,617**
11	,490**	26	,691**
12	,698**	27	,700**
13	,660**	28	,658**
14	,640**	29	,589**
15	,304**	30	,706**

Tablo 4'ün değerleri incelendiğinde korelasyon katsayılarının 0,304 ile 0,766 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen katsayıların pratik

manidarlığının incelenmesi sonucunda 0,30'un altında madde olmadığı, 0,30-0,40 değerleri arasında 8. ve 15. maddelerin olduğu ve diğer tüm maddelerin 0,40'ın üzerinde olduğu diğer bir ifade ile çok iyi ayırt edici olduğu görülmektedir.

Ölçeğin deneme formu uygulaması sonucu elde edilen verilerin yapı geçerliliğinin incelenmesi ve geliştirilmesi hedeflenen ölçeğin faktörlerinin ortaya çıkarılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. 30 madde ve 3 boyuttan oluşan ölçekte her bir alt boyut için ayrı ayrı AFA gerçekleştirilmiş ve tek boyutluluk sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir.

Analiz öncesinde örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla her bir alt boyut için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formuna İlişkin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,712
	χ^2		261,484
	sd		21
	p		0,000
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,839
	χ^2		473,218
	sd		55
	p		,000
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,861
	χ^2		552,254
	sd		66
	p		,000

Analiz sonucunda Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin Ebeveyn Formunda Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu için KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,712)

ve Barlett Testinin de anlamlı olduğu ($\chi^2=261,48$; $p <,01$) görölmüştür. Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu için KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,839) ve Barlett Testinin de anlamlı olduğu ($\chi^2=473,22$; $p <,01$) ve Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu için KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,861) ve Barlett Testinin de anlamlı olduğu ($\chi^2=552,25$; $p <,01$) görölmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör yük değerleri incelendiğinde ilk alt boyut için 4. Maddenin binişik yük verdiği; ikinci alt boyutta 8. ve 15. maddenin binişik yük değerine sahip olduğu; üçüncü alt boyutta ise 22. maddenin binişik yük değerine sahip olduğu görölmüştür. İlgili maddeler çıkarılıp analizler tekrarlandığında ise tüm alt boyutlar için tek boyutluluğun sağlandığı birinci alt boyutta toplam varyansın %37'si; ikinci alt boyutta varyansın %39'u; üçüncü alt boyutun ise %36'sı ölçek maddeleri ile açıklanmaktadır. Faktör yük değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn formuna ilişkin Madde Faktör Yük Değerleri

Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu		Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu		Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	
Madde No	Faktör Yük Değer	Madde No	Faktör Yük Değer	Madde No	Faktör Yük Değer
1	0,64	7	0,60	16	0,50
2	0,76	8	0,83	17	0,62
3	0,37	9	0,36	18	0,48
4	0,46	10	0,62	19	0,63
5	0,73	11	0,60	20	0,55
6	0,64	12	0,62	21	0,58
		13	0,75	22	0,70
		14	0,58	23	0,70
		15	0,57	24	0,64
				25	0,52
				26	0,67

Faktör yük değerleri incelendiğinde ilk alt boyuttaki maddelerin yük değerlerinin 0,37 ile 0,76 arasında değiştiği; ikinci alt boyuttaki maddelerin yük değerlerinin 0,36 ile 0,83 arasında değiştiği ve son olarak üçüncü alt boyuttaki maddelerin yük değerlerinin ise 0,48 ile 0,70 arasında değiştiği görülmüştür. Faktör yük değerlerinin 0,32'den büyük olması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda ölçekte yer alan maddelerin uygun faktör yük değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Boyutlar arası ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur

Tablo 7

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formuna İlişkin Madde Korelasyon Katsayıları

	Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Boyutu	Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	1	,612**	,461**
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	,612**	1	,532**
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	,461**	,532**	1

**p<0,01

Tablo 7'de verilen değerler incelendiğinde, boyutlar arası ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin Ebeveyn Formunda “Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu” ile “Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu” ve “Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu” ile “Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu” arasındaki ilişkiler pozitif yönde ve orta düzeyde iken “Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu” ile “Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu” arasındaki ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeydedir.

Güvenirlik katsayısının hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısından faydalanılmıştır. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik kestirimleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formu Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha Katsayısı
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler	0,75
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler	0,84
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler	0,86

Tablo 8’in değerleri incelendiğinde Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formunun her bir alt boyut için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ilk boyut için 0,75; ikinci alt boyut için 0,84 ve üçüncü alt boyut için 0,86 olarak kestirilmiştir. Psikolojik testlerde hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu durumda elde edilen verilerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği öğretmen formu. Öğretmen formu içinde benzer hesaplamalar yapılmış ve elde edilen Pearson korelasyon katsayısı değerleri Tablo 9 da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formuna İlişkin Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu

Madde Numarası	Korelasyon Değeri	Madde Numarası	Korelasyon Değeri
1	,676**	16	,633**
2	,678**	17	,593**
3	,640**	18	,590**
4	,696**	19	,583**
5	,689**	20	,680**
6	,621**	21	,628**
7	,562**	22	,559**

8	,271**	23	,662**
9	,692**	24	,594**
10	,759**	25	,616**
11	,601**	26	,665**
12	,757**	27	,640**
13	,582**	28	,627**
14	,773**	29	,618**
15	,620**		

Tablo 9'un değerleri incelendiğinde korelasyon katsayılarının 0,271 ile 0,773 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen katsayıların pratik manidarlığının incelenmesi sonucunda 0,30'un altında tek bir madde olduğu, 0,30-0,40 değerleri arasında madde olmadığı ve diğer tüm maddelerin 0,40'ın üzerinde olduğu diğer bir ifade ile çok iyi ayırt edici olduğu görülmektedir. Bu durumda 8. Madde ölçekten çıkarıldıktan sonra analizlere devam edilmiştir.

Ölçeğin deneme formu uygulaması sonucu elde edilen verilerin yapı geçerliliğinin incelenmesi ve geliştirilmesi hedeflenen ölçeğin faktörlerinin ortaya çıkarılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. 28 madde ve 3 boyuttan oluşan ölçekte her bir alt boyut için ayrı ayrı AFA gerçekleştirilmiş ve tek boyutluluk sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir.

Analiz öncesinde örneklemenin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla her bir alt boyut için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formuna İlişkin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,775
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Barlett Testi	χ^2	271,878
		sd	21
		p	0,000
	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,860
Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Barlett Testi	χ^2	466,684
		sd	36
		p	,000
	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,864
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Barlett Testi	χ^2	484,543
		sd	55
		p	,000

Tablo 10'a bakıldığında analiz sonucunda Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formunda Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu için KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,775) ve Barlett Testinin de anlamlı olduğu ($\chi^2=271,88$; $p < ,01$) görülmüştür. Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu için KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,86) ve Barlett Testinin de anlamlı olduğu ($\chi^2=466,68$; $p < ,01$) ve Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu için KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,864) ve Barlett Testinin de anlamlı olduğu ($\chi^2=484,54$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör yük değerleri incelendiğinde üçüncü alt boyutta 19. maddenin binişik yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Birinci ve ikinci alt boyutta binişik yük değerine sahip ölçek maddesi bulunmamaktadır. İlgili madde çıkarılıp analizler tekrarlandığında ise tüm alt boyutlar için tek boyutluluğun sağlandığı birinci alt

boyutta toplam varyansın %36'sı; ikinci alt boyutta varyansın %40'ı; üçüncü alt boyutun ise %35'i ölçek maddeleri ile açıklanmaktadır.

Faktör yük değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen formuna İlişkin Madde Faktör Yük Değerleri

Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu		Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu		Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	
Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri
1	0,70	8	0,67	17	0,48
2	0,77	9	0,75	18	0,65
3	0,48	10	0,49	19	0,59
4	0,63	11	0,77	20	0,44
5	0,59	12	0,48	21	0,67
6	0,52	13	0,75	22	0,54
7	0,44	14	0,57	23	0,59
		15	0,62	24	0,65
		16	0,53	25	0,63
				26	0,58
				27	0,63

Tablo 11'de görüldüğü gibi Faktör yük değerleri incelendiğinde ilk alt boyuttaki maddelerin yük değerlerinin 0,44 ile 0,77 arasında değiştiği; ikinci alt boyuttaki maddelerin yük değerlerinin 0,48 ile 0,77 arasında değiştiği ve son olarak üçüncü alt boyuttaki maddelerin yük değerlerinin ise 0,44 ile 0,67 arasında değiştiği görülmüştür. Faktör yük değerlerinin 0,32'den büyük olması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda ölçekte yer alan maddelerin uygun faktör yük değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Boyutlar arası ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formu Boyutlarına İlişkin Korelasyon Katsayısı

	Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	1	0,445**	0,431**
Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	0,445**	1	0,777**
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	0,431**	0,777**	1

Tablo 12’nin değerleri incelendiğinde, boyutlar arası ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin Öğretmen Formunda “Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu” ile “Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu” ve “Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu” arasındaki ilişkiler pozitif yönde ve orta düzeyde iken “Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu” ile “Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu” arasındaki ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeydedir.

Güvenirlilik katsayısının hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısından faydalanılmıştır. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik kestirimleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formu Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alpha Katsayısı
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	0,77
Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	0,85
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	0,85

Tablo 13'ün değerleri incelendiğinde Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin Öğretmen Formunda her bir alt boyut için hesaplanan güvenirlik katsayısı ilk boyut için 0,77; ikinci alt boyut için 0,85 ve üçüncü alt boyut için 0,85 olarak kestirilmiştir. Psikolojik testlerde hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu durumda elde edilen verilerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu bölümde öncelikle araştırma kapsamında geliştirilen ve deneme uygulaması ile analiz edilip belirlenen ölçeğin yapısının tekrar toplanan veri kullanılarak DFA ile doğrulanması, geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının elde edilmesi amacı doğrultusunda yapılan işlemlerin bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca belirlenen değişkenlerin ölçekten elde edilen puanlarla ilişkili olup olmadığına ilişkin araştırma sorularının yanıtları sunulmuştur.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği ebeveyn formu. Ön deneme uygulamasından sonra ölçekten çıkarılan maddeler ile tekrar esas uygulamasına geçilmiş ve elde edilen veriler üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn formu için elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 14'te yer almaktadır.

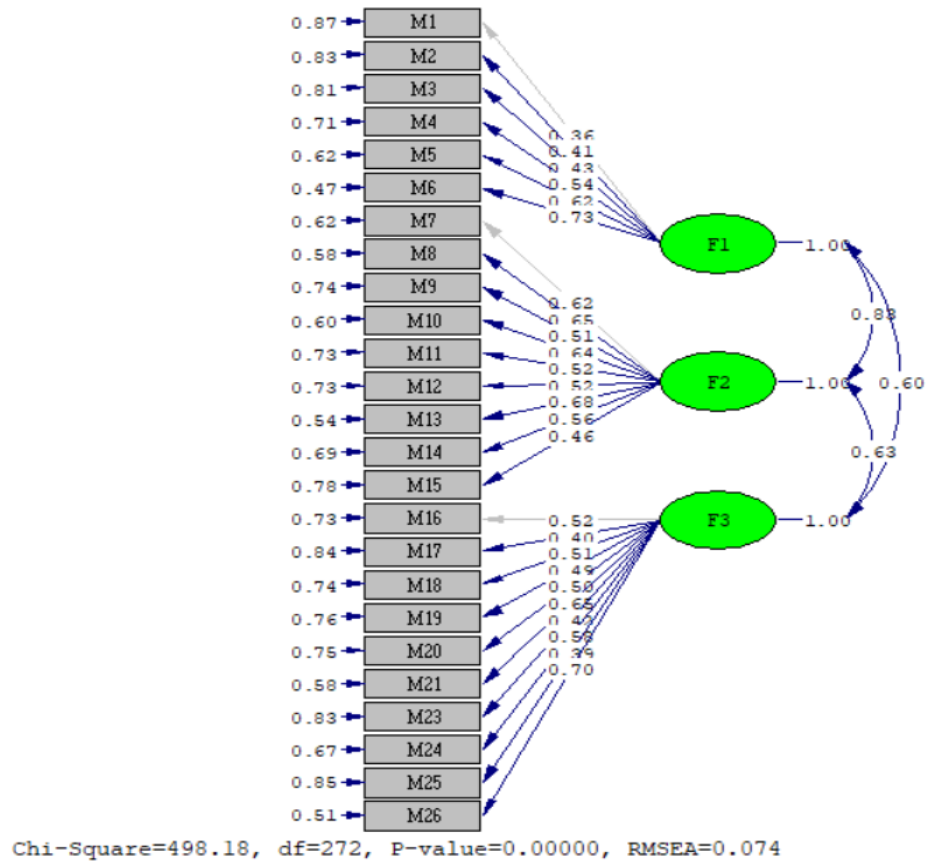
Tablo 14

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formu İçin Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2 (sd)	χ^2/ sd	RMSEA	CFI	NNFI	NFI	AGFI	GFI
548,80 (296)	1,85	0,074	0,91	0,90	0,83	0,93	0,94

Tablo 14'te yer alan DFA sonuçları incelendiğinde modelde χ^2/sd (1,85) değerinin 2'nin altında olduğu, RMSEA değerinin 0,08'in altında olduğu ve CFI, NNFI, AGFI ve GFI değerlerinin 0,90'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Yalnızca NFI değeri 0,90'ın altında değer almıştır. Sonuç olarak Çocuklar İçin Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin üç boyutlu yapısının doğrulandığını belirlenmiştir.

DFA sonucu elde edilen path diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formu için Path Diyagramı

Analiz sonucunda birinci alt boyuttaki maddeler için faktör yük değerlerinin 0,36 ile 0,73 arasında; ikinci alt boyuttaki maddeler için faktör yük değerlerinin 0,46 ile 0,68 arasında ve son olarak üçüncü alt boyuttaki maddeler için faktör yük değerlerinin 0,39 ile 0,70 arasında değiştiği görülmektedir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği öğretmen formu. Öğretmenler için geliştirilmiş olan Çocuklar İçin Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sunmak amacıyla da DFA yapılmış ve modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 15'te sunulmuştur.

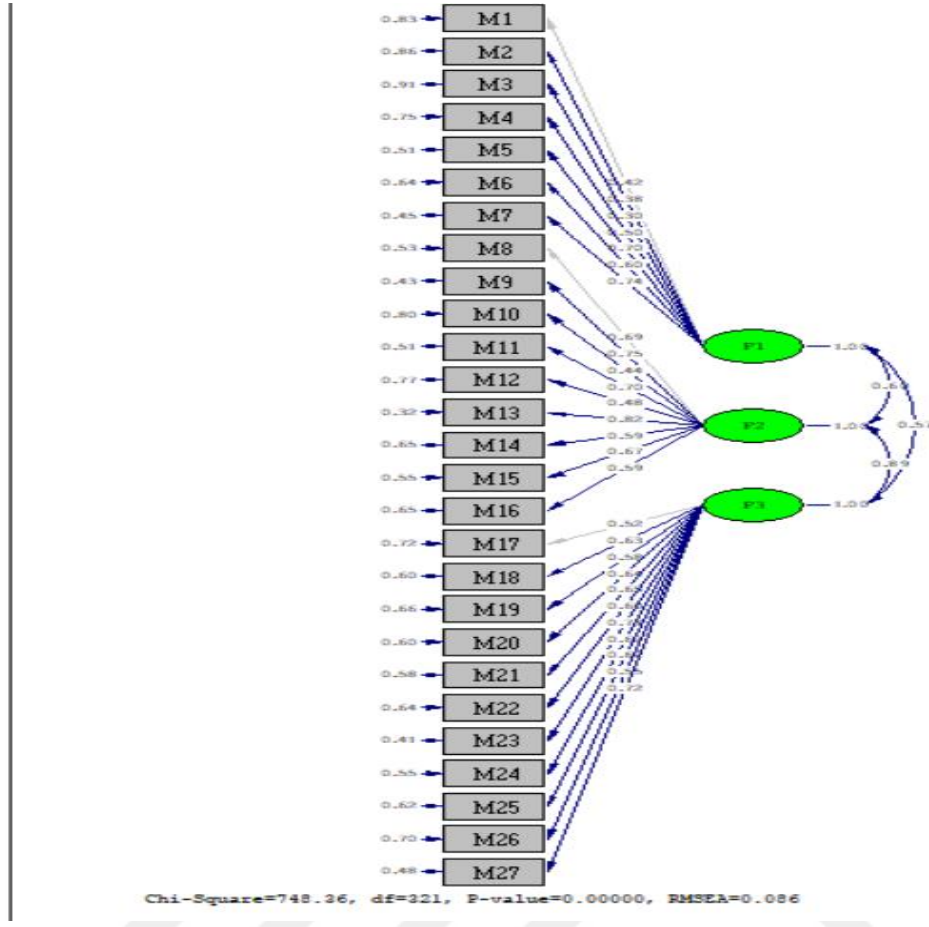
Tablo 15

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formu İçin Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2 (sd)	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	NNFI	NFI	AGFI	GFI
748,36(321)	2,33	0,08	0,94	0,93	0,89	0,94	0,95

Tablo 15'te yer alan DFA sonuçları incelendiğinde modelde χ^2/sd (2,08) değerinin 3'ün altında olduğu, RMSEA değerinin 0,08 olduğu ve CFI, NNFI, AGFI ve GFI değerlerinin 0,90'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Yalnızca NFI değeri 0,90'ın altında değer almıştır. Sonuç olarak öğretmenler için geliştirilen Çocuklar İçin Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin üç boyutlu yapısının doğrulandığını belirlenmiştir.

DFA sonucu elde edilen path diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formu için Path Diyagramı

Analiz sonucunda birinci alt boyuttaki maddeler için faktör yük değerlerinin 0,30 ile 0,74 arasında; ikinci alt boyuttaki maddeler için faktör yük değerlerinin 0,44 ile 0,82 arasında ve son olarak üçüncü alt boyuttaki maddeler için faktör yük değerlerinin 0,52 ile 0,77 arasında değiştiği görülmektedir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formu Ölçek Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı, çevresel bağlamda okul kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarına ilişkin maddelere verdikleri yanıtlarda en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formunda Farklı Alt Boyutlara İlişkin En Yüksek ve En Düşük Ortalamaya Sahip Maddeler

		Madde	Ortalama	Std. Sapma
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	En yüksek	M6. Birisi ile tartıştığında (arkadaşları, öğretmeni, ailesi)	3,39	1,201
	En düşük	M3. Kişisel görüntüsü (giyim) ile ilgili endişe duyduğunda	2,27	1,216
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	En yüksek	M7. Suçlayıcı bir dil kullanıldığında	3,72	1,094
	En düşük	M15. Maddi problemler çocuğa yansıtıldığında	1,92	1,150
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	En yüksek	M22. Korktuğu bir duruma ya da nesneye maruz kaldığında	3,56	1,215
	En düşük	M25. Günlük rutininin dışına çıkıldığında	2,21	1,046

Tablo 16'nın değerleri incelendiğinde, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin ebeveyn formunun Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde "Birisi ile tartıştığında (arkadaşları, öğretmeni, ailesi)" iken en düşük ortalamaya sahip madde "Kişisel görüntüsü (giyim) ile ilgili endişe duyduğunda"dır. Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutunda ise en yüksek ortalamaya sahip madde "Suçlayıcı bir dil kullanıldığında" iken en düşük ortalamaya sahip madde "Maddi problemler çocuğa yansıtıldığında"dır. Son olarak Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde "Korktuğu bir duruma ya da nesneye maruz kaldığında" iken en düşük ortalamaya sahip madde "Günlük rutininin dışına çıkıldığında"dır.

**Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği
Öğretmen Formu Ölçek Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma
Değerleri**

Öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı, çevresel bağlamda okul kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarına ilişkin maddelere verdikleri yanıtlarda en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formunda Farklı Alt Boyutlara İlişkin En Yüksek ve En Düşük Ortalamaya Sahip Maddeler

		Madde	Ortalama	Std. Sapma
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	En yüksek	M7. Birisi ile tartıştığında (arkadaşları, öğretmeni, ailesi)	3,51	0,876
	En düşük	M3. Kişisel görüntüsü (giyim) ile ilgili endişe duyduğunda	2,54	1,047
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	En yüksek	M11. Arkadaşları tarafından zorbalığa uğradığında	3,87	0,890
	En düşük	M10. Sınıfında dilini bilmediği bir çocuk olduğunda	2,40	1,167
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	En yüksek	M23. Korktuğu bir duruma ya da nesneye maruz kaldığında	3,77	1,001
	En düşük	M26. Günlük rutininin dışına çıkıldığında	2,55	0,964

Tablo 17’nin değerleri incelendiğinde, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği’nin öğretmen formunda Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde “Birisi ile tartıştığında (arkadaşları, öğretmeni, ailesi)” iken en düşük ortalamaya

sahip madde “Kişisel görüntüsü (giyim) ile ilgili endişe duyduğunda”dır. Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutunda ise en yüksek ortalamaya sahip madde “Arkadaşları tarafından zorbalığa uğradığında” iken en düşük ortalamaya sahip madde “Sınıfında dilini bilmediği bir çocuk olduğunda”dır. Son olarak Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde “Korktuğu bir duruma ya da nesneye maruz kaldığında” iken en düşük ortalamaya sahip madde “Günlük rutininin dışına çıkıldığında”dır.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formu Ölçek Puanlarının Gruplar Arası Farkları

“Ebeveynlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı, çevresel bağlamda okul kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarına ilişkin elde edilen puanların cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığının” incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	1 (kadın)	118	17,0593	4,51075	151	0,727	0,47
	2 (erkek)	35	16,4286	4,48714			
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	1 (kadın)	119	27,1933	6,79017	151	1,746	0,08
	2 (erkek)	34	24,9118	6,46842			
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	1 (kadın)	117	31,7179	7,26214	150	0,637	0,53
	2 (erkek)	35	30,8000	8,16304			

* $p < ,05$

Tablo 18’in değerleri incelendiğinde, ebeveynlere göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinde Sosyo-Kültürel

Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutuna ilişkin elde edilen puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(151) = 0,727, p > ,05$). Benzer şekilde, Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar ebeveynlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($t(151) = 1,746, p > ,05$). Son olarak, ebeveynlere göre Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutuna ilişkin elde ettikleri puanlar da cinsiyete bağlı olarak farklılaşmamaktadır ($t(150) = 0,637, p > ,05$).

“Ebeveynlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı, çevresel bağlamda okul kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarına ilişkin elde edilen puanların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığının” incelenmesi amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 19 sonuçlara ilişkin ANOVA istatistikleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 19

Ebeveynlerin Yaşına Göre Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	Yaş	N	Ortalama	Standart sapma
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	20-30	21	16,3333	5,65980
	31-40	96	16,9375	4,29887
	41-50	36	17,1944	4,37408
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	20-30	22	26,3182	7,99635
	31-40	96	26,8229	6,74965
	41-50	35	26,5429	6,14215
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	20-30	22	28,5909	7,93821
	31-40	94	31,9574	7,23479
	41-50	36	32,1111	7,55089

Tablo 20

Ebeveynlerin Yaşına Göre ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	9,965	2	4,982		
	Gruplar içi	3065,931	150	20,440	,244	,784
	Toplam	3075,895	152			
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	5,493	2	2,747		
	Gruplar içi	6953,448	150	46,356	,059	,942
	Toplam	6958,941	152			
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	219,290	2	109,645		
	Gruplar içi	8186,704	149	54,944	1,996	,140
	Toplam	8405,993	151			

* p<,05

Tablo 20'nin değerleri incelendiğinde Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin ebeveyn formunda Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutunda ebeveynlerden elde edilen puanların ebeveynlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F(2,150) = 0,244$; $p > ,05$]. Benzer şekilde, Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar ebeveynlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir [$F(2,150) = 0,059$; $p > ,05$]. Son olarak, Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar ebeveynlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir [$F(2,149) = 1,996$; $p > ,05$].

“Ebeveynlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı, çevresel bağlamda okul kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarına ilişkin elde edilen

puanların ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının" incelenmesi amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 21 ve sonuçlara ilişkin ANOVA istatistikleri Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 21

Ebeveynlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	Çocuk Sayısı	N	Ortalama	Standart sapma
	1	32	15,9688	4,60354
Sosyo-Kültürel Bağlamda	2	79	16,2785	4,39678
Toplum Kaynaklı Stresörler	3	29	18,9655	4,47599
Alt Boyutu	4 ve üzeri	13	18,5385	3,33205
	1	32	25,8125	6,99971
Çevresel Bağlamda Aile	2	80	26,4375	6,80812
Kaynaklı Stresörler Alt	3	28	28,2857	6,16956
Boyutu	4 ve üzeri	13	26,9231	7,35370
	1	31	29,7742	8,21263
Biyolojik Bağlamda Çocuk	2	80	31,2875	7,69381
Kaynaklı Stresörler Alt	3	29	34,4483	5,57152
Boyutu	4 ve üzeri	12	30,3333	6,55513

Tablo 22

Ebeveynlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	D	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	216,857	3	72,286	,767	012	1-3 2-3
	Gruplar içi	2859,038	149	19,188			
	Toplam	3075,895	152				
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	101,741	3	33,914	737	532	
	Gruplar içi	6857,200	149	46,021			
	Toplam	6958,941	52				
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	364,347	3	121,449	,235	087	
	Gruplar içi	8041,646	48	54,335			
	Toplam	8405,993	51				

* p< ,05

Tablo 22'nin değerleri incelendiğinde, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinde Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutunda ebeveynlerden elde edilen puanlar sahip olunan çocuk sayısına bağlı olarak farklılaşmaktadır [$F(3,149) = 3,767$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla Tukey post-hoc testi yapılmış ve üç çocuğa sahip olan ebeveynlerin ($ort=18,97$) hem bir çocuğa sahip olan ebeveynlerden ($ort=15,97$) hem de iki çocuğa sahip olan ebeveynlerden ($ort= 16,28$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar ise sahip olunana çocuk sayısına göre farklılaşmamaktadır [$F(3,149) = 0,737$; $p > ,05$]. Benzer şekilde Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşmamaktadır [$F(3,148) = 2,235$; $p > ,05$].

“Ebeveynlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı, çevresel bağlamda okul kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarından elde

edilen puanların anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23 ve sonuçlara ilişkin ANOVA istatistikleri Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 23

Ebeveynlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	İlkokul	22	16,9091	3,40740
	Ortaokul	13	19,5385	4,94327
	Lise	55	15,7273	4,06637
	Ön lisans	14	17,8571	5,62764
	Lisans	49	17,2857	4,67262
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	İlkokul	22	26,0909	7,06372
	Ortaokul	13	28,1538	5,98395
	Lise	56	25,4286	7,71270
	Ön lisans	14	25,6429	6,19686
	Lisans	48	28,3333	5,53647
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	İlkokul	21	32,0952	8,57266
	Ortaokul	13	33,3077	7,93079
	Lise	56	29,2857	7,92628
	Ön lisans	14	30,5000	5,76128
	Lisans	48	33,6458	6,07573

Tablo 24

Ebeveynlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	186,223	4	46,556	2,384	,054	
	Gruplar içi	2889,672	148	19,525			
	Toplam	3075,895	152				
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	269,835	4	67,459	1,493	,207	
	Gruplar içi	6689,106	148	45,197			
	Toplam	6958,941	152				
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	559,507	4	139,877	2,621	,037*	Lise-Lisans
	Gruplar içi	7846,486	147	53,377			
	Toplam	8405,993	151				

*p<0,05

Tablo 24 değerleri incelendiğinde, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn Formunda Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır [$F(4,148) = 2,384$; $p > ,05$]. Benzer şekilde, Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır [$F(4,148) = 1,493$; $p > ,05$]. Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar ise anne eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır [$F(4,147) = 2,621$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla Tukey post-hoc testi yapılmış ve anne eğitimi lisans düzeyinde olan ebeveynlerin (ort= 33,65) lise düzeyi olan ebeveynlere (ort= 29,29) göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

“Ebeveynlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı, çevresel bağlamda okul kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarından elde edilen puanların baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 25 ve sonuçlara ilişkin ANOVA istatistikleri Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 25

Ebeveynlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	İlkokul	14	17,0714	4,56516
	Ortaokul	9	16,0000	6,18466
	Lise	51	16,7451	4,06371
	Ön lisans	15	17,0000	5,34522
	Lisans	64	17,1250	4,47391
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	İlkokul	14	26,1429	6,12507
	Ortaokul	9	24,8889	5,92546
	Lise	51	25,4510	7,39814
	Ön lisans	15	26,0000	8,79935
	Lisans	64	28,2031	5,77949
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	İlkokul	14	32,2857	11,01348
	Ortaokul	9	30,0000	5,17204
	Lise	50	30,3400	7,24107
	Ön lisans	15	30,3333	7,73366
	Lisans	64	32,7344	6,89431

Tablo 26

Ebeveynlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	12,281	4	3,070		
	Gruplar içi	3063,615	148	20,700	,148	,964
	Toplam	3075,895	152			
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	265,351	4	66,338		
	Gruplar içi	6693,590	148	45,227	1,467	,215
	Toplam	6958,941	152			
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	214,099	4	53,525		
	Gruplar içi	8191,895	147	55,727	,960	,431
	Toplam	8405,993	151			

* p<,05

Tablo 26'nın değerlerine bakıldığında Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinde Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır [F (4,148) = 0,148; p> ,05]. Benzer şekilde, Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır [F (4,148) = 1,467; p> ,05]. Son olarak, Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar da baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır [F (4,147) = 0,96; p> ,05].

“Ebeveynlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı, çevresel bağlamda okul kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarından elde edilen puanların gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 27 ve sonuçlara ilişkin ANOVA istatistikleri Tablo 28 de sunulmuştur.

Tablo 27

Ebeveynlerin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	Gelir Durumu	N	Ortalama	Standart sapma
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	2000-3000	45	17,0667	4,59941
	3001-6000	67	16,4179	4,40781
	6001 ve üzeri	41	17,5610	4,54999
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	2000-3000	45	25,3333	7,44067
	3001-6000	68	26,3676	6,06656
	6001 ve üzeri	40	28,7500	6,78894
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	2000-3000	45	31,1940	7,74839
	3001-6000	67	32,3750	6,17973
	6001 ve üzeri	40	31,5066	7,46115

Tablo 28

Ebeveynlerin Gelir Durumuna Göre ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	34,699	2	17,350	,856	,427
	Gruplar içi	3041,196	150	20,275		
	Toplam	3075,895	152			
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	259,632	2	129,816	2,907	,058
	Gruplar içi	6699,309	150	44,662		
	Toplam	6958,941	152			
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	40,941	2	20,470	,365	,695
	Gruplar içi	8365,053	149	56,141		
	Toplam	8405,993	151			

* p<,05

Tablo 28'in değerlerine bakıldığında Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinde Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutunda ebeveynlerden elde edilen puanlar gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir [$F(2,150) = 0,856$; $p > ,05$]. Benzer şekilde, Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar gelir düzeylerine göre farklılaşmamaktadır [$F(2,150) = 2,907$; $p > ,05$]. Son olarak, Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar da gelir düzeyine göre farklılaşmamaktadır [$F(2,149) = 0,365$; $p > ,05$].

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Öğretmen Formu Ölçek Puanlarının Gruplar Arası Farkları

“Öğretmenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı, çevresel bağlamda okul kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmenlerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığının” incelenmesi amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 29

Öğretmenlerin Yaşına Göre Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	Yaş	N	Ortalama	Standart sapma
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	20-30	92	20,8804	4,03785
	31-40	48	21,0208	3,83428
	41-50	43	22,4884	4,00221
Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	20-30	92	29,6848	5,20129
	31-40	48	28,6250	6,99734
	41-50	43	29,1628	7,08429
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	20-30	92	35,4891	6,30628
	31-40	48	33,7083	7,55113
	41-50	43	35,3256	8,05257

Tablo 30

Öğretmenlerin Yaşına Göre ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	80,657	2	40,329	2,549	,081
	Gruplar içi	2847,408	180	15,819		
	Toplam	2928,066	182			
Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	36,255	2	18,127	,475	,623
	Gruplar içi	6870,969	180	38,172		
	Toplam	6907,224	182			
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	106,603	2	53,302	1,063	,347
	Gruplar içi	9022,348	180	50,124		
	Toplam	9128,951	182			

* p<,05

Tablo 30 değerleri incelendiğinde öğretmenlere göre okul öncesi çocuklarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinde Sosyo-

Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde ettikleri puanların, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F(2,180) = 2,549$; $p > ,05$]. Benzer şekilde, Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir [$F(2,180) = 0,475$; $p > ,05$]. Son olarak, Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir [$F(2,180) = 1,063$; $p > ,05$].

“Öğretmenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinde sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı, çevresel bağlamda okul kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 31 ve sonuçlara ilişkin ANOVA istatistikleri Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Betimsel İstatistikler

	Mesleki Deneyim	N	Ortalama	Standart sapma
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	1-3 yıl	71	21,0000	4,18159
	4-6 yıl	22	20,8636	3,78337
	7-10 yıl	19	21,6842	3,68258
	11 yıl ve üzeri	71	21,6197	4,03331
Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	1-3 yıl	71	29,9014	4,63883
	4-6 yıl	22	28,5909	6,60201
	7-10 yıl	19	30,2105	6,63810
	11 yıl ve üzeri	71	28,6338	7,17981
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	1-3 yıl	71	36,0563	5,68680
	4-6 yıl	22	32,9545	7,12793
	7-10 yıl	19	36,6316	7,25879
	11 yıl ve üzeri	71	34,0986	8,08023

Tablo 32

Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	20,637 2907,429 2928,066	3 179 182	6,879 16,243	,424	,736
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	83,959 6823,265 6907,224	3 179 182	27,986 38,119	,734	,533
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	279,491 8849,460 9128,951	3 179 182	93,164 49,438	1,884	,134

* p<,05

Tablo 32'in değerleri incelendiğinde, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinde Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutunda öğretmenlerden elde edilen puanlar öğretmenlerin mesleki deneyime bağlı olarak farklılaşmamaktadır [F (3,179) = 0,424; p<,05]. Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar da mesleki deneyime göre farklılaşmamaktadır [F (3,179) = 0,734; p>,05]. Benzer şekilde Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar öğretmenlerin mesleki deneyime göre farklılaşmamaktadır [F (3,179) = 1,884; p>,05].

“Öğretmenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı, çevresel bağlamda okul kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 33 ve sonuçlara ilişkin ANOVA istatistikleri Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 33

Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Betimsel İstatistikler

	Sınıf Mevcudu	N	Ortalama	Standart sapma
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	5-15	65	21,3692	3,97087
	16-25	97	21,2371	4,00722
	26 ve üzeri	21	21,3333	4,33974
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	5-15	65	30,0308	6,06468
	16-25	97	28,7423	6,52124
	26 ve üzeri	21	29,4762	4,50132
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	5-15	65	35,6000	6,48026
	16-25	97	34,4536	7,39795
	26 ve üzeri	21	35,5238	7,51411

Tablo 34

Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	,714	2	,357	,022	,978
	Gruplar içi	2927,352	180	16,263		
	Toplam	2928,066	182			
Çevresel Bağlamda Aile Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	65,491	2	32,745	,862	,424
	Gruplar içi	6841,733	180	38,010		
	Toplam	6907,224	182			
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	Gruplar arası	58,071	2	29,036	,576	,563
	Gruplar içi	9070,879	180	50,394		
	Toplam					

* p<,05

Tablo 34'ün değerleri incelendiğinde, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinde Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutunda öğretmenlerden elde edilen puanlar öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayısına bağlı olarak farklılaşmamaktadır [F (3,180) = 0,022; p<,05]. Çevresel Bağlamda Okul Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar da sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre farklılaşmamaktadır [F (3,180) = 0,862; p>,05]. Benzer şekilde Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutundan elde edilen puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşmamaktadır [F (3,180) = 0,576; p>,05].

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Formu Ölçek Puanlarının Gruplar Arası Farkları

Ebeveyn ve öğretmenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin sosyo kültürel bağlamda toplum kaynaklı ve biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutlarına ilişkin elde edilen puanların kişinin ebeveyn ya da öğretmen olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığının” incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği Ebeveyn ya da Öğretmene göre İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	1 (ebeveyn)	153	16,92	4,498			
	2 (öğretmen)	183	21,30	4,011	334	-9,431	0,000*
Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutu	1 (ebeveyn)	152	31,51	7,461			
	2 (öğretmen)	183	34,98	7,082	333	-4,366	0,000*

* p<,05

Tablo 35’in değerleri incelendiğinde Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinde Sosyo-Kültürel Bağlamda Toplum Kaynaklı Stresörler Alt Boyutuna ilişkin elde edilen puanlar arasında kişinin ebeveyn ya da öğretmen olmasına göre göre anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(334) = -9,431, p <,05$). Grupların ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ebeveynlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Son olarak, Biyolojik Bağlamda Çocuk Kaynaklı Stresörler Alt Boyutuna ilişkin elde edilen puanlar da kişinin ebeveyn ya da öğretmen olmasına bağlı olarak farklılaşmaktadır ($t(333) = -4,366, p <,05$). Grupların ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ebeveynlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Çocukların erken dönemde stres yaşadıkları birçok araştırma bulgusu ile kanıtlanmıştır. Okul öncesi dönemde stres yaşantılarının temel iki unsuru aile ve öğretmendir (APA, 2010). Bu çalışma “Okul öncesi dönemde stres yaşantılarının ebeveyn ve öğretmen bakış açısıyla incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiş; geliştirilen ölçeğin ebeveyn ve öğretmen formundaki bulguların çeşitli değişkenler ile olan ilişkisi analiz edilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmasında, sırasıyla, öğretmenler, anne ve babalar ile yapılan odak grup görüşmeleri sonucu 67 maddelik bir deneme formu oluşturulmuş, kapsam geçerliliği için 67 madde uzman görüşüne sunulmuştur. Alanında uzman 5 akademisyenden alınan görüşlerle öğretmenler için 29, ebeveynler için 30 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Deneme uygulamasında ölçeğin yapısının belirlenmesi amacıyla 151 ebeveyn ve 150 öğretmenden veri toplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi ile her bir alt boyut için tek boyutluluk sağlanmıştır. Bu durumda her bir alt boyuttan toplam puan elde edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alt boyutlar arasındaki ilişkiye bakılmış, her bir alt boyut arasındaki ilişkinin orta ve yüksek düzeyde olması sonucunda bir üst yapının var olduğu var sayılıp doğrulayıcı faktör analizinde 3 boyutlu yapının doğruluğu test edilmiştir.

Deneme uygulamasının ardından son hali verilen ölçeğin yapısının doğrulanması ve diğer araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla 154 ebeveyn ve 183 öğretmenden veri toplanmıştır. Esas uygulama, deneme uygulaması sonunda belirlenen ebeveyn formunda yer alan 26 madde ve öğretmen formunda yer alan 27 madde ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların günlük stres yaşantıları ölçeği ebeveyn ve öğretmen formunun değerlerinin iyi uyuma sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca alt boyutlar arası anlamlı bir ilişki görülmektedir ve ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bağlı olarak uygun güvenilirlik katsayısına sahip olduğu söylenebilir. Bu ölçeğin kapsam geçerliliği uzman görüşü ile yapı geçerliliği ise açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile saptanmıştır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında ebeveynlere göre çocuklar en fazla birisi (arkadaşları, öğretmeni, ailesi vb.) ile tartıştığında, suçlayıcı bir dil kullanıldığında, korktuğu bir duruma ya da nesneye maruz kaldığında stres deneyimlerken; en az kişisel görüntüsü (giyim) ile ilgili endişe duyduğunda, maddi problemler çocuğa yansıtıldığında, günlük rutininin dışına çıkıldığında stres deneyimlemektedir. Ayrıca öğretmenlere göre çocuklar en fazla birisi (arkadaşları, öğretmeni, ailesi vb.) ile tartıştığında, arkadaşları tarafından zorbalığa uğradığında, korktuğu bir duruma ya da nesneye maruz kaldığında stres deneyimlerken; en az kişisel görüntüsü (giyim) ile ilgili endişe duyduğunda, sınıfında dilini bilmediği bir çocuk olduğunda ve günlük rutininin dışına çıkıldığında stres deneyimlemektedir.

Ebeveynlerin; çocuklarda gözlemledikleri sosyo-kültürel bağlamda toplum kaynaklı stresörlere ilişkin elde edilen puanlar arasında cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ebeveyn gelir durumuna göre anlamlı ilişki bulunmazken; çocuk sayılarına göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre 3 çocuğa sahip ebeveynler, 2 veya tek çocuğa sahip ebeveynlere göre çocuklarında daha fazla stres algılamışlardır. Benzer şekilde biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörlere ait ebeveynlerden elde edilen puanlar; ebeveynin yaşı, cinsiyeti ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmazken ebeveynlerin biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutuna ilişkin puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı; lisans düzeyinde olan ebeveynlerin lise düzeyinde olan ebeveynlere göre çocuklarında daha fazla stres algıladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin çevresel bağlamda çocukların deneyimledikleri aile kaynaklı stresörlere ilişkin puanları ile cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin; çocukların deneyimledikleri sosyo-kültürel bağlamda toplum kaynaklı stresörler alt boyutuna ilişkin puanları; yaş, deneyim yılı ve sınıftaki çocuk sayısına göre farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin; çocukların deneyimledikleri çevresel bağlamda okul kaynaklı stresörlere ilişkin puanları ile yaş, deneyim yılı ve sınıftaki çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin; biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörler alt boyutuna ilişkin puanlarının; öğretmenin yaşı, deneyim yılı ve sınıfındaki çocuk sayısına göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bulgular arasında; çocukların deneyimledikleri sosyokültürel bağlamdaki toplum kaynaklı stresörlere ilişkin ebeveyn ve öğretmen puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin ebeveynlere göre çocuklarda daha fazla toplum kaynaklı stres deneyimi gözlemlediği bulunmaktadır. Benzer şekilde çocukların deneyimledikleri biyolojik bağlamdaki çocuk kaynaklı stresörlere göre ebeveyn ve öğretmen puanlarının farklılaştığı; öğretmenlerin ebeveynlere göre çocuklarda biyolojik bağlamda daha fazla stres deneyimi gözlemlediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeği” geliştirme çalışmasına ilişkin bulguların tartışılması. Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının günlük stres yaşantılarının öğretmen ve ebeveyn bakış açısına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuçta geliştirilen Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin (öğretmen ve ebeveyn formu) geçerli ve güvenilir olduğu ve 3 boyutlu bir yapıyı doğruladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bulgular doğrultusunda elde edilen alt boyutlardan biri sosyo-kültürel bağlamda toplum kaynaklı stresörlerdir. Bu alt boyut ile çocuğun günlük yaşantısında karşılaştığı stresörlerden toplum kaynaklı olan maddeleri bir araya toplamak amaçlanmıştır. Kültür bir toplumun tüm yaşam biçiminin ifadesidir (Tezcan, 1978). Dolayısıyla günlük stres yaşantıları denildiğinde stres ve kültür kavramını bir araya getirmek gerekebilir. Bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olan birçok çalışma stres ve kültür kavramını bir araya getirmiştir (Yamamoto ve diğerleri, 1996; Leontopoulou, Jimerson ve Anderson, 2011; Gómez-Maqueo ve Rodríguez, 2020). İlbars (1994) gruplar aynı strese maruz kalsa da içinde bulundukları kültüre göre tepkilerin değişebileceğini savunmaktadır. Oluşturulan ölçek Türk toplum yapısını ve kültürünü dikkate almış, aynı zamanda günümüz stresörlerini de içerisinde barındırmıştır.

Elde edilen bulgulara göre belirlenen Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin bir diğer alt boyutu ise çevresel bağlamda aile ve okul kaynaklı stresörlerdir. Bu alt boyut ile çocuğun gündelik yaşantısının iki ana unsuru olan okul ve ailesine ilişkin stresörleri içeren maddeleri bir araya toplamak amaçlanmıştır. Stres kişinin, çevresel olay veya talepleri; kendi başa çıkma mekanizmasını aştığı veya refahını tehlikeye attığı bir durum olarak değerlendirdiği

sürecin genel ismidir (Vanaelsta, De Vriendta, Huybrechtsa, Rinaldi ve De Henauw, 2012). Dolayısıyla günlük stres yaşantıları denildiğinde stres ve çevre kavramını bir araya getirmek gerekmektedir. Bu çalışma ile paralel olarak, günlük stres yaşantılarını çevresel bağlamda inceleyen bir başka deyişle stres ve çevre kavramını bir araya getiren birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Muldoon, 2003; Vanaelsta, De Vriendta, Huybrechtsa, Rinaldi ve De Henauw, 2012; World Health Organization, 2020). 2000'li yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında çocukların ve ebeveynlerin en çok çocukta stres yaratan durum olarak belirttikleri stresörlerden bazılarının aile üyeleri ile tartışma (aile kaynaklı) ve akranları ile problem yaşama (okul ve/veya aile kaynaklı) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Ryan-Wenger, Sharrer ve Campbell, 2005). Bu doğrultuda çalışma sonucu elde edilen bulguların ilgili literatürle tutarlı olduğunu söylemek mümkün olabilmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre belirlenen Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin bir diğer alt boyutu ise biyolojik bağlamda çocuk kaynaklı stresörlerdir. Bu alt boyut ile çocuğun günlük hayatında karşılaştığı stresörlerden kendi gelişimi veya diğer biyolojik özellikleri ile ilgili olan maddeleri bir arada toplamak amaçlanmıştır. Biyoloji insan bedeninin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca birçok fiziksel davranışın bireyde psikolojik veya biyolojik sonuçlar yaratmasının yanı sıra (Cereci, 2009) birçok biyolojik davranışın da fiziksel ve psikolojik sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir. Honig'e göre (2010) ebeveynler ve eğitimciler; gelişimsel zorluklar, öğrenme zorlukları, sağlık sorunları ve mizaç dahil olmak üzere çocuğun stres seviyesini etkileyen temel faktörleri anlamalıdır (Honig, 2010). Dolayısıyla çocukların günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri stresörler ele alınacak olunduğunda stres ve biyoloji kavramını bir araya getirmek gerekmektedir. Alanyazında bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olan çocukların biyoloji kökenli stresörlerini inceleyen çalışmalara rastlayabilmek mümkündür (Talge, Donzella ve Gunnar, 2008; Dougherty ve diğerleri, 2013; Gómez-Maqueo ve Rodríguez, 2020). Bu çalışmanın bulgularından hareketle çalışma sonuçlarının çocukların biyolojik özelliklerine duyarlı olduğu sonucu çıkarılabilir. Başka bir deyişle çalışma çocuğun bireysel özelliklerini ve gelişimini dikkate almasının yanında stres seviyesini etkilediği düşünülen temel biyolojik stresöre de duyarlı olduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgular biyoloji kökenli stresörleri inceleyen araştırmaların bazıları ile

tutarlı özellikler göstermektedir (Dougherty ve diğeri, 2013; Gómez-Maqueo ve Rodríguez, 2020).

Bunun yanında çocukların günlük yaşam stresini ele alan bazı çalışmalar, stresi farklı şekillerde de kategorize etmiştir. Örneğin Cheetham-Blake, Family ve Turner-Cobb, (2019) sosyal medyada (sosyal medya kavramını betimlemek için kullanılmış bir terim) gezinme, modern dünyada gelişmeye yönelik baskı, bilinmeyenden korkma ve hayatın derslerini öğrenme olarak 4 kategori altında toplarken Monjarás Rodríguez ve Lucio Gómez Maqueo (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların günlük yaşantısında karşılaşılabileceği stresörleri okul kaynaklı, istek veya arzu kaynaklı, ceza kaynaklı olmak üzere 3 kategori altında birleştirmiştir. Ice ve James'e göre (2007) ilgili alanda yapılan araştırmalar arttıkça farklı disiplinler stresi farklı tanımlar, stresörler, ölçüm araçları ve tutumlar ile açıklamış, yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Dolayısıyla stresi kategorize etmenin de birçok yolu oluşmuştur. Bu durumun stres yaşantılarını ölçmeye yönelik çalışmalarda sınıflandırmalar arası farkların bulunmasının sebepleri arasında olabileceği düşünülmektedir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantıları Ölçeğinin çevresel ve biyolojik alt boyutunda öğretmen ve ebeveyn puanları arasındaki anlamlılığa ilişkin bulguların incelenmesi. Araştırma sonucunda çocukların deneyimledikleri sosyokültürel bağlamdaki toplum kaynaklı stresörlere ilişkin ebeveyn ve öğretmen puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin ebeveynlere göre çocuklarda daha fazla toplum kaynaklı stres deneyimi gözlemlediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak literatürde çocukların günlük yaşam stresine ilişkin yetişkin görüşlerini inceleyen bazı çalışmalar yetişkinlerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır (Dodge, 1979; Yamamoto ve Felsenthal, 1982). Öğretmenlerin çocuklardaki toplum kaynaklı stresörlere ilişkin puanlarının ebeveynlere göre daha fazla olmasının sebeplerinden biri, çocuğun okulda daha fazla bu bağlamda stres deneyimlemesi olabilir. Nitekim Tezcan'a göre (1978) okulun kültürel ekolojisi çocuğun davranışları üzerinde etkilidir. Ayrıca puanlamalara ilişkin anlamlı farklılığın bir diğer sebebi ise ailenin kültürel değerleri olabilir. İlbars, (1994) kültürojenik stres ile çocuk yetiştirme tutumları arasında bir bağlantı olabileceğini savunmaktadır.

Benzer şekilde çocukların deneyimledikleri biyolojik bağlamdaki çocuk kaynaklı stresörlere göre ebeveyn ve öğretmen puanlarının farklılaştığı; öğretmenlerin ebeveynlere göre çocuklarda biyolojik bağlamda daha fazla stres deneyimi gözlemlediği bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuçların anlamlı derecede farklılaşmasının nedenlerinden biri okul ortamının çocuğun gelişimine uygunluğu olabilir. Burts ve diğerleri (1992) gelişimsel olarak uygun olan ve olmayan sınıflarda eğitim gören anaokulu çocuklarının stres davranışlarını incelemiş ve çocuğun gelişimine uygun olan sınıflarda daha az stres deneyimlediği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca APA (2019b) yetişkinlerin çocukların stres yaşadığından çoğunlukla habersiz olduğunu ve çocukların stres işaretlerinin bilinmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu çalışmanın sonucuna göre öğretmenler çocukların biyolojik bağlamda stres işaretlerini daha iyi tanıyor olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında ebeveynlere ve öğretmenlere göre çocukların en fazla deneyimledikleri stresörlerden biri çocuğun arkadaşları, öğretmeni, ailesi vb. kimseler ile tartışmasıdır. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Ryan-Wenger, Sharrer ve Campbell (2005) araştırmasında modern çağda ebeveynler; çocukların en çok deneyimledikleri stresörler arasında aile üyeleri veya akranları ile problem yaşaması veya tartışması olduğunu düşünmektedir. Çocukların arkadaşları, öğretmeni, ailesi vb. kimseler ile tartışma yaşamasının sebepleri; çocuğun çevresindeki politik değişiklikler, savaştan kaçmış olması, popüler olmak istemesi (Ryan-Wenger, Sharrer ve Campbell, 2005), oyuncağını paylaşmak istememesi (Thomas, 2006), kötü ebeveynler, rol model eksikliği, zorbalık, medya şiddeti (James ve Gilliland, 2013, akt; Henderson ve Thompson, 2015) olabilir. Bu noktada çocuğun deneyimleyebileceği ilgili stresörün çocuk, okul ve aile üçgeninde birçok sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Sonuçlar; suçlayıcı bir dil kullanımının, ebeveynlere göre çocukların en sık karşılaştığı stresörlerden bir diğeri olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde World Health Organization (2020) suçlayıcı bir dilin kişinin başaramayacağını düşünmesine yetersiz ve stresli hissetmesine sebep olabileceğini savunmaktadır. Ebeveynlerin veya öğretmenlerin çocuklar üzerinde suçlayıcı bir dil kullanma sebeplerinden biri modern toplumun yaygın sorunlarından biri olarak ta düşünülen çocuklardan aşırı beklenti olabilir. Thomas (2006) çocuğun potansiyelinin üzerinde beklentilerin çocuk için stres yaratabileceğini savunmaktadır ve bu durumu “sosyal toksik” olarak adlandırmaktadır. Ayrıca Yamamoto ve Baynes (1984)

araştırmasında okulda alay veya eleştirinin çocuk için bir stres kaynağı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumda literatürdeki bulguların bu araştırmanın sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Sonuçta, öğretmenlere ve ebeveynlere göre çocukların en fazla stres deneyimlediği bir diğer madde korktuğu bir duruma ya da nesneye maruz kalması olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Korku çocukların gelişimlerinin bir parçasıdır ve en yüksek seviyede anksiyete veya stresli yaşam olaylarına sebep olan duygu olabilir. (Ryan-Wenger, Sharrer ve Campbell, 2005). Çocukların en çok deneyimledikleri stresörlerden biri olan; korktuğu bir duruma veya nesneye maruz kalmasının sebebi; gelecek düşüncesi (World Health Organization, 2020), gerçek olmayan, hayali düşünceleri (Onchwari, 2010), hislerini sözel olarak kelimelere dökememesi (Thomas, 2006), bilmediği bir durum ile karşı karşıya kalması (yeni bir yüz, yeni bir yer) (Henderson ve Thompson, 2015), savaş figürleri içeren video oyunları, televizyon, çizgi roman, dini faaliyetler ve ebeveynlerin korktuğu durumlardır (Ryan-Wenger, Sharrer ve Campbell, 2005).

Sonuçlara göre öğretmenler, çocukların en fazla akran zorbalığına uğradığında stres deneyimledikleri görüşündedirler. Çocukların günlük stres deneyimleri algısını ölçmeyi amaçlayan birçok çalışma akran zorbalığının çocukların günlük stres deneyimleri arasında olduğunu savunmaktadır (Yamamoto K., 1979; Anderson, Jimerso ve Whipple, 2005; White, 2014). Yapılan araştırmalar incelendiğinde akran zorbalığının, çocukların en çok deneyimledikleri akran kaynaklı stresörler içerisinde ilk 10 da olduğu görülmektedir (Ryan-Wenger, Sharrer ve Campbell, 2005). Buradan hareketle çocukların günlük yaşam stresi ile ilgili alanyazının, çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Ebeveynlere ve öğretmenlere göre çocuklar en az kişisel görüntüsü (giyim) ile ilgili endişe duyduğunda ve günlük rutininin dışına çıktığında stres yaşamaktadır. 1970'lerde çocukların en çok deneyimledikleri stresörlerden biri kişisel görüntüsüyken 2000'li yıllarda çocukların kişisel görüntüsü ile ilgili deneyimledikleri stres puanları düşmüştür (Ryan-Wenger, Sharrer ve Campbell, 2005). Bunun sebebi yıllar içerisinde değişen ebeveyn tutumları veya çocukların benlik saygısı ve/veya özgüveni olabilir.

Elkind, (1981) çocukların rutin alışkanlıklarının dışına çıktığında stres yaşadığını savunmaktadır. Ayrıca Thomas, (2006) çocukların stresli bir durum ile

karşılaştığında stres ile başa çıkmak için günlük rutini dahilinde hareket etmesi ve başa çıkma stratejileri geliştirmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu araştırma sonucuna göre çocuklar günlük rutininin dışına çıktığında en az stres sergilemektedir. Bu çalışmanın bulguları diğer çalışmalar ile paralel değildir. Vanaelsta, De Vriendta, Huybrechtsa, Rinaldi ve De Henauw' a göre (2012) stres araştırmalarında kullanılan ölçeklerde kültürel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Alanyazındaki bulgularla bu çalışmadaki bulguların farklı olmasının bir sebebi de sosyo-kültürel yapının farklı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ebeveynler; çocukların en az maddi problemler çocuğa yansıtıldığında stres yaşadığını belirtmektedir. Bazı çalışmalar; ebeveynlerin yaşadığı maddi problemlerin çocukların günlük karşılaştıkları stresörler arasında olduğunu savunurken birçok çalışma maddi problemlerin çocuğa yansıtılmasına ilişkin stres deneyimlerine ait bulgulara yer vermemiştir (Dodge, 1979; Yamamoto K., 1979; White, 2014). Yamamoto ve Mahlios'a göre (2001) çocukların günlük stres deneyimleri ile ilgili ebeveyn ve çocuk görüşleri farklılık gösterebilmektedir. APA (2010) Ebeveynlerin 3'te 2 sinin kendi streslerini çocuklarına yansıtmadığını düşündüğünü fakat çocukların sadece %14'ünün ebeveynlerinin streslerinden etkilenmediğini belirttiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu ile ilişkili olarak; ebeveynler çocuklarının en az, maddi problemler onlara yansıtıldığında stres yaşadıklarını düşünmesi; çocuklarına maddi problemleri yansıtmadıklarını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenler çocukların en az sınıfta dilini bilmediği bir çocuk olduğunda stres deneyimlediği görüşündedir. Literatürde çocukların bilmediği şeyler ile karşılaştığında (Henderson ve Thompson, 2015), akranları ile anlaşamadığında veya iletişim kuramadığında (Gómez-Maqueo ve Rodríguez, 2020) stres yaşadığı bulgusu yer almaktadır. Türk çocuklarının sınıfında dilini bilmediği bir çocuk olduğunda öğretmenlere göre daha az stres yaşamasının sebebi Türk eğitim sisteminin bütüncül yapısı, öğretmenin sınıf içerisindeki bütünleştirici tutumu, ailelerin çocuk yetiştirme tutumları olabilir. Ayrıca Yamamoto ve Felsenthal'a göre (1982) çocukların günlük stres yaşantılarına ilişkin öğretmen görüşleri ve çocuk görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmayabilir. Bu çalışmanın sonucu ile alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçlarının farklı olmasının sebeplerinden biri de

günlük stres yaşantıları bağlamında ebeveyn ve çocuk görüşlerinin farklılaşması olabilir.

Öneriler

Araştırmaya dönük öneriler. Çocuklar günlük rutinleri dahilinde sürekli olarak stres kaynakları ile karşı karşıya kalmaktadır (Pincus ve Friedman, 2004). Ancak okul öncesi dönemdeki çocukların stresli yaşam deneyimleri ve stres ile başa çıkma şekilleri ile ilgili çok az araştırma vardır (Monjarás Rodríguez ve Lucio Gómez Maqueo, 2018). Bu nedenle okul öncesi dönemdeki günlük stres yaşantılarının farklı değişkenler ile incelenmesi önerilmektedir. Ek olarak birçok çalışma; çok sayıda negatif yaşam olayı deneyimleyen çocukların az sayıda negatif yaşam olayı deneyimleyen çocuklara göre -daha stresli deneyimi olanların- hastalanma, hastaneye yatma veya sağlık hizmeti kullanma olasılıklarının önemli ölçüde yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır (Gray, 1993). Görüldüğü gibi günlük stres yaşantılarının uzun vadeli sonuçlarından bahsetmek mümkündür. Dolayısıyla çocukların günlük yaşam stresi ile ilgili boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir. Son olarak bu çalışma çocukların günlük stres yaşantısı ile ilgili ebeveyn ve öğretmen algısını incelemektedir. Okul öncesi dönemde deneyimlenen günlük stres yaşantısına ilişkin çocukların algısının da incelenmesi önerilmektedir.

Ebeveynlere yönelik öneriler. Ebeveynler; çocuklarının sürekli değişen yetişkin dünyasının stresli karmaşasına karşın dayanıklı olduğunu düşünmeyi sever. Çocuğun endişelerinin önemli olmadığına ve dünyadaki ekonomik, politik gelişmelerden habersiz olduklarına inanır. Fakat bu doğru değildir (Henderson ve Thompson, 2015). Ebeveynler çocukların stres yaşayabileceklerinin farkında olmalıdır. Bu doğrultuda ebeveynin stres ve çocuk kavramlarını bir araya getirmesi bunun akabinde ise farkındalığını arttırmak için çocuktaki stres yaşantılarına ilişkin bilgi edinmesi önerilmektedir.

Araştırma bulgularına göre çocukların stres kaynaklarından biri okuldur. Bu doğrultuda Ryan-Wenger, Sharrer ve Campbell (2005) öğretmenin, ebeveynin ve okulun çocukların stresi üzerindeki etkisini belirlemek ve çocuklara yardımcı olabilmek adına birlikte çalışmasını önermektedir.

Çalışma sonucunda ebeveynlerin suçlayıcı bir dil kullanmasının çocuklarda en fazla stres yaratan durumlardan biri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda

ebeveynlere çocukların mükemmel olmamalarına izin vermeleri, kıyaslamaya dayalı bir yaklaşımdan ziyade destekleyici bir yaklaşım benimsemeleri, başarının önemini aşırı derecede vurgulamaktan kaçınmaları önerilmektedir.

Çalışmada çocuklarda en çok stres yaratan durumlardan bir diğerinin çocuğun korktuğu bir duruma ya da nesneye maruz kalması olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Henderson ve Thompson' a göre (2015) suç, savaş, gerilim dolu dünya ve benzeri durumlar belirsiz ve korku dolu bir çevre yaratmaktadır. Çocuklar sosyal sorunlarımızın haberine bir televizyon veya web sitesi kadar yakındır. Ve çocuklar bir yetişkinin yardımı olmadan, günümüz dünyasının koşullarından bunalmış olabilirler. Bu durumda ebeveynlere çocukların yeni medya ile etkileşiminde, çocuklara rehber ve rol model olması önerilir.

Son olarak Türk aile yapısı, kültürü ve koşulları dikkate alınarak yapılan bu çalışmada çocukların günlük yaşantıları sırasında en çok stres deneyimledikleri durumlardan birinin, çocuğun birisi (arkadaşları, öğretmeni, ailesi vb.) ile tartışması olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda çocuklar ile iş birliği içerisinde olunması, istenmeyen davranışlar için önleyici bir yaklaşım benimsenerek hareket edilmesi önerilmektedir.

Okul öncesi dönem uzmanlarına yönelik öneriler. Çocukların evde veya okulda deneyimlediği günlük stresi anlamak, eğitim uzmanlarına çocukların ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirebilmek için önemli fırsat sağlayacaktır. (Gabrielle, Jimerson ve Whipple, 2005). Dolayısıyla okul öncesi eğitim uzmanının çocukların da stres yaşayabileceğinin farkında olması, sınıfındaki çocukların karşılaşılabileceği stresörler hakkında bilgi sahibi olması ve çocukların deneyimleyecekleri stres işaretlerini belirlemesi önerilmektedir.

İlgili alanda bilgili uzman tarafından; rehberlik ve psikolojik danışman, okul psikoloğu veya öğretmen için bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışması yapılmalı. Bu doğrultuda stres deneyimleyen çocuklara yardımcı olmak amacıyla; okul öncesi öğretmeni, okul psikoloğu ve/ veya psikolojik danışman iş birliği içerisinde olmalıdır.

Çocuklar günlük rutinlerinde sık sık stres kaynakları ile karşı karşıya kalırlar (Pincus ve Friedman, 2004). Öğretmenlerin çocukların rutin dahilinde karşılaştıkları stres ile ilgili ipuçlarını, stres deneyimlediklerinde verdikleri tepkileri takip ederek, stres ile başa çıkma programı- günlük dinlenme ve rahatlama seansları şeklinde

olabilir- geliştirmesi gerekir (Thomas, 2006). Bu doğrultuda öğretmenlerin çocuğun gelişimine uygun olarak, stres ile başa çıkma planı geliştirmesi önerilmektedir.

Thomas (2006) acele eden öğretmen ve ebeveynlerin yorgun çocuklar ürettiğinin unutulmaması gerektiğini savunmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenlere, çocukların gelişimine uygun ve baş edebileceği seviyede sorumluluk almalarını sağlayacak ortam veya durum yaratmaları önerilmektedir.

Çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının en sık karşılaştığı stres deneyimlerinin bazılarının akranları ile olan ilişkilerinden [birisi -arkadaşları, öğretmeni, ailesi vb.- ile tartıştığında, arkadaşları tarafından zorbalığa uğradığında] kaynaklandığı görülmüştür. Bu doğrultuda Ryan-Wenger, Sharrer ve Campbell (2005) ocuklarda akran stresörünü azaltmak için ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların farklı arkadaşlıklar geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekebileceğini öne sürmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere akran stresörünü azaltacak önleyici stratejiler benimsemeleri önerilmektedir.

Çalışma sonucunda, çocukların en çok stres deneyimledikleri durumlardan birinin, çocuğun korktuğu bir duruma ya da nesneye maruz kalması olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ryan-Wenger, Sharrer ve Campbell' e göre (2005) savaş, terörizm ve okul şiddetinin artmasıyla birlikte modern toplumdaki değişiklikler, modern çocukların yaşamlarında daha fazla stres yaratmaktadır. Özellikle Türkiye'de çoğu Suriyeli olmak üzere 60.000 mülteci ocuk eğitim görmektedir (UNICEF, 2019). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin ilgili şartların beraberinde getirebileceği stresörleri dikkate alarak çocuklara kendini güvende hissettirecek bir sınıf ortamı yaratmaları, stres ile başa çıkabilmeleri için çocuklara rol model olmaları, yeni medyada çocukları korkutucu durum veya nesneye maruz bırakan herhangi bir içerikten uzak tutmaları önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adrian, C., & Hammen, C. (1993). Stress exposure and stress generation in children of depressed mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 354-359. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.2.354>
- Akbağ, M. (2017). Gelişim Psikolojisi Konularına Giriş: Kavramlar, İlkeler, Dönemler. M. E. Deniz içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 47). Ankara: Pegem Akademi.
- American Psychological Association (APA). (2009). *Stress in America*. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2009/stress-exec-summary.pdf> adresinden alındı
- American Psychological Association (APA). (2010). *Stress in America*. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2010/national-report.pdf> adresinden alındı
- American Psychological Association (APA). (2019a, Ağustos 27). *Talking with your children about stress*. <http://www.apa.org/topics/talking-stress> adresinden alındı
- American Psychological Association (APA). (2019b, Eylül 5). *Identifying signs of stress in your children and teens*. <http://www.apa.org/topics/stress-children>. adresinden alındı
- American Psychological Association (APA). (2020). *Stress in America*. 1.
- Anderson, G. E., Jimerso, S. R., & Whipple, A. D. (2005). Student Ratings of Stressful Experiences at Home and School. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 1-20.
- Anderson, G. E., & Jimerson, S. R. (2007). Stressful life experiences of children: The correspondence between professional judgments of teachers-in-training and children's perceptions. *Psychology in the Schools*, 44(8), 807-821.
- Awalya, M. (2012). Benefits of Early Childhood Education for Personal Development and Children Social. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 2(1).
- Bailey, D., & Garraalda, M. E. (1990). Life events: Children's reports. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology: The International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services*, 25(6), 283-288.

- Band, E. B., & Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24(2), 247-253.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *International Association for Applied Psychology*, 51(2), 269–290.
- Biddle, B. J. (1986). Recent Development in Role Theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67-92.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism Perspective and Method*. University of California Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). High Quality Preschool Programs: What Would Vygotsky Say? *Early Education and Development*, 16(4), 435-444. doi:10.1207/s15566935eed1604_4
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural Approaches to Parenting. *Parenting*, 12(2-3), 212-221.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4), 307-319.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- bronfenbrenner, U. (1981). Children and Families. *Society*, 18(2), 38-41.
- Bronfennbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15.
- Bronfennbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfennbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Brown , L. P., & Cowen, E. L. (1988). Children's Judgments of Event Upsettingness and Personal Experiencing of Stressful Events. *American Journal of Community Psychology*, 16(1), 123-135.

- Brown, T. A. (tarih yok). . (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.)*. New York, NY, US: The Guilford Press.
- Burts , D. C., Hart , C. H., Charlesworth, R., Fleege , P. O., Mosley, J., & Thomasson, R. H. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 297-318.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün , Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24 b.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cereci, S. (2009). İnsan biyolojisinin iletişim refleksleri. *Marmara İletişim Dergisi*(14), 163-173.
- Cheetham-Blake, T. J., Family, H. E., & Turner-Cobb, J. M. (2019). 'Every day I worry about something': A qualitative exploration of children's experiences of stress and coping. *British journal of health psychology*, 24(4), 931-952.
- Chiu , L.-H. (1987). Child-Rearing Attitudes of Chinese, ChineseAmerican, and Anglo-American Mothers. *International Journal of Psychology*, 22(4), 409-419.
- Colton, J. A. (1985). Childhood Stress: Perceptions of Children and Professionals. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 7(10), 155-173.
- Cousino, M. K., & Hazen, R. A. (2013). Parenting Stress Among Caregivers of Children With Chronic Illness: A Systematic Review. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(8), 809–828.
- Crocker, L. M., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando.
- Çoknaz, H. (2017). *Psikomotor Gelişim; Doğum Öncesinden Ölüme Kadar*. Ankara : Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Deater-Deckard, K., & Robin, P. (2017). *Parental Stress and Early Child Development*. Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Demirci, N., Engin, A. O., Bakay, İ., & Yakut, Ö. (2013). Stres ve Stresi Ortaya Çıkaran Durumların Öğrenci Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 288-296.

- Dinn, A. A., & Sunar, D. (2017, Haziran). Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Bağıntılarının Kültür içi ve Kültürlerarası Karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 95–110.
- Dodge, J. A. (1979). The Children's Life Events Inventory. *Journal of Psychosomatic Research*, 23(1), 63-68. doi:10.1016/0022-3999(79)90073-4
- Dougherty, L. R., Tolep, M. R., Bufferd, S. J., Olino, T. M., Dyson, M., Traditi, J., . . . Klein, D. N. (2013).) Preschool Anxiety Disorders: Comprehensive Assessment of Clinical, Demographic, Temperamental, Familial, and Life Stress. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(5), 577-589.
- Elizur, J. (1986). Elizur, J. (1986). The stress of school entry: Parental coping behaviors and children's adjustment to school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 625-638.
- Elkind, D. (1981). *The hurried child : growing up too fast too soon*. AddisonWesley Publishing Company.
- Erikson, E. H. (1964). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. WW Norton & Company.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed (extended version)*. WW Norton & Company.
- Erkuş, A. (3003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları.
- Ettekal, A., & Mahoney, J. L. (2017). Ecological Systems Theory. K. Peppler (Dü.) içinde, *The Sage Encyclopedia of Out-of-School Learning* (s. 239-241). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. doi:http://dx.doi.org/10.4135/9781483385198.n94
- Fallin, K., Wallinga, C., & Coleman, M. (2001). Helping children cope with stress in the classroom setting. *Childhood Education*, 78(1), 17-24.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3 b.). London: Sage Publications Ltd.
- Findley, D. B., Leckman, J. F., Katsoyich, L., Lin, H., Zhang, H., Grantz, H., . . . King, R. A. (2003). Development of the Yale Children's Global Stress Index (YCGSI) and its application in children and adolescents with Tourette's syndrome and obsessive-compulsive disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(4), 450-457.

- Forman, S. G., & O'Malley, P. L. (1984). School stress and anxiety interventions. *School Psychology Review*, 13(2), 162-170.
- Fraenkel, R., Wallen, E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8 b.). New York: The McGraw-Hill Companies.
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. A. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530-552.
- Gabrielle, E. A., Jimerson, S. R., & Whipple, A. D. (2005). Student Ratings of Stressful Experiences at Home and School. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 1-20.
- Garbarino, J. (1992). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine De Gruyter.
- Georgas, J. (2004). Family and Culture. C. Spielberger içinde, *Encyclopedia of applied psychology* (s. 11-22). Academic press.
- Gesell, A. (1924). The Preschool Child as a Health Problem. *The American Journal of Nursing*, 24(11), 885-889.
- Gesell, A. (1961). The growth factor in child personality. *Pastoral Psychology*, 12(7), 48-51.
- Gold, J. (1987). *Children and Stress: Indications, Implications and intervention*.
- Gómez-Maqueo, E. L., & Rodríguez, M. M. (2020). Relación entre los tipos de afrontamiento y el estrés cotidiano en preescolares. *Ansiedad y Estrés*, 26(1), 20-26. doi:<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.12.004>
- Goodenough, W. H. (1951). *Property, kin, and community on Truk*. New Haven: Yale University Press.
- Goodenough, W. H. (1976). Multiculturalism As The Normal Human Experience. *Anthropology & Education Quarterly*, 7(4), 4-7.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological bulletin*, 129(3), 447-466.
- Gray, M. (1993). Stressors and children's health. *ournal of pediatric nursing*, 8(2), 85-91.

- Gruenewald, T. L., Kemeny, M. E., Najip, A., & Fahey, J. L. (2004). Acute Threat to the Social Self: Shame, Social Self-esteem, and Cortisol Activity. *Psychosomatic medicine*, 66(6), 915-924.
- Güngör Aytar, A. (2015). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. A. Ulusoy, & A. Ulusoy (Dü.) içinde, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (s. 93-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Havighurs, R. J. (1956). Research on the Developmental-Task Concept. *The School Review*, 64(5), 215-223.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: Mckay.
- Hawkes, G. R., & Havighurst, R. J. (1957). The child in the family. *Marriage and Family Living*, 19(1), 46-53.
- Henderson, D. A., & Thompson, C. L. (2015). *Counseling children* (9 b.). Cengage Learning.
- Hetherington, E. M. (1984). Stress and Coping in Children and Families. J. GARBARINO, A. B. Doyle, D. Gold, & D. S. Moskowitz (Dü) içinde, *Children in families under stress*. (s. 7-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Honig, A. S. (2010). *Little Kids, Big Worries: Stress-Busting Tips for Early Childhood Classrooms*. Paul H Brookes Publishing.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Ice, H. G., & James, G. D. (2007). Conducting a field study of stress: General Principles. In G. H. Ice, & G. D. James (Eds.), *Measuring stress in humans: A practical guide for field* (pp. 3-24). New York: Cambridge University Press.
- İlbars, Z. (1994). Kültür ve Stres. *Kriz Dergisi*, 2(1), 177-179.
- Inter-Agency Standing Committee. (2020). My Hero is You. <https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020-04/My%20Hero%20is%20You%2C%20Storybook%20for%20Children%20on%20COVID-19.pdf> adresinden alındı
- International Labour Organization. (2017). *Global Estimates of Child Labor: Results and Trends, 2012-2016*. Geneva.
- Javo, C., Ronning, J. A., & Heyerdah, S. (2004). Child-rearing in an indigenous Sami population in Norway: A cross-cultural comparison of parental attitudes and expectations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 67–78.

- Johnson, H. L. (1993). Stressful Family Experiences and Young Children: How the Classroom Teacher Can Help. *Intervention in School and Clinic*, 28(3), 165-171.
- Johnson, J. H. (1982). Life Events as Stressors in Childhood and Adolescence. B. B. Lahey, & A. E. Kazdin içinde, *Advances in Clinical Child Psychology* (s. 219-253). Boston, MA: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9811-0_6
- JOSE, P. E., & KILBURG , D. F. (2007). Stress and coping in Japanese children and adolescents. *Anxiety, Stress, and Coping*, 20(3), 283-298.
- Kearney, C. A., Drabman, R. S., & Beasley, J. F. (1993). The trials of childhood: The development, reliability, and validity of the daily life stressors scale. *Journal of Child and Family Studies*, 2, 371-388.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*. Hay Group: Philadelphia, PA.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1985). *Learning Style Inventory, Revised Edition*. Boston, MA: McBer & Company.
- Larossa, R., & Reitzes , D. C. (1993). Symbolic Interactionism and Family Studies. W. J. Doherty, P. G. Boss, R. Larossa, W. R. Schumm, & S. K. Steinmetz içinde, *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach* (s. 135-166). Boston: Springer.
- Lau, J., & Ng, K.-M. (2014). Conceptualizing the Counseling Training Environment Using Bronfenbrenner's Ecological Theory. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(4), 423-439.
- Leontopoulou, S., Jimerson, S. R., & Anderson, G. E. (2011). An international exploratory investigation of students' perceptions of stressful life events: Results from Greece, Cyprus, and the United State. *School Psychology International*, 36(2), 632-644.

- Leung, L. (2006). Stressful life events, motives for Internet use, and social support among digital kids. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 204-214.
- Lewis, L. H., & Kolb, D. A. (1986). Facilitating Experiential Learning: Observations and Reflections. *New Directions for Continuing Education*, 30, 99-107.
- Linton, R. (1936). *The study of man: an introduction*. New York: D. Appleton-century company.
- Luby, J. L., Belden, A. C., & Spitznagel, E. (2006). Risk factors for preschool depression: the mediating role of early stressful life events. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1292-1298.
- Manning, M. L. (2002). Havighurst's Developmental Tasks, Young Adolescents, and Diversity. *The Clearing House*, 76(2), 75-78.
- McGruder, K. (2019). Children Learn What They Live: Addressing Early Childhood Trauma Resulting in Toxic Stress in Schools. *Mid-Western Educational Researcher*, 31(1), 117-137.
- Miazga, J. (2000). Developmental Theories: It's Time to Review. *TCA*, 28(1), 4-10. doi:10.1080/15564223.2000.12034559
- Milgram, S., Sabini, J. E., & Silver, M. E. (1992). *The individual in a social world: Essays and experiments* (2 b.). McGraw-Hill Book Company.
- Miller, P. H. (2009). *Theories of Developmental Psychology* (5. b.). New York: Worth Publishers.
- Monck, E., & Dobbs, R. (1985). Measuring life events in an adolescent population: methodological issues and related findings. *Psychological Medicine*, 15(4), 841-850.
- Monjarás Rodríguez, M. T., & Lucio Gómez Maqueo, E. (2018). Desarrollo y validación de una escala de estrés cotidiano en preescolares. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual/Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 8(2), 59-68.
- Monroe, S. M. (1983). Major and minor life events as predictors of psychological distress: Further issues and findings. *Journal of behavioral medicine*, 189-205.
- Muldoon, O. T. (2003). Perceptions of stressful life events in Northern Irish School Children: a longitudinal Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(2), 193-201.

- Nakagawa, M., & Teti, D. M. (1992). An Ecological Study of Child-Mother Attachments Among Japanese Sojourners in the United States. *Developmental Psychology*, 28(4), 584-592.
- Nathaniel, P., Sandilos, L. E., Pendergast, L., & Mankin, A. (2016). Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences*, 50, 308-317.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young Children Develop in an Environment of Relationships: Working Paper No. 1*. <http://www.developingchild.net> adresinden alındı
- Onchwari, J. (2010). Early Childhood Inservice and Preservice Teachers' Perceived Levels of Preparedness to Handle Stress in their Students. *Early Childhood Educ J*, 37, 391-400.
- Oral, T., & Ersan, C. (2017). Çocuklarda (8-11 yaş) algılanan stres ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. 419-428.
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020, Nisan 21). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. doi:<https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Otten, R., Mun, C. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., & Dishion, T. J. (2018). A developmental cascade model for early adolescent-onset substance use: the role of early childhood stress. *Society for the Study of Addiction*, 326-334. doi:10.1111/add.14452
- Pechtel, P., & Pizzagalli, D. A. (2011). Effects of early life stress on cognitive and affective function: an integrated review of human literature. *Psychopharmacology*, 214(1), 55-70.
- Piko, B. F. (2002). Socio-cultural stress in modern societies and the myth of anxiety in Eastern Europe. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 29(3), 275-280.
- Pincus, D. B., & Friedman, A. G. (2004). Improving children's coping with everyday stress: transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(4), 223-240.
- Poloma, M. M. (1993). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* (Cilt 5). (H. Erbaş, Çev.) Ankara: Palme Yayıncılık.
- Quick, J. C., & Charles, D. S. (1994). Walter Bradford Cannon: Pioneer of Stress Research. *International Journal of Stress Management*, 1(2), 141-143.

- Radcliffe-Brown, A. R. (1952). *Structure and function in primitive society: essays and addresses by AR Radcliffe-Brown*. New York: Great Britain At The University Press.
- Raffington, L., Falck, J., Heim, C., Mather, M., & Shing, Y. L. (2020). Effects of stress on 6-and 7-year-old children's emotional memory differs by gender. *Journal of Experimental Child Psychology*, 199, 1-18.
- Robb, S. L. (1999). Piaget, Erikson, and Coping Styles: Implications for Music Therapy and the Hospitalized Preschool Child. *the American Music Therapy Associatio*, 14-19.
- Ryan-Wenger, N. A., Sharrer, V. W., & Campbell, K. K. (2005). Changes in Children's Stressors Over the Past 30 Years. *Pediatric Nursing*, 31(4), 282-291.
- Salkind, N. J. (2004). *An introduction to theories of human development*. Sage Publications.
- Sandberg, S., Rutter, M., Giles, S., Owen, A., Champion, L., Nicholls, J., & Drinnan, D. (1993). Assessment of psychosocial experiences in childhood: methodological issues and some illustrative findings. *ournal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(6), 879-897.
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280-290.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(3479), s. 32.
- Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology*, 6(2), 117-230.
- Super, C. M., & Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human development*, 45(4), 270-274.
- Swick, K. J., & Williams, R. D. (2006). An Analysis of Bronfenbrenner's Bio-Ecological Perspective for Early Childhood Educators: Implications for Working with Families Experiencing Stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 371-377.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistic*. Boston: Pearson.

- Talge, N. M., Donzella, B., & Gunnar, M. R. (2008). Fearful temperament and stress reactivity among preschool-aged children. *Infant and Child Development*, 17(4), 427-445.
- Tan, Ş. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Tezcan, M. (1978). Kültür ve Eğitim İlişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 15(3), 3-16.
- Thomas, P. (2006). *Stress in Early Childhood: Helping Children and Their Carers*. . Australia: Early Childhood Australia.
- Thompson, R. A. (2014). Stress and child development. *The Future of Children*, 24(1), 41-59 . <https://www.jstor.org/stable/23723382> adresinden alındı
- Trianes Torres, M. V., Blanca Mena, M. J., Fernández Baena, F. J., Escobar Espejo, M., Maldonado Montero, E. F., & Muñoz Sánchez, A. M. (2009). Assessment of stress in childhood: children's daily stress inventory (Inventario Infantil de Estresores Cotidiano, IIEC. *Psicothema*, 21(4), 598-603.
- Turner, R. H. (2001). Role Theory. J. H. Turner içinde, *Handbook of Sociological Theory. Handbooks of Sociology and Social Research* (s. 233-254). Boston, MA: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/0-387-36274-6_12
- UNICEF. (2019). *Humanitarian Situation*. <https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2036%20-%20End-Year%202019.pdf> adresinden alındı
- United Nations. (2015). *The Millennium Development Goals Report*. New York: [HTTP://WWW.UN.ORG/MILLENNIUMGOALS/2015_MDG_REPORT/PDF/MDG%202015%20RE%20\(JULY%201\).PDF](http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/PDF/MDG%202015%20RE%20(JULY%201).PDF) adresinden alındı
- Vanaelsta, B., De Vriendta, T., Huybrechtsa, I., Rinaldi, S., & De Henauw, S. (2012). Epidemiological approaches to measure childhood stressppe_1258 280..297. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 26, 280-297.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole , V. John-Steiner , S. Scribner , & E. Souberman , Çev.) Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Çev.) The MITT press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. (R. Silverman, Çev.) Florida: St. Lucie.

- Weinstein, C. S., & David, T. G. (1987). *Spaces for children: The built environment and child development*. (C. S. Weinstein, & T. G. David, Eds.) New York: Plenum Press.
- White, B. P. (2014). The perceived stress scale for children: A pilot study in a sample of 153 children. *International Journal of Pediatrics and Child Health*, 2(2), 45-52.
- Wood, B. L. (1993). Beyond the "Psychosomatic Family": A Biobehavioral Family Model of Pediatric Illness. *Clinical Theory and Practice*, 32, 261-278.
- Wood, B. L. (1994). One articulation of the structural family therapy model: a biobehavioral family model of chronic illness in children. *Journal of Family Therapy*, 16(1), 53-72.
- Wood, B. L., Klebba, K. B., & Miller, B. D. (2000). Evolving the Biobehavioral Family Model: The Fit of Attachmen. *Family Process*, 39(3), 319-344.
- World Health Organization. (2020). *Doing What Matters in Times of Stress: An Illustrated Guide*. Geneva: World Health Organization.
- Yamamoto, K. (1979). Children's Ratings of the Stressfulness of Experiences. *Developmental Psychology*, 15(5), 581-582.
- Yamamoto, K., & Baynes, D. A. (1984). Classroom social status, ethnicity, and ratings of stressful events. *The Journal of Educational Research*, 77(5), 283-286.
- Yamamoto, K., & Felsenthal, H. M. (1982). Stressful Experiences of Children: Professional Judgments. *Psychological Reports*, 50(3), 1087-1093.
- Yamamoto, K., & Mahlios, M. C. (2001). Home Is Where It Begins: Parents, Children, and Stressful Events. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(4), 533-537.
- Yamamoto, K., & Phillips, J. A. (1981). Filipino Children's Ratings of the Stressfulness of Experiences. *Erken Ergenlik Dergisi*, 1(4), 397-406.
- Yamamoto, K., Davis, O. L., Dylak, S., Whittaker, J., Marsh, C., & Van der Westhuizen, P. C. (1996). Across six nations: stressful events in the lives of children. *Child psychiatry and human development*, 26(3), 139-150.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-900
Konu : Doç. Dr. Aysel ÇOBAN (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi **Doç. Dr. Aysel ÇOBAN** sorumluluğunda yüksek lisans öğrencisi **Nilay KAPTAN** tarafından yürütülen "**Erken Çocuklukta Stres Yaşantılarının Ebeveyn, Öğretmen ve Çocuk Bakış Açısıyla İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **21 Ocak 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

EK-B: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4007465
Konu : Araştırma İzni

24.02.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.
b)06.02.2020 tarihli ve 990329 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinden Nilay KAPTAN'ın "**Erken Çocuklukta Stres Yaşantılarının Ebeveyn, Öğretmen ve Çocuk Bakış Açısıyla İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde ekli listede belirtilen okullarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:

Gereği:

Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:

Altındağ, Çankaya, Etimesgut,

Gölbaşı, Keçiören, Sincan,

Yenimahalle İlçe MEM

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 5ce9403384-405-661-453266 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrakın güvenli elektronik imza ile imzalandığından, <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 464e-867e-319c-9bf3-4c2e kodu ile teyit edilebilir.

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel: 0 ()
Faks: 0 ()

EK-C: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

26/10/2020

Nilay Kaptan



EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

26/10/2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Günlük Stres Yaşantılarının Ebeveyn ve Öğretmen Bakış Açısıyla İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
26/10/2020	97	182393	12/10/2020	%10	1426771800

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Nilay KAPTAN
Öğrenci No.: N17236242
Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Programı: Okul Öncesi Eğitimi
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR.
Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report

26/10/2020

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To the Department of Primary Education

Thesis Title: The Examination Stress Experiences in Preschool Children from The Perspective of Parent and Teacher

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
26/10/2020	97	182393	12/10/2020	%10	1426771800

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Nilay KAPTAN
Student No.: N17236242
Department: Institute of Educational Sciences
Program: Early Childhood Education
Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

26/10/2020

Nilay KAPTAN



"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge"

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

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkanı oluşturan bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

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

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

