

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ İLE
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Zarif Ezgi DEMİRAL TETİK

Eskişehir 2022

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ İLE
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Zarif Ezgi DEMİRAL TETİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Okul Öncesi Eğitimi Programı/Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Serap ERDOĞAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ İLE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zarif Ezgi DEMİRAL TETİK

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2022

Danışman: Prof. Dr. Serap ERDOĞAN

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmaya Eskişehir ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bağımsız anaokulu ve anasınıflarına devam eden 48-72 ay arası 143 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Çocuk Genel Bilgi Formu”, “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ve “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Çocukların bakış açısı alma ve duygu düzenleme puanlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okula devam süresi vb. değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ve ANOVA testi kullanılarak; bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların bakış açısı alma becerilerinde yaş, cinsiyet, okula devam süresi ve anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılıklar olduğu; duygu düzenleme becerilerinde ise yaş ve anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanı ve ÇBT toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin duyguları tanıma/anlama ve duyguları ifade etme alt boyutlarının puanları ile ÇBT'nin toplam puanı ve ÇBT'nin duygusal bakış açısı alma alt boyutunun puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca duyguları tanıma/anlama alt boyutunun puanı ile ÇBT'nin algısal bakış açısı alma alt boyutunun puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Erken çocukluk, Okul öncesi, Bakış açısı alma, Duygu düzenleme

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSPECTIVE-TAKING AND EMOTION REGULATION SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

Zarif Ezgi DEMİRAL TETİK

Department of Primary Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, September 2022

Supervisor: Prof. Dr. Serap ERDOĞAN

In this study, it was aimed to examine the relationship between preschool children's perspective taking skills and emotion regulation skills. The research was designed with the correlational survey method, one of the quantitative research methods. 143 children aged between 48-72 months, attending kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Eskişehir province, participated in the research. "Child General Information Form", "Perspective Taking Test of Children" (PTC) and "Emotion Regulation Skills Scale" were used as data collection tools. Whether the children's perspective taking and emotion regulation scores differ according to variables such as age, gender, number of siblings, duration of school attendance, etc., was analyzed using the t-test and ANOVA test, and the relationship between perspective taking and emotion regulation skills was analyzed using the Pearson Correlation method. As a result of the research, it was determined that there were significant differences in children's perspective-taking skills according to age, gender, school attendance and mother's working status, while there were significant differences in emotion regulation skills according to age and mother's working status. There was no significant relationship between the children's Emotion Regulation Skills Scale total score and the PTC total score. However, positive significant correlations were found between the scores of the sub-dimensions of recognizing/understanding emotions and expressing emotions of the Emotion Regulation Skills Scale, and the total score of the PTC and the score of the emotional perspective-taking sub-dimension of the PTC. In addition, it was determined that there was a positive and significant relationship between the scores of the recognizing/understanding emotions sub-dimension and the perceptual perspective-taking sub-dimension of the PTC.

Keywords: Early childhood, Preschool, Perspective-taking, Emotion regulation

TEŞEKKÜR

Araştırmaya başladığım andan itibaren pek çok saygıdeğer büyüğümün, birçok dostumun, aile bireylerimin desteğini hissettim ve benim için hepsi birbirinden değerliydi. Öncelikle enerjisiyle, güler yüzü ile beni güçlendiren, değerli zamanını benimle paylaşan, bilgisi ve deneyimleriyle bana destek olan tez danışmanım Prof. Dr. Serap ERDOĞAN'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunması süresince değerli görüşlerini ve önerilerini benimle paylaşarak çalışmama önemli katkılar sağlayan jüri üyelerim Doç. Dr. Mehmet KIRLIOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖREN hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca araştırmama katılan tüm çocuklara ve onlara ulaşmama vesile olan değerli ailelerine, öğretmenlerine ve okul yöneticilerine teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans sürecimin başından itibaren beraber yol aldığımız, her daim desteğini benden esirgemediğim yanımda olan arkadaşım Bahar DAĞ'a teşekkür ediyorum.

Üstlendiğim sorumlulukları ve belirlediğim hedefleri başarabileceğime yönelik inancını hep koruyan, her daim bana güç veren ve destek olan eşim Alaz TETİK'e bana olan desteği, özverisi ve anlayışı için teşekkür ediyorum.

Desteğini, güvenini her zaman hissettiren; mesafe fark etmeksizin her daim yanımda olan annem Saniye DEMİRAL'a ve kardeşlerim Deniz, Güneş, Yaşın, Arın, Ece, Bilge ve Osman DEMİRAL'a teşekkür ediyorum. Her zaman özgür bir birey olmam yönünde bana destek vermiş olan; ömrümün sonuna kadar yanımda olmasını dileysem de, varlığını her daim içimde hissettiğim; tanık olamasa da yaptığım ve başardığım her şeyden gururlanacağından emin olduğum canım babam Bilal DEMİRAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Babama...

Zarif Ezgi DEMİRAL TETİK

Eskişehir, 2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Zarif Ezgi DEMİRAL TETİK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Tanımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
2. ALANYAZIN	8
2.1. Bakış Açısı Alma	8
2.1.1. Okul öncesi dönemde bakış açısı alma	11
2.1.2. Bakış açısı almanın boyutları	12
2.1.2.1. Algısal bakış açısı alma	12
2.1.2.2. Bilişsel bakış açısı alma	12
2.1.2.3. Duygusal bakış açısı alma	13
2.2. Duygu Düzenleme	13
2.2.1. Okul öncesi dönemde duygu düzenleme	15
2.3. Bakışaçısı Alma ve Duygu düzenleme	16
2.4. İlgili Araştırmalar	17

2.4.1. Yurtiçi ve yurtdışında duygu düzenlemeye ilişkin yapılan araştırmalar	17
2.4.2. Yurtiçi ve yurtdışında bakış açısı almaya ilişkin yapılan araştırmalar	22
2.4.3. Yurtiçi ve yurtdışında bakış açısı alma ve duygu düzenlemenin birlikte ele alındığı araştırmalar	30
3. YÖNTEM	33
3.1. Araştırma Modeli.....	33
3.2. Katılımcılar.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Çocuk Genel Bilgi Formu.....	36
3.3.2. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT).....	37
3.3.3. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	37
3.4. Veri Toplama Süreci.....	38
3.5. Veri Analizi.....	39
4. BULGULAR VE YORUM.....	41
4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerilerine İlişkin Bulgular	41
4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular	48
4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	54
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	57
5.1. Sonuç	57
5.1.1. Demografik bilgilere ilişkin sonuçlar	57
5.1.2. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine ilişkin sonuçlar	58

5.1.3. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerine ilişkin sonuçlar	60
5.1.4. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar	61
5.2. Tartışma.....	62
5.2.1. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine ilişkin tartışma	62
5.2.2. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerine ilişkin tartışma	67
5.2.3. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik tartışma	71
5.3. Öneriler	72
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	73
5.3.2. Öğretmenlere yönelik öneriler	73
5.3.3. Ailelere yönelik öneriler	73
KAYNAKÇA	75
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerine ilişkin bilgiler	34
Tablo 4.1. Araştırmaya katılan çocukların yaşlarına göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar.....	41
Tablo 4.2. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar.....	42
Tablo 4.3. Kardeş sayısına göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar.....	43
Tablo 4.4. Okula devam süresine göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar.....	44
Tablo 4.5. Anne eğitim durumuna göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar.....	45
Tablo 4.6. Baba eğitim durumuna göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar.....	46
Tablo 4.7. Annelerin çalışma durumuna göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar.....	46

Tablo 4.8. Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar	47
Tablo 4.9. Araştırmaya katılan çocukların yaşlarına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar	48
Tablo 4.10. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar	49
Tablo 4.11. Kardeş sayısına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar	50
Tablo 4.12. Okula devam süresine göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar	51
Tablo 4.13. Anne eğitim durumlarına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar	52
Tablo 4.14. Baba eğitim durumuna göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar	52
Tablo 4.15. Annelerin çalışma durumuna göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar	53

Tablo 4.16. Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar54

Tablo 4.17. Okul öncesi çocukların bakış açısı alma ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiye dair bilgiler.....55

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ÇBT : Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi

TDK : Türk Dil Kurumu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

vd. : ve diğerleri

vb. : ve benzeri

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sorunu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, araştırmada kullanılan tanımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Sorun

İnsanlar çok eski zamanlardan beri duyguların nasıl yönetileceğine ilişkin merak duysalar da, duygu düzenleme alanı ancak yarım asırlık dönemde görece bağımsız bir alan olarak var olmaktadır. Duygu düzenleme, kişilerin ne zaman, hangi duygunun etkisinde olduğunu; bu duyguyu nasıl deneyimlediği ve ne şekilde ifade ettiğini kapsayan süreçleri ifade eder (Gross, 1998, s. 275). Başka bir ifadeyle, kişinin duygusal tepkilerini (özellikle yoğunluğu ve zamansal özelliklerini) amaçları doğrultusunda izlemekten, değerlendirmekten ve değiştirmekten sorumlu olan dışsal ve içsel süreçleri kapsar (Thompson, 1994, ss. 27–28). Duygu düzenleme tanım olarak; duygulara ilişkin farkındalığı, duyguların anlaşılmasını, duyguların kabul edilmesini; ayrıca olumsuz duygular yaşarken istenen hedeflere göre davranma, dürtüsel davranışları ve durumsal istekleri karşılama, kontrol altına alma ve uygun duygu düzenleme stratejilerini esnek bir biçimde kullanabilme becerilerini içerir (Gratz ve Roemer, 2004, ss. 42–43).

Bilişsel süreçler duygusal deneyimlerin düzenlenmesinde rol oynamaktadır. Öyle ki, ortaya çıkan durumların ve duyguların yorumlanmasını etkiler ve kararların yönlendirilmesine yardımcı olur. Örneğin, duygusal bir tepkiyi değiştirip düzenlemek için kasıtlı olarak davranışsal veya bilişsel çabalar kullanmak gerekir (Bengtsson ve Arvidsson, 2011, s. 354). Bunun yanında kişinin duygularını düzenleme becerisi ile bilişsel sağlığı bağlantılıdır. Bu bağlamda iki hususu vurgulamak önemlidir: İlk husus, duyguları etkili bir biçimde düzenlemedeki yetersizlik kişinin bilişsel sağlığı için ciddi bir risk oluşturabilir. İkinci husus, etkili duygu düzenleme becerileri geliştirerek bilişsel sağlığın desteklemesinin bilişsel gelişim açısından umut verici olmasıdır (Berking ve Whitley, 2014, s. 5). Bu bağlamda duygu düzenlemenin varlığı kadar eksikliğin de üzerinde durulması gereken bir konu olduğu görülmektedir. Nitekim davranışsal açıdan bakıldığında da, duygu düzenleme konusunda yanlışlıkların, eksikliklerin olması problem davranış ve saldırgan

davranışların ortaya çıkmasına etki edebilmekte ve kuvvetli duygular davranış sorunları ortaya çıkarabilmektedir (Smith ve Hart, 2011, s. 417; Yılmaz ve Güven, 2019).

Kopp (1989, ss. 344–345) göre duygu düzenleme kendi içerisinde yapı olarak bir düzen içerisinde ve üç ilkeye sahiptir. Bu ilkeler şu şekildedir.

a) Duygu düzenleme için eylem planı: Duygu düzenleme sıkıntıyla ilintili yüksek düzeyde uyarılmışlığı değiştirme ya da azaltmaya yönelik kullanılan eylem sistemlerini, davranış şemalarını içermektedir. Örneğin; çocuğun odağı başka yöne yöneltmesi, bir nesne ile oynaması gibi.

b) Etkin duygu düzenleme için çocuğun içsel işleyişleri: Duygu düzenleme uyarlanabilir bir yapıdadır. Çünkü farklı işleyişlerle sinirsel bağlantıları söz konusudur. Bu işleyişler daha önceden uyarlanmış olan temel bilişsel süreçleri ve daha gelişmiş bilişsel süreçleri kapsar. Temel bilişsel süreçler, programları ve öğrenilmiş temel neden-sonuç ilişkilerini ifade ederken, gelişmiş bilişsel süreçler planlılığı ve düzenlemeyi ve izlemeyi ifade eder.

c) Duygu düzenlemeye olanak veren ya da kolaylık sağlayan ve çocuğun dışında kalan etmenler: Bebeklerin ve küçük çocukların duygularını düzenleyebilmelerine destek veren dış etmenlerin olmasının gerekliliğini ifade eder. Bu açıdan da çocuğun bakımını, sorumluluğunu üstlenen yetişkin bireyler önemli bir role sahiptir. Ancak yetişkin bireyin duruma nasıl ve ne zaman müdahale ettiği hem söz konusu durum, hem çocuğun gelişimsel düzeyi hem de yetişkin bireyin inanç sistemlerinin etkisinde olabilir.

Bu ilkeler duygu düzenleme için çocukların içsel ya da dışsal koşullarının her ikisinin de önemini vurgulamaktadır. Duygu düzenleme için biyolojik açıdan duygusal uyarılmadaki bireysel farklılıklar duygu düzenleme stratejilerinin gelişimsel seyrine ilişkin farklar yaratabilir. Ancak biyolojik unsurların duygu düzenleme stratejilerini etkileme düzeyi çocuğun bakımından, eğitiminden vd. koşullarından sorumlu yetişkinlerin tutarlı ya da tutarsız davranmasına göre şekillenebilir. Örneğin, duygusal yoğunluğu yüksek olan çocukların duygu düzenleme açısından dezavantajlı olmaları beklenebilir, ancak duyarlı ebeveynler bu çocuklara düzenleme becerileri için iyi koşullar yaratabilir (Stifter ve Augustine, 2019, s. 409). Nitekim kişinin yaşı ne olursa olsun, acil bir durumda kendisine gönüllü olarak yardım etmeye hazır bir tanıdığına kolaylıkla erişebileceği bir yerde

olduğunu bilmesi kişi için önemli ve hatta bir yaşam güvencesi niteliğindedir (Bowlby, 1988, s. 27). Böyle kişilerin varlığı sayesinde çocuklar başkalarının duygularına güvenmeyi, kendi duygularını düzenlemeyi ve problem çözmeyi öğrenirler. Öz-saygıları yüksektir, öğrenmeye odaklanabilir ve başkalarıyla iyi geçinirler (Gottman, 1997, s.42).

Çocukların gelişiminde duygusal, sosyal ve bilişsel beceriler açısından duygu düzenleme kadar önemli unsurlardan biri de bakış açısı alma kavramıdır ve sosyal yeterliliğin gerekliliklerindedir. Bakış açısı alma, duyguları anlama, paylaşma becerileri çocukların sosyal ilişkilerinde ne kadar anlayışlı ve destekleyici oldukları, başkalarının gereksinimlerine nasıl yanıt verdikleri ve ne kadar empati içerikli davranışlar gösterdikleri konusunda belirleyicidir. Bu nedenle bakış açısı alma becerisi gelişmiş çocukların baskın davranışlar göstermek ya da saldırgan davranışlarla kendilerini ifade etmek yerine, daha uyumlu davranışlar göstermeleri ve duygularını düzenlemeye yönelik stratejiler kullanmaları muhtemeldir (Smith ve Hart, 2011, s. 395).

Selman (1980'den aktaran Halavurt, 2019, s. 9) bakış açısı almayı şu şekilde tanımlar: "Dış dünyayı başka birinin bakış açısı ile kavrama, bir başkasının duygularını, niyetlerini, verdiği tepkileri anlamlandırma becerisi"dir. Başka birinin bakış açısına sahip bir çocuğun özelliği basitçe şu örnekle anlatılabilir. Örneğin bir çocuk, bir sandalyede otururken gördüğü bir nesnenin farklı bakış açısından farklı görüneceğini ayırt ettiğinde bu beceri ortaya çıkar. Çocuklar için başka birinin bakış açısına sahip olma becerisi, arkadaşlık kurabilmeleri ve sürdürülebilmeleri için ihtiyaç duydukları önemli bir sosyal beceridir. Ayrıca bakış açısı alma becerileri, gelişim psikoloji alanlarında çocuklara karmaşık akıl yürütme becerilerinde fayda sağlaması yönüyle de ele alınmaktadır (Heagle ve Rehfeldt, 2006, s. 1).

Bakış açısı alma kavramının 3 alt boyutu vardır. Bunlar algısal, bilişsel ve duygusal becerilerdir. Bu boyutları kısaca tanımlamak gerekirse;

Algısal bakış alma becerisi, başkalarının gördüklerini anlayabilmeyi, bir başkasının görsel bakış açısını öngörmeyi içeren beceridir. *Bilişsel bakış açısı alma becerisi*, başkalarının düşündüklerini, güdülerini, niyetlerini, sosyal davranışlarını anlayabilme becerisi olarak tanımlanabilir. *Duygusal bakış açısı alma becerisi ise*, başkalarının hissetlerinin nasıl olduğunu; başka kişinin sahip olduğu duyguları, tepkileri anlama becerisi olarak açıklanmaktadır (Oğuz, 2006, s. 29; Underwood ve Moore, 1982, s. 144).

Bakış açısı alma bireyin çevresindeki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamasına yönelik oldukça önemli bir sosyal yetenektir. Gelişimsel olarak çocuklar son derece basit yapıda bakış açısı alma becerilerine sahiptirler. Ancak bakış açısı almanın bu basit yapıları da etkili sosyal ilişkiler ve etkileşimler için ön koşul niteliğindedir. Bu nedenle sosyal ilişkilerde sağlıklı yapılar kurulabilmesi için çocukların en erken yaşlardan başlayarak bakış açısı alma becerilerinin desteklenmesi önemlidir (Aslan ve Köksal Akyol, 2016, s. 208; Flavell, 1966, s. 164). Çocuklardaki bakış açısı alma (ve beraberinde duygu düzenleme) becerilerinin gelişimsel seyrinin ve ilerleyen yaşla birlikte ne şekilde değiştiğinin anlaşılması da önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi çocuklarının henüz tam bilişsel olgunlaşmamışlık göz önüne alındığında, bakış açısı alma eylemlerinin sosyal çıkarım yoluyla kendiliğinden oluşması pek olası değildir. Ancak bir akran etkileşimiyle istendik bir şekilde ortaya çıkması daha yüksek olasılıklıdır (Strayer, 1980, s. 816). Bu durum çocuklara akran etkileşimini en iyi şekilde sunan okulun bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini göstermekte ve okula devam etme durumlarının ya da devam etme sürelerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bilişsel bakış açısı alma becerisi etkin olarak sürdürülen akran etkileşimi ve daha az sınıf içi çatışmalar ile ilişkilidir. Bu ilişkisellikte akran etkileşimi sayesinde benmerkezci düşünce yapısının da değişmeye başlaması etkili görülmektedir (Kurdek, 1978a, s. 21). Akran etkileşimleri ve beraberinde duygulara yönelik kavrayışlar da iyi etkileşimli sosyal beceriler için destekleyici niteliktedir (Liao, Li ve Su, 2014, s. 112).

Bu düşüncelerden hareketle çocukların duygularını erken dönemlerden başlayarak düzenleyebilmeleri ve bakış açısı alma becerilerini kazanmaları çocukların sağlıklı gelişimleri için önem arz etmektedir. Bu nedenle bu araştırmamızda okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu soruların yanıtı aranmaktadır:

1. Okul öncesi çocuklarının bakış açısı alma düzeyleri yaşa, cinsiyete, kardeş sayısına ve okula devam etme süresine göre değişmekte midir?
2. Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme beceri düzeyleri yaşa, cinsiyete, kardeş sayısına ve okula devam etme süresine göre değişmekte midir?
3. Okul öncesi çocuklarının bakış açısı alma ve duygu düzenlemeleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Berking ve Whitley (2014, s. 5)'e göre duygu düzenleme, son yirmi yıl içerisinde psikolojik araştırmalarda ve klinik psikolojide ele alınan oldukça popüler bir konu olmuştur. Çoğunlukla da duygusal tepkilerin olağan akışını değiştirmeye yönelik kişi tarafından alınan önlemlere atıfta bulunmaktadır. Duyguları düzenlemeye yönelik süreçler, otomatik veya kontrollü ya da bilinçli veya bilinçsiz gerçekleşebilir

Bunun yanında bakış açısı alma dış dünyayı bir başkasının açısından görme yeteneği olarak sosyal ve kişilerarası bir niteliğe sahiptir ve sosyal-bilişsel bir beceridir. Çünkü başka kişilerin beklentilerini, yeteneklerini, özelliklerini, düşüncelerini, duygularını ve olası tepkilerini anlama ve çıkarsama yeteneği gerektirmektedir. Bakış açısı alma, başkalarının görüşünü kendi görüşünden ayırt etmeyi gerektirir. Ayrıca algısal ve bilişsel edinimleri değiştirme, kontrolünü sağlama ve değerlendirme becerilerini ifade etmektedir (Selman, 1971, s. 1722).

Bakış açısı almanın farklı gelişimsel özelliklerle ilişkisi araştırmacılar tarafından merak konusu olmuş ve araştırılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda bakış açısı alma ile birlikte empati, özgecilik ve ahlaki akıl yürütme vb. kavramların incelendiği dikkat çekmektedir (Horwitz, 1989; Kurdek, 1975; Leblanc ve diğerleri, 2003; Maeda, 2003; Strayer, 1980; Walker, 1980). Bakış açısı alma bu kavramların gelişimsel süreci için önemli görülen unsurlar arasındadır ve bu kavramlar algısal, sosyal ve duygusal bakış açısı almanın üzerine inşa edilmekle birlikte, bakış açısı alma bunlardan daha fazlasını içermektedir (Hoffman, 2001, s. 2; Myyry, Juujärvi ve Pessa, 2010, s. 216; Underwood ve Moore, 1982, s. 144). Türkiye'de okul öncesi eğitim düzeyinde bakış açısı almaya yönelik yapılan ve alanyazında var olan araştırmalarda ise ahlak (Erel, 2016), empati (Aslan, 2017; Oğuz, 2006), problem

çözme (Bal, 2013; Coşkun, 2019; E. Yılmaz ve Güven, 2019), anne baba tutumları (Halavurt, 2019; Önem, 2020) vb. kavramların bakış açısı almayla birlikte incelendiği göze çarpmaktadır.

Alanyazına bakıldığında okul öncesi düzeyde duygu düzenlemeye ilişkin son yıllarda süregelen araştırmaların epeyce olmasının yanında ebeveynler ile yapılan çalışmaların yoğun olduğu (Karaş, 2021; Özen Uyar, Yılmaz Genç ve Aktaş Arnas, 2018; Seçer, 2017) ve sosyal, kişiler arası problem çözme (Bayrak ve Akkaynak, 2020; Bozkurt Yükçü, 2017; Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021; Gökkaya, Gedik ve Tunçay, 2020) vb. ele alındığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Buradan hareketle duygu düzenlemeye ilişkin araştırmalar yürütülürken farklı değişkenlerin de dahil edildiği çalışmaların artırılmasının gerekliliğine dikkat çekmek önemlidir. Ayrıca çocukların özellikle duygusal gelişimlerinin önemli bir unsuru olan duygu düzenleme becerileri ile özellikle sosyal, bilişsel gelişimi için önemli olan bakış açısı alma becerilerini birlikte araştırmak önemli olacaktır. Çünkü kapsamlı sosyal, bilişsel becerilerin kazanılması için bakış açısı alma becerisinin en iyi yol olmasının yanında, bakış açısı alma duygu düzenleme becerileri gerektiren çeşitli sosyal becerilerle de ilişkilidir (Kurdek, 1978b, s. 6; Underwood ve Moore, 1982). Bu araştırmada da çocukların duygu düzenleme ve bakış açısı alma becerilerini birlikte ele almayı ve birbiri ile ilişkilendirerek sosyal duygusal gelişime bütüncül bir perspektif sunmayı ve okul öncesi dönem araştırmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktayız.

Kısacası araştırmamız; okul öncesi dönemindeki çocukların duygu düzenleme ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiye bakması yönüyle *özgün bir araştırma olacaktır*. Duygu düzenleme ve bakış açısı alma kavramlarını çeşitli demografik özelliklerle birlikte ele alması açısından *işlevsel bir araştırma olacağı düşünülmektedir*. Yüzyıllardır insanı ve gelişimini anlamaya yönelik yapılan çalışmalara, bakış açısı alma ve duygu düzenleme kavramlarına katkı sağlaması yönüyle *güncel bir araştırma olacaktır*.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullar bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarında okul öncesi eğitim almakta olan 48-72 ay arası

çocukların ölçek ve testte yer alan sorulara kendilerine en uygun şekilde yanıt verdikleri ve gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, mutluluk, üzüntü, öfke, korku, sevinç, zevk, sıkıntı, vb. diğer duyguların da dahil olduğu ve yüksek yoğunluktaki olumlu ya da olumsuz duygularla başa çıkmakla ilişkili süreç ve nitelikleri belirten bir terimdir (Kopp, 1989, s. 343).

Bakış Açısı Alma: Kişinin çevresindeki herhangi başka bir kişinin bakış açısı ile olay ve olguları anlamak ve aynı zamanda o kişiye ait duygu, düşünce ve sosyal çevreye ilişkin kavrayışlarını idrak etme becerisidir (Şener, 1996, s. 12).

Algısal Bakış Açısı Alma: Başka kişilerin dış dünyada ne gördüğü ve dış dünyayı nasıl gördüğünü anlayabilmeyi ifade eder (Şener, 1996, s. 13).

Bilişsel Bakış Açısı Alma: Başka kişilerin sahip olduğu düşünceleri anlayabilme ve ne düşündüklerini çıkarsama becerisidir (Şener, 1996, s. 13; Tan-Niam, 2003, s. 7).

Duygusal Bakış Açısı Alma: Başkalarının sahip oldukları duyguları anlayabilmeyi ve başkalarının neler duyumsadıklarını çıkarsama yeteneğini ifade eder (Şener, 1996, s. 13; Tan-Niam, 2003, s. 7).

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmada bir takım sınırlılıklar vardır:

1. Araştırma Eskişehir il merkezindeki resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden 48-72 aylık okul öncesi çocukları ile sınırlandırılmıştır.
2. Veriler yalnızca çocuklardan elde edilen değerlendirmeler ile sınırlıdır.
3. Veriler yalnızca 2021-2022 eğitim öğretim yılı II. Döneminde okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar ile sınırlıdır.

2. ALANYAZIN

Çocuk gelişimi açısından çocukların etkin ve öğrenen oldukları, yapıcı düşünebildikleri görüşü gelişimciler tarafından artık kabul görmektedir. Çocuklar edilgen bir şekilde çevresel etmenleri bilinçsiz bir şekilde kopyalamazlar. Bunun aksine çocuklar var olan bilişsel yapıları ve bilişsel işleme stratejileri sayesinde kendileri için anlamlı olanı seçme, seçilenleri bilişsel yapılarında temsil etme ve dönüştürme becerisi gösterebilirler. Nitekim alanyazında da okul öncesi çocuklarının çevredeki bilgi deneyimlerini algılamakta edilgen bir şekilde bilişsel yapı yerine, etkin bir bilişsel yapıyı kullandıkları ortaya konulmaktadır (Flavell, 1992, s. 998; Pillow, 1995, s. 650). Bu gelişimsel süreçlerden biri olarak, duyguları düzenleme ve stratejileri de kişilerin bilişsel sağlığı konusunda vurgulanması gereken bir öneme sahiptir. Çünkü çevrede var kişilerle nasıl bir etkileşimde bulunduğumuz ve kendi duygu deneyimlerimizle nasıl başa çıktığımız ya da başka kişilerin duygu deneyimlerini nasıl algıladığımız bilişsel sağlığımız üzerinde etkilidir (Ferrari ve Koyama, 2002, s. 198)

Çocukların hangi koşullar altında hangi bilişsel durumların meydana gelebileceğine yönelik beklentileri de önemlidir. Bu beklentiler ve hatta beraberinde ortaya konulan eylemler bakış açısına dayalı çıkarımlar için bir temel sağladığından bakış açısı alma becerileri de değinilmesi gereken bir konu olmaktadır (Pillow, 1995, s. 852).

Bu bölümün devamında duygu düzenlemenin ve bakış açısı almanın daha kapsamlı ifadesi için bu kavramlara ve bunların ilişkisine yönelik alanyazın ayrıntılandırılacaktır.

2.1. Bakış Açısı Alma

Bakış açısı alma kişinin, başkalarının belli duruma ilişkin ne düşündüğü, nasıl hissettiği ve neden öyle davrandığını anlamlandırdığı bilişsel bir süreçtir. Kişi başka kişilerin sahip olduğu bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkileri yeniden yorumlar, öngörür ve açıklar. Aslında bu süreçleri kapsamaması bakımından bir iletişim aracı işlevi vardır (Sessa, 1996, s. 105). Bakış açısı alma, farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlansa da, tanımların ortak özelliği bakış açısı almanın kişinin önceki bilgileri ya da o anki bilgileriyle başkalarının bilişlerine yönelik çıkarım yapma yeteneğini içermesidir (Dixon ve Moore, 1990). Daha davranışsal-analitik bir perspektiften bakış açısı alma, bir bireyin belirli bir

durumda başkalarının davranışlarını gözlemlemeyi ve gözlemlenen davranışın ardından gelebilecek sonraki davranışları öngörmeyi (ya da bu duygu düşüncelere uygun yanıt vermeyi) içerir (Leblanc ve diğerleri, 2003, s. 254). Bakış açısı alma yeteneği için hangi koşulların neyi etkilediğini öngörmek önemli bir bileşen olarak görülmektedir. Çünkü zihinsel durumun varlığını anlamakla, bir başkasının hangi zihinsel durumu nasıl deneyimlediğini anlama yeteneği birbirinden farklıdır (Pillow, 1995, s. 850).

Bakış açısı alma iki farklı şekilde gerçekleşebilir: İlkinde kişi ve diğer kişiler ayrı bilgilere sahiptir. Bu yönüyle bakış açısı alma görevlerinin çoğunu barındırır. Burada bir konuyla ilgili tüm bilgiler bilinirken daha az bilgiye sahip başka bir kişinin bakış açısından bir yargıda bulunması beklenir ve az bilgiye sahip kişinin bakış açısından bilinmeyen bilgiler göz ardı edilebiliyorsa bakış açısı alma gösterilmiş demektir. Nitekim bakış açısı almaya yönelik gelişimsel boyuttaki araştırmalarda çoğunlukla farklı bilgilerin olduğu durumlar ele alınmıştır. İkincisinde ise kişi ve diğer kişiler aynı bilgilere sahip olmasına karşın farklı yargılarını ve yorumlarını belirtirler. İlk durumun aksine gelişimsel boyuttaki araştırmalarda yer almamaktadır. Aynı bilginin farklı yorumlama ortaya çıkarması günlük yaşantıda çokça görülmektedir. Örneğin satın alınması gereken herhangi bir eşya için bir kişi maliyeti öncelikle başka bir kişi niteliğini ön planda tutabilir. Burada aynı bilgi olsa da farklı yorum söz konusudur (Dixon ve Moore, 1990, s. 1502).

Bakış açısı almanın, farklı bileşenler ile kavramsallaştırılabilmesi mümkündür. Bunlar; olası bilişsel durumlara ilişkin bir kavrayış, bilişsel durumları belirleyen veya onlara aracılık eden koşullara yönelik bir anlayış, belirleyici koşullar ve bilişsel durumlar arasındaki ilişkilere yönelik bir anlayıştır. Ancak bu üç bileşenin her birinde, özellikle yaşın etkisiyle gelişimsel farklılıklar da olabilmektedir. Bu gelişimsel farklılıklar şu şekilde sıralanabilmektedir: İlk olarak yaşla birlikte çocuklar yeni ve daha karmaşık zihinsel durumlara yönelik kavramları geliştirebilir ve daha çeşitli zihinsel durumlar arasında ayırım yapabilir; ikinci olarak çok çeşitli belirleyici koşullar arasında ayırım yapabilirler. Üçüncü olarak ise belirleyici koşullar ve sonuçta ortaya çıkan bilişsel durumlar arasında yeni ve daha karmaşık ilişkiler keşfedebilirler. Gelişimin etkisiyle birlikte çocukların bilişsel durumları ve onların kökenlerini kavramsallaştırmalarındaki bu değişiklikler, çocuklara giderek daha karmaşık bakış açısı sağlar (Pillow, 1995, s. 650).

Bakış açısı almada bir kişinin başka kişilerin bilgisi, algısı, duygusu, hatta inançlarına yönelik çıkarımlar yapma, öngöründe bulunma söz konudur. Ayrıca sosyal, bilişsel, duygusal gelişim için temel bir bileşendir. Alanyazında bakış açısı alma ile ilgili yapılan araştırmalarda rol alma ile aynı anlamda ve birbiri yerine kullanıldıkları görülmektedir (Aslan, 2017, s. 12). Bazı araştırmacılar rol almayı ve bakış açısı almayı birbirinin yerine kullandıkları çalışmalar ortaya koymuşlardır (Chandler, 1973; Flavell, 1966; Selman, 1971). Eisenberg-Berg (1979, s. 131) de rol almayı, kişinin başkalarının bakış açısını alması ve yargılarında da bu bakış açısını açıkça kullanması şeklinde ifade etmektedir. Buna karşılık bazı çalışmalarda ise rol alma ve bakış açısı alma kavramlarının benzer ya da ilişkili yanlarının olduğu kabul edilmekle birlikte farklı oldukları belirtilmiştir. (Gutzwiller-Helfenfinger, 2003; Pillow, 1995). Bu farklılığa ilişkin olarak Pillow (1995, s. 649) bakış açısı alma ve rol alma kavramlarının birbirinin yerine sık sık kullanılmasına karşın, ayrımları olduğunu; bakış açısı alma kişinin zihinsel durumu ya da deneyimleri iken, rol almanın kültürel olarak tanımlanmış bir dizi görev ve sorumluluk olduğunu belirtir. Gutzwiller-Helfenfinger (2003, s. 15) ise bakış açısı alma ve rol almanın aynı süreç içerisinde yer aldıklarını ama bu sürecin farklı yönleriyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Bakış açısı alma gelişimsel çeşitliliği içeren, karşılıklı ilişkileri barındıran, karmaşık sosyal bir süreç iken; rol alma ise sadece sosyal ve psikolojik durumlarının başka kişilerce görünümüyle ilgilidir. Bu araştırmada da birbirinin yerine kullanıldığı durumlarda bakış açısı alma kavramı tercih edilmiştir.

Bakış açısı alma kavramı ile ilişkili olarak empati kavramının da açıklanması önemli görülmektedir. Çünkü alanyazında pek çok araştırmada bakış açısı alma kavramı ile eşdeğer olarak kullanılan bir diğer kavram da empatidir. Ancak bakış açısı alma duygusallıktan yoksun olması nedeniyle empati ile ilgili tepkilerden ayrılmaktadır (Myyry ve diğerleri, 2010, s. 215). Bunun yanı sıra bakış açısı ve empati birbirleri ile ilişkili kavramlardır. Örneğin, bakış açısı alma becerileri yüksek olan toplumlarda empati içerikli beceriler yüksek düzeyde olmakta ve toplumda var olan çatışmalar daha kolay çözümlenebilmektedir (Aslan ve Köksal Akyol, 2016, s. 208).

Bakış açısı alma doğrudan veya dolaylı olmak üzere iki farklı yöntem ile ölçülebilmektedir. Doğrudan ölçme yöntemlerinde, doğru bir yanıt ya da uygun bir davranış seçme şeklinde yanıtlar kullanılır. Dolaylı ölçme yöntemlerinde ise, kişilerin belli koşullar

içerisindeki farklı durumlara yönelik duyarlılığı belirlenir (Surtees, Butterfill ve Apperly, 2012, s. 75).

2.1.1. Okul öncesi dönemde bakış açısı alma

Yetişkin bireyler bilişsel bakış açısı alma becerileri sayesinde diğer kişilerin görünmeyen psikolojik özelliklerini, yeteneklerini, bilgilerini, tutumlarını, algılarını, niyetlerini, güdülenme şekillerini vb. birçok koşulu yorumlayabilmektedirler. Ancak bir bebeğin bu beceriyi yapabilmesi olası değildir. Bu hem yatkınlık hem de yetenek ile ilgilidir (J. Flavell, 1968).

Çocukların yaşlarının artması ile birlikte hem problem çözme becerileri hem de bakış açısı alma becerileri de artmaktadır. Bu artışa çocukların ilerleyen yaşla birlikte genişleyen çevre ve artan deneyimleri, ayrıca gelişen düşünme becerilerinin neden olduğu söylenebilir. Ayrıca okul öncesi dönemde benmerkezci özelliklerin yerini bakış açısı almaya dayalı yapılara bırakması da etkilidir (Bal ve Temel, 2014, s. 164). Bakış açısı alma becerilerinin gelişimi başka gelişimsel özelliklere de bağlı olarak gelişir; özellikle benmerkezcilikle ilişkili bilişsel gelişim süreçleri ve sosyal becerilerle ilgili akıl yürütme becerilerinin kazanılması bakış açısı almayı etkilemektedir (Underwood ve Moore, 1982, s. 144). Çocukların başkalarının bakış açısını alması bilişsel gelişiminin ve sosyal etkileşimin doğal bir parçasıdır. Bu nedenle bakış açısı alma becerilerinin gelişimi için bilişsel gelişimde de önceden ya da eş zamanlı ilerlemeler olması gerekir (Hoffman, 2001, s. 131; Walker, 1980, s. 131).

Gelişimsel açıdan bakıldığında benmerkezcilik azalırken, çocuklar rol oynama ve sembolik oyunlarla birlikte başkalarının ortaya koyabilecekleri davranışları düşlemeye ve oyunlarına dahil etmeye başlarlar. Bu da somut sınırlılıklarla birlikte empatinin gelişimi ile etkileşim içindedir (Gander ve Gardiner, 2004, s. 403). Okul öncesi dönemdeki rol alma yeteneğinin başlamasıyla birlikte, 2 veya 3 yaş dolaylarında çocuklar bakış açısı almayla ilgili farkındalıklar gösterirler. Bu süreçte çevrelerindeki başka kişilerin duygularının kendi duygularından başka olabileceğinin ayırdına varırlar. Ayrıca bakış açılarının kaynağının kendi gereksinimleri ve yorumları olduğunu; algılarının gerçek dünya ile, duygularının da başkalarınınkinden farklı olduğunu kavrarlar. Duygularının da başkalarının duygularından

bağımsız olduğunu kavrarlar. 3-4 yaşına değin başkalarının duygularına karşı duyarlılıkları gelişir ve mutlu olan ya da üzüntü yaşayan başkalarının duygularının ayırđına varabilir, empati içerikli yaklaşımlar gösterebilirler (Hoffman, 1982, s. 288).

2.1.2. Bakış açısı almaının boyutları

Bakış açısı alma becerisi alanındaki odak nokta çocuğun diğer insanları kavramasıdır. Bakış açısı alma yeteneği genellikle üç boyutu içerecek şekilde genel bir terim olarak kullanılır (Tan-Niam, 2003, s. 7). Yani bakış açısı alma becerisi genel kullanımın yanında her biri kavramsal olarak farklı bir alandaki bakış açısı alma içeriğini kapsayan üç boyutta gruplandırılabilir. Bunlar; başka bir kişinin algılayışı anlama yeteneği olan algısal bakış açısı alma, başka bir kişinin duygusal durumunu değerlendirme yeteneği olan duygusal bakış açısı alma, başka bir kişinin bilgi ya da niyetleri değerlendirme yeteneği olan bilişsel bakış açısı almadır (Kurdek, 1975, s. 1)

2.1.2.1. Algısal bakış açısı alma

Bakış açısı alma en yaygın şekilde başkalarının zihinsel durumlarına duyarlı olmayı ifade etmektedir. Bu zihinsel durumlar niyetler, inançlar, arzular ya da algıları kapsayabilir. Başkalarının zihinsel olmayan durumları da (herhangi bir nesnenin solunda veya sağında veya herhangi bir konumunda olması gibi) bakış açısı alma içerisinde yer alabilmektedir (Surtees ve diğerleri, 2012, s. 75).

Algısal bakış açısı alma kişinin başkalarının gerçek algısal bakış açısına yönelik öngörüsünü; başka bir deyişle başka birinin ne gördüğünü anlama yeteneğini ifade eder (Kurdek, 1978b, s. 4; Tan-Niam, 2003, s. 7). Algısal bakış açısı alma bir başkasının görsel bakış açısını alma ve kavrama yeteneği olarak görülebilir (Selman, 1971, s. 1722).

2.1.2.2. Bilişsel bakış açısı alma

Çocuklar, doğum ve yetişkinlik arasında çok kapsamlı ve çok çeşitli bilişsel gelişim gösterirler. Bu gelişim süreci son derece zengin, karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir (Flavell, 1992, s. 998).

Bilişsel bakış açısı alma başka bir kişinin bilişini (düşünce, niyet, güdü, tutumları vb.) anlamlandırma ya da başkalarının ne düşündüğünü çıkarsama yeteneği olarak ifade edilebilir (Kurdek, 1978b, s. 4; Tan-Niam, 2003, s. 7).

Kişinin başka kişilerin düşünce, niyet veya tutumlarını anlama yeteneği olarak kabul edilen bilişsel bakış açısı alma, çocukların kişiler arası ilişkilerinin ve sosyal becerilerinin temelinde var olan bilişsel bir beceridir (Kurdek, 1978a, s. 21).

2.1.2.3. Duygusal bakış açısı alma

Duygusal bakış açısı alma başka bir kişinin neler hissettiğini çıkarsama yeteneğini, kişinin diğerlerinin duygusal durumunu anlamlandırmasını ifade eder (Kurdek, 1978b, s. 4; Tan-Niam, 2003, s. 7).

Duyguları anlamayla ilgili gelişimsel süreç, doğumla birlikte bebeklerin ses ve yüzlere dikkat etmesiyle birlikte hızlı bir aşamayla ilerler. İki yaşından itibaren başka duyguları anlayabilir ve 3 yaşından sonra bunlar hakkında konuşabilirler. Duyguları anlamamanın etkili tetikleyicileri aile, kardeş, akran vb. etkileşimlerdir. Yüz ve duygu ifadelerini anlamak asıl başlangıç noktasıdır (Aslan, 2017, s. 25) Çocukların davranış gelişiminde duygu tanıma ve duygusal bakış açısı almanın önemli rolü vurgulanmaktadır ve bu becerilerin küçük çocukların çatışmalardan sonra uzlaşma çabalarına yardımcı olabileceği ileri sürülmektedir (Liao ve diğerleri, 2014, s. 115).

2.2. Duygu Düzenleme

TDK (2021)'e göre duygu kavramı, “duyularla algılama; his; belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak tanımlanmaktadır. Goleman (2016, s. 373) ise duyguyu bir his ve bu hisle ilgili biyolojik, psikolojik durumlar, düşünceler, davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Ferrari ve Koyama (2002) duyguları tanımada kültürcü ve temelcilerin farklı açıklamalarına dikkat çekmiştir. Buna göre, pek çok temelci açıklamada duygular, evrimsel ve biyolojik olarak belirlenmiş, görece düşük düzeyli işlevler olarak kabul edilir. Temel olarak duyguların bireyleri fiziksel ve sosyokültürel çevreye adapte ettikleri ve ekolojik iç dengenin korunmasına yardımcı oldukları düşünülmektedir. Bu bakış açısına göre insanoğlu,

bir kısmını diğerk türlerle paylaştığı sınırlı sayıda doğuştan gelen temel duygulara sahiptir. Temelci bakış açısına göre kültür, bir duygunun ne zaman ve ne kadar günlük yaşam bağlamlarında sergilenmesi ve canlandırılması gerektiğini belirleyen belirli duygular için gösterim kuralları sağlar ve duygularda yalnızca sınırlı bir rol oynar. Kültürcü yaklaşımlara göre, her bir temel duygu kategorisinde yer alan kavramın kültürden kültüre farklılık gösterdiği düşünülür ve kültürler arasında temel duygularda bile önemli farklılıklar vardır. Aynı tanımlama, belirli bir temel duygu kümesine atıfta bulunmak için kullanılsa da, kümenin bileşenleri kültürden kültüre önemli ölçüde değişebilir. (s. 198-199-200).

Duygu düzenleme süreçleri birçok bileşen içermektedir. Duygu düzenlemeyi tanımlamada beş bileşene odaklanılabilmektedir. İlk olarak, bireyler olumlu ya da olumsuz duyguları arttırmakta, sürdürmekte ve azaltmaktadırlar. İkinci olarak, farklı duygular için farklı sinirsel yapıların görev alması şeklinde duygu düzenleme süreçlerinde farklılıklar oluşmaktadır. Üçüncü odaklanılan özellik ise, bireyin kendi duygularını düzenlemesidir. Dördüncüsünde ise duygu düzenlemenin bilinçli ya da bilinçsiz olarak iki şekilde de gerçekleşebilecek bir sürekliliği içermesi söz konusudur. Beşinci olarak da, duygu düzenlemenin iyi ya da kötü olduğu konusunda vurgu yapılmamasının gerekliliğidir. Bu bağlamda ne savunma mekanizmaları doğrudan uyumsuzluğu gösterir, ne de başa çıkma becerisi doğrudan uyumluluğu gösterir, bu duyguların hangi duygular için kullanıldığına göre duygu düzenlemenin iyi mi kötü mü olduğu değişir (Gross, 1998, s. 275).

Eisenberg ve Spinrad (2004), duygu düzenlemeyi devam eden bir süreç veya davranıştaki değişikliklerle eşitlemenin çok dar bir tanım olduğunu belirtmişlerdir. Duygu düzenleme, farklı bir duygusal deneyimi -her zaman değilse de genellikle daha olumlu- teşvik eden koşullar yaratarak gerçekleşebilmesinin yanı sıra, bir duygunun ortaya çıkmasını önleyerek de gerçekleşebilir. Bu bağlamda duygu düzenleme de şu şekilde tanımlanabilir: Başlatma, kaçınma, engelleme, sürdürme süreci; oluşumu, biçimi, yoğunluğu hafifletmek; içsel duygu durumlarının süresi, duyguyla ilgili fizyolojik, dikkat süreçleri, motivasyonel durumlar; biyolojik veya sosyal adaptasyona veyahut bireysel hedeflere ulaşılmasına etki etme görevinde duygunun beraberindeki davranışlardır (s. 338).

Benzer şekilde duygu düzenlemeyi belli bir duyguyu hem önleme hem de değiştirmeye yönelik ele alan Gross (1998, ss. 281-282) duygu düzenleme stratejilerini öncül

odaklı (duygu ortaya çıkmadan önce) ve tepki odaklı (duygu ortaya çıktıktan sonra) olarak ayırmıştır. Bazı süreç ve stratejileri dahil ettiği modeline göre iç ve dış duygu uyaranlar birer ipucu olarak değerlendirilerek duygular düzenlenmektedir. Bu modele göre belli aşamalar vardır ve duygu düzenleme sürecindeki 5 aşama şu şekildedir:

1. Durumu veya ortamı seçme: Duyguların hazırlayıcı ortam ya da koşullarından kaçınma ya da yaklaşma olarak ifade edilebilir.

2. Durumu veya ortamı değiştirme: Seçilen bir durumun duygusal etkiyi de değiştirecek şekilde uyarlanmasıdır.

3. Odaklanma: İçinde bulunulan bir durumun herhangi bir yönünde odaklanmasıdır.

4. Bilişsel durumda değişim: Duygusal tepki eğilimlerini ortaya çıkaran içeriğin birçok içerik arasından seçilmesi ve içinde bulunulan duruma eklenmesidir.

5. Tepki değişimi/geçisi: Fizyolojik, deneyimsel veya davranışsal tepki eğilimini doğrudan etkilemedir.

Duygu düzenleme için gerekli yeteneklerin tamamının veya herhangi birinin göreceli olarak yokluğu, duygu düzenlemede güçlüklerin varlığına ya da duygu bozukluğuna işaret eder (Gratz ve Roemer, 2004, ss. 42–43).

Duygu düzenleme sürecinde her birey için farklı yetenekler olduğu gibi, farklı olumsuz süreçler de deneyimlenebilmektedir. Olumsuz süreçler duygu düzenleme güçlüklerine işaret etmektedir. Bu güçlükler içerisinde farklı durumlar görülebilmektedir. Örneğin, duyguların ayırdına varmak, duyguları anlamak, kabullenmek konusundaki yetersiz özellikler bu durumlardan sayılabilir. Bunların yanında başa çıkma ve strateji seçiminde eksiklikler, kontrolsüz dürtüler de duygu düzenleme güçlüklerinde görülmektedir (Leahy vd., 2011, s. 1-16).

2.2.1.Okul öncesi dönemde duygu düzenleme

Gelişim süreci olarak duygusal düzenleme oldukça zahmetlidir. Yapısal açıdan köklü olan duygulanım sistemlerine karmaşık denetim mekanizmaları ile müdahale etmeyi gerektirir (Thompson, 1991, s. 271). Duygu düzenleme içerisinde duygusal olgunluk ve duygusal yeterliliği barındırmaktadır. Duygusal yeterlilik öncelikle duyguları anlama, konuşma ve başkalarının duygularını fark ederek onlara uygun tepkiler vermeye başlarlar

(Berk, 2013, s. 367). Gelişimle birlikte duygular, dışsal unsurlar ve duygusal deneyimlerin sosyalleşmesi ile birlikte yeni bir boyut kazanır, kendi kendini düzenleme ve amaçlı olarak kullanılma başlar. Bu duygu düzenleme becerilerindeki artış da çocuğun tüm davranışsal stratejileri ile bütünleşir. Ortaya çıkan geniş bir duygu düzenleme yelpazesi sayesinde duygusal deneyimler tutarlı olur ve çocuk hem kendi davranışlarını düzenleyebilir hem de çevresiyle uyumlu bir duygu kültürü ortaya koyar. Yani duygu düzenleme becerilerindeki artışın duygusal gelişimde önemli bir unsur olduğu görülmektedir (Thompson, 1991, ss. 271–272).

Çocuklar okul öncesi dönem içerisinde duygularını düzenleme yönünde kullanabilecekleri stratejiler olduğunun ayırında olabilirler (Ogelman ve Ecirli, 2015, s. 86). Çocuklar okul öncesi dönemle birlikte özerk olmaya başlarken, işbirliği becerisi de göstermeye başlarlar. Başlangıçta duygu düzenlemeye yönelik becerileri kendilerine birincil bakım veren kişilerle işbirliği içerisinde gerçekleşirken, sonraları daha özerk duygu düzenleme becerileri gösterirler. Duygu düzenleme girişimleri arttıkça duygu düzenleme becerilerindeki gelişimi ve değişimi fark ederler. Farkındalıkları arttıkça da duygu düzenleme stratejilerini daha uygun ve esnek bir biçimde kullanmaya başlarlar (Smith ve Hart, 2011, s. 417).

2.3.Bakış Açısı Alma ve Duygu Düzenleme

Duygular çok bileşenli süreçler olarak zaman içerisinde ortaya çıkarlar. Duygu düzenlemesi duyguların dinamiklerindeki değişiklikleri veya dengelemeyi içerir. Ayrıca davranışsal ya da fizyolojik tepkilerdeki sürelerle de ilintilidir. Duygu düzenlemede tepki bileşenleri birbirleriyle farklı ilişkiler içerisinde. Örneğin davranışsal bir tepki ortaya çıkmaya bile fizyolojik tepki büyük olabilir (Gross, 1998, s. 275).

Bunların yanı sıra duyguları anlama noktasında da değinilmesi gereken önemli bir husus; kendi duygularını anlama ve başkalarının duygularını anlama arasında karşılıklı bir ilişkinin bulunmasıdır (Eisenberg, Sadovsky ve Spinrad, 2005). Bu bağlamda çocukların yetkin ve etkin sosyal davranışlarının gelişimi için duygu düzenleme ve bakış açısı alma gelişiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Örneğin bakış açısı alma empati, akran etkileşimi vb. ile olduğu kadar duygu düzenleme ile de ilintilidir. Çünkü empatinin, akran etkileşimlerinin

vb. temelinde duygu düzenleme becerileri de yatmakta ve duygu düzenleme de sosyal açıdan yetkin davranışların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Hudson ve Jacques, 2014, s. 38).

Kişinin kendi duygularına ya da başkalarının duygularına, düşüncelerine ve tutumlarına ilişkin farkındalıkları sosyal bağlamda da önemlidir. Kendine yönelik farkındalıkları duygularını düzenlemeye yönelik temel oluşturur; başkalarına yönelik farkındalıkları ise başkalarının algıladıkları, duyumsadıkları ve düşündüklerini anlamaya yardımcı olur (Underwood ve Moore, 1982, s. 145).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurtiçi ve yurtdışında duygu düzenlemeye ilişkin yapılan araştırmalar

Metin (2010) yaptığı araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerinde çocukların mizaç özellikleri ve ebeveynlerinin davranış şekillerinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş aralığındaki 118 çocuk ve anneleri ile birlikte öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak davranış bataryaları, laboratuvar ortamında gözlem ve “Duygu Düzenleme” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuğun duygu düzenleme güçlüğü üzerinde anne duyarlılığının farklılık yattığı, diğer değişkenlerin ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) nicel yöntemde ve ilişkisel tarama modelinde yaptıkları araştırmada çocukların oyuna yönelik becerileri ile duygu düzenleme ve sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Erzurum ilinde okul öncesi eğitim almakta olan 60-72 aylık 228 çocuk katılımcı olarak yer almıştır. Veri toplama araçları olarak, “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, “Duygu Düzenleme Ölçeği”nin bir alt boyutu olan “Değişkenlik- Olumsuzluk” ile çocukların oyuna yönelik becerileri arasındaki ilişkinin olumsuz yönde anlamlı olduğu; çocukların duygularındaki değişkenlik ve olumsuzluklar arttıkça, oyunla ilgili becerilerinde azalmalar olduğu belirlenmiştir. Oyun beceri ile “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” bir alt boyutu olan “Sosyal Yetkinlik” özellikleri arasındaki ilişkinin olumlu yönde olmasına karşın, diğer alt boyutları “Kızgınlık-

saldırganlık”, “Anksiyete-İçe dönüklük” arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Yaban ve Arı (2016) enlemesine kesitsel desende yürüttükleri araştırmada 4-6 yaş arası çocuklarının duygu düzenleme ve mizaçlarına ilişkin özelliklerinin sosyal davranışları üzerinde fark yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi kurumuna devam eden 238 çocuk, anneleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği”, “Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği” ve “Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların duygu düzenleme puanları ile olumlu sosyal davranış puanları arasında olumlu yönlü anlamlı, ilişkisel saldırganlık puanları arasında olumsuz yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca olumlu sosyal davranış becerilerinin çocukların yaşlarına göre değiştiği; 5 ve 6 yaş çocuklarının 4 yaş çocuklarına göre olumlu sosyal davranış puanları daha yüksek çıkmıştır.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) betimsel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama deseninde yürüttükleri araştırmada çeşitli değişkenleri ele alarak okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde basit örnekleme yöntemi kullanılmış, araştırmaya Ankara ilinde okul öncesi eğitim almakta olan 4, 5 ve 6 yaş grubundan 240 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada “Genel Bilgi Formu” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde ailenin geliri, anne öğrenim düzeyi ve yaşının farklılık yarattığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukların yaşı, cinsiyeti, toplam kardeş sayısı, anne çalışma durumu, baba yaşı ve öğrenim düzeyinin duygu düzenleme becerileri üzerinde bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Özen Uyar, Yılmaz Genç ve Aktaş Arnas (2018) ilişkisel tarama modelinde yürüttükleri araştırmada okul öncesi çocuklarındaki duygu düzenlemeleri ve duyguları anlamadaki beceri düzeyleri ile annelerinin duyguları sosyalleştirme davranışı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı sosyoekonomik düzeylerden (alt, orta, üst) 3-6 yaş arası 90 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Duygu Düzenleme Ölçeği”, “Wally Duygular Testi” ve “Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre annelerin

duygu sosyalleştirme davranışları çocukların duyguları düzenleme becerileri üzerinde anlamlı farklılık yaratmış, ancak çocukların duyguları anlamaya yönelik becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Bayındır, Balaban Dağal ve Önder (2018) ilişkisel tarama modelinde yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ego sağlımlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunda İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay arası yaş grubundan 288 çocuk yer almaktadır. Araştırmada veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Çocuk Ego Sağlımlığı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda "Duygu Düzenleme Ölçeği"nin alt boyutu olan duygu düzenleme alt boyutunun ego sağlımlığa göre anlamlı şekilde farklılaştığı, çocukların ego sağlımlık puanları arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların duygu düzenleme becerileri ve ego sağlımlık davranışları üzerinde yaş ve cinsiyet değişkenlerinin her ikisinin de anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2019) ilişkisel tarama modelinde yaptığı araştırmada 48-72 aylık okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile çocukların zihinsel stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" ve "Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşümsellik - İçtepisellik Ölçeği A formu (KRISP-A)" kullanılmıştır. Araştırmada Ankara ilinde okul öncesi eğitim almakta olan 413 çocuk ve anneleri katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın sonucunda Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanı ile KRISP-A formu hata puanları arasında olumlu yönlü ve anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanları üzerinde değişkenler bir farklılık yaratmamıştır. Bunun yanında bir alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, diğer bir alt boyutu duygu düzenleme üzerinde çocukların kardeş sayısının ve anne eğitim düzeyinin anlamlı farklılık yaptığı belirlenmiştir.

Alkan (2020)'ın yaptığı bir araştırmada 60-78 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Şanlıurfa ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve

anasınıflarına öğrenim gören 150 çocuk yer almaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Kişisel Bilgi Formu”; “Duygu Düzenleme Ölçeği”, “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak okula uyumlarının kolay bir şekilde gerçekleşmesi ve akademik olarak daimi başarılar elde edebilmeleri için duygu düzenleme becerilerinin iyi düzeyde olması gerektiği belirtilmiştir.

Vatan (2020) yaptığı araştırmada duygu düzenleme becerilerini arttırmaya yönelik olan “Duygu Düzenleme Eğitimi” adlı bir psikoeğitim programının uygulanması, etkili olup olmadığının ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemi 8 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılara duygu düzenleme becerilerinin ölçümü eğitim uygulanmadan önce ve sonra olmak üzere Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği (DDBÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uygulanan ölçeğin ön-test ve son-test sonuçlarına bakıldığında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Araştırmacı sonuçların “Duygu Düzenleme Eğitimi” programının etkili olduğunu düşündürtecek yönde olduğunu belirtmiştir.

Erden Çınar ve Eminoğlu (2020) yaptıkları araştırmada bilişsel davranışçılık temel alınarak hazırlanan ve üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini ve psikolojik dayanıklılıklarını arttırmayı hedefleyen bir psiko-eğitim programının uygulanarak programın etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Programın etkililiğini belirlemek için üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde okuyan öğrencilerle çalışılmıştır. Katılımcıların 11’i deney grubu, 11’i kontrol grubunu oluşturarak çalışma deney grubuna 8 hafta süreyle programın uygulanması şeklinde deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ve “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. İlgili psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubunda psikolojik dayanıklılığın arttığı belirlenmiştir. Ayrıca uygulanan duygu düzenleme ölçeklerinin alt boyutlarının bazılarında artma olduğu ortaya konulmuştur. Sonuç olarak programın etkili olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz Bursa ve Dinç (2020) yaptıkları araştırmada, okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik uygulamaları öğretmen görüşleri ile belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli nitel olarak tasarlanmış; veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmış; katılımcılar Eskişehir’de devlet ve özel okul

öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, duygu düzenlemeye ilişkin öğretmen algılarının sınırlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenler sınıf içerisinde çocukların öfke ve mutluluk duyguları gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öfke duygusunun üstesinden gelmenin çocuklar için güç olduğu yönünde gözlemlerini aktarmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler kendilerinin de çocukların bu duygularına yanıt verme konusunda güçlük yaşadıklarını aktarmışlardır.

Ellis ve diğerleri (2014) okul öncesi çocuklara ilişkin duygu düzenlemesi ile aile riskleri arasında anne duygu koçluğunun aracı bir rol oynayıp oynayamayacağını incelemişlerdir. Araştırmaya 46-58 aylık yetmiş dört okul öncesi çocuk ve anneleri katılmıştır. Annelerin ve çocukların hafif derecede üzücü bir olaya ilişkin anılarından söz ettikleri bir öykü anlatma görevinin de olduğu gözlemsel bir laboratuvar çalışması gerçekleştirilmiştir. Annelerin duygu koçluğu davranışları için “Aile Duygusal İletişim Puanlama Sistemi” kodlanmış; aile risk durumlarının belirlenmesi için “Aile Olayları Kontrol Listesi” ve demografik veriler puanlanmış; çocukların duygu düzenlemeleri “Duygu Düzenleme Kontrol Listesi” ile ölçülmüştür. Ailede risk düzeyi arttıkça çocukların duygu düzenleme ve annelerin duygu koçluğunun azalması arasında ilişki bulunmuştur. Annelerin duygu koçluğu, aile riski ile çocuk duygu düzenlemesi (özellikle çocukların duygusal dayanıksızlığı) arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmiştir (Ellis ve diğerleri, 2014).

Hurrell, Houwing ve Hudson (2017) yaptıkları bir çalışmada anksiyete bozukluğu (AB) olan ve olmayan çocukların aileleri için ebeveyn meta-duygusal felsefesindeki farklılıkların ortaya konulması ve anksiyete bozukluğu olan ve olmayan çocukların duygu düzenleme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya yaşları 7 ile 15 arasında değişen, anksiyete bozukluğu olan 74 çocuk ve olmayan 35 çocuk ve ebeveynleri dahil olmuştur. Veri toplama sürecinde, ebeveynlerle duygu farkındalıkları ve duygu koçluğu için görüşmeler yapılmış; çocukların duygu düzenlemelerini değerlendirmeleri için bir dizi anket doldurmuşlar ve bir ebeveyn-çocuk tartışma ödevi yerine getirmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre AB olan çocukların ebeveynlerinin, AB olmayan çocuklarının ebeveynlerine nazaran hem kendi duyguları, hem de çocuklarının duygularına yönelik farkındalıkları daha azdır. Ayrıca AB olan çocukların ebeveynleri belirgin bir şekilde daha az duygu koçluğu

yapmışlardır. Son olarak AB olan çocukların duyu düzenleme konusunda önemli ölçüde güçlük yaşadıkları belirlenmiştir (Hurrell ve diğerleri, 2017).

Rose, McGuire-Snieckus ve Gilbert (2015) yaptıkları bir araştırmada, çocukların ve gençlerin toplum yanlısı davranışlarını teşvik eden içsel ve dışsal sosyo-duygusal düzenleyici becerilerinin yetişkinler tarafından bireysel ve toplu olarak desteklenmesi ve bu becerilerin güçlendirmesi amaçlanmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada ilkokul, ortaokul ve gençlik merkezinin de aralarında bulunduğu farklı yaş gruplarının olduğu kurumlardaki öğretmen, yardımcı personel, destek personelleri ve bazı ebeveynler olmak üzere 127 katılımcı yer almıştır. Bulgular, belirlenen yaş aralığındaki ortamlarda davranışsal düzenleme yaklaşımlarını ve politikalarını desteklemek için duyu koçluğu stratejilerinin etkili olduğu ve benimsenmesinin önemli olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, çalışmanın Birleşik Krallık'ta ABD ve Avustralya'da yürütülen benzer çalışmalara dayanan ve bunları tamamlayan ilk pilot çalışma olduğunu belirtmişlerdir.

2.4.2.Yurtiçi ve yurtdışında bakış açısı almaya ilişkin yapılan araştırmalar

Şener (1996) deneysel yöntemde ön test - son test kontrol gruplu desende yaptığı araştırmasında 4 ve 5 yaş okul öncesi çocuklarının bakış açısı alma becerilerinde inşa oyunu ve dramatik oyunun etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim almakta olan 30 çocuk yer almış ve algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma becerilerini ölçen 3 veri toplama aracı ön test olarak uygulanmıştır. Çocuklar iki deney grubu ve bir kontrol grubu olacak şekilde gruplara tesadüfi örnekleme yöntemi ile atanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla yalnızca serbest boyama etkinliği, deney gruplarından birincisindeki çocuklarla dramatik oyun ve deney gruplarından ikincisindeki çocuklara ise inşa oyunu etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlikler her oturum 20dk olacak şekilde ve 10 oturum olarak düzenlenmiştir. Oturumların bitiminde yine algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma becerilerini ölçen veri toplama araçları son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, hem dramatik oyun etkinlikleri uygulanan hem de inşa oyunu etkinlikleri uygulanan deney gruplarının her ikisinde de, serbest boyama etkinlikleri uygulanan kontrol gruplarına göre bakış açısı almada anlamlı farklılık olduğu ve deney gruplarında bakış açısı alma becerilerine ilişkin puanların daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca dramatik oyun

etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda inşa oyunu etkinlikleri uygulanan diğer deney grubuna oranla bakış açısı alma becerilerine ilişkin puanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Oğuz (2006) yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileriyle anne-babalarının empati beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve annelerin empati becerileri ile babaların empati becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca çocuğun demografik bilgilerinde yer alan çeşitli özelliklerin çocukların bakış açısı alma becerilerinde ve aynı zamanda anne-babaların empati becerilerinde anlamlı düzeyde fark yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 100 çocuk ile anne ve babaları katılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu)” ve “Bakış Açısı Alma Testi”dir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne-babaların empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocukların bakış açısı alma becerilerine çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı ve doğum sırası, okul öncesi eğitim görme süresi, ebeveynlerin yaş ve eğitim düzeylerinin bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur. Bunların yanı sıra anneler ve babaların empati becerileri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Son olarak baba kardeş sayısının baba empati düzeyi üzerinde anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır.

Baran ve Erdoğan (2007) yaptıkları bir araştırmada okul öncesi eğitimden yararlanmakta olan kız çocukların ve erkek çocukların bakış açısı alma becerileriyle sosyal davranışlarını karşılaştırmak; aralarında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada “Çocuklar için Bakış açısı Alma Testi” ve “Davranış Değerlendirme Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini üç farklı anaokulundan ve 6 yaş grubundan 175 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucu olarak, algısal ve bilişsel bakış açısı alma becerilerinde cinsiyete göre farklılaşmanın olduğu; ancak işbirliği ve sosyal ilişkiler açısından kızlar ve erkekler arasında önemli bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların bakış açısı alma becerisi ile sosyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bunun yanında duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri ile işbirliği ve sosyal ilişkiler arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bal (2013) ilişkiisel tarama yöntemiyle yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim almakta olan 4, 5 ve 6 yaş çocukların bakış açısı alma becerileriyle kişilerarası problem

çözmeye ilişkin becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada çeşitli Ankara ilinde alt, orta ve üst düzey sosyoekonomik düzeylerden ve normal gelişim gösteren 180 okul öncesi çocuk katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bakış Açısı Alma Becerileri” ve “Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ)” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan çocukların bakış açısı alma becerileriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin olumlu yönde ve orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bunun yanında çocukların cinsiyeti ve kardeşi olup olmasının hem bakış açısı alma beceri düzeyleri hem de kişilerarası problem çözme beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların yaşları ve sosyoekonomik düzeylerinin bakış açısı alma becerilerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı belirlenmiştir.

Değirmenci (2014) ilişkisel tarama modelinde ortaya koyduğu araştırmasında okul öncesi eğitimden yararlanmakta olan 48-60 ay arası çocukların bakış açısı alma becerileriyle görsel algı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı ve doğum sırası, anne öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumlarına göre bakış açısı alma ve görsel algılama becerilerinin fark yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Ankara ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan 126 çocuk yer almıştır. Araştırmada “Aile Bilgi Formu”, “Frostig Görsel Algı Testi” ve “Bakış Açısı Alma Testi” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre görsel algılama beceri puanları üzerinde anne öğrenim düzeyi ve kardeş sayısı anlamlı bir fark yaratmazken; çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve annelerinin çalışma durumu değişkenleri anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Çocukların bakış açısı alma becerileri puanları çocukların yaşı, kardeş sayısı ve doğum sırası, anne öğrenim düzeyi ve çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşmazken; cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma belirlenmiştir.

Ölçer (2015) deneysel yöntemde, ön test son test kontrol gruplu deneme modelinde yaptığı araştırmada 5 yaş grubundaki okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerileri ve fen öğrenimi üzerinde Fen Eğitim Programının etkisinin olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Burdur ilinde okul öncesi kurumlarında öğrenim gören, yansız örnekleme yöntemi ile seçilen ve 30’u deney grubu, 30’u kontrol

grubu olmak üzere 60 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Bakış Açısı Alma Testi” ve “Fen Öğreniminin Değerlendirilmesi Testi” ile veriler toplanmıştır. Çalışmada hem deney hem de kontrol gruplarında yer alan çocuklara Bakış Açısı Alma Testi ve Fen Öğreniminin Değerlendirilmesi Testi ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında deney grubuna 10 hafta boyunca haftada 2 gün olmak üzere Fen Eğitim Programı uygulanırken, kontrol grubuna uygulanmamıştır. Uygulama sonrası Bakış Açısı Alma Testi ve Fen Öğreniminin Değerlendirilmesi Testi son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Deney ve kontrol gruplarının hem “Fen Öğreniminin Değerlendirilmesi Testi” hem de “Bakış Açısı Alma Testi” alt boyutları ve toplam ön test - son test puanlarına bakıldığında, her iki testte de puanların anlamlı düzeyde ve deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2016) nicel yöntemde ilişkisel tarama modelinde yaptığı araştırmada, okul öncesi dönemdeki 60-66 aylık çocukların bakış açısı alma becerileriyle yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenler üzerinde cinsiyet, aldıkları okul öncesi eğitim süreleri, sosyoekonomik düzey, anne-babaların eğitim düzeylerinin fark yaratıp yaratmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Ankara ilinde okul öncesi eğitim almakta olan 60-66 aylık 90 okul öncesi dönem çocuğu yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu”, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Testi A Formu” ve “Bakış Açısı Alma Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetler arasında yaratıcı düşünme becerileri ile bakış açısı alma becerileri anlamlı bir farklılık bulunmazken, sosyoekonomik düzey ile bu beceriler arasında anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve sosyoekonomik düzeyle birlikte bu becerilerin de arttığı bulunmuştur. Ayrıca yaratıcı düşünme ve bakış açısı alma becerileri üzerinde anne-babaların eğitim düzeylerine bakıldığında üniversite mezunu olan anne-babalar lehine farklılık bulunurken, okul öncesi alma durumlarına bakıldığında ise önceden okul öncesi eğitim almış olan çocuklar lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur.

Aslan (2017) yaptığı bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerinde empati eğitim programının etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel yöntemde ön test-son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu desende tasarlanmış ve Adana ilinde yürütülmüştür. Araştırmaya 17’si deney grubunda ve 17’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 34 çocuk katılmıştır. Araştırmada veriler “Genel

Bilgi Formu” ve “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, empati eğitim programının çocukların bakış açısı alma becerilerine anlamlı düzeyde etki ettiği belirlenmiş; bunun yanında ön test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Emen (2018) nicel yöntemde ilişkisel desende yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim almakta olan 3-5 yaş arası çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Adana ilindeki 98 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacının kendisinin hazırlamış olduğu “Genel Bilgi Formu” ve “Dil Örneği Formu” yanında, “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ve “Peabody Resim-Kelime Testi”dir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu ve ilişkinin olumu yönde olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucunda, araştırmada yer alan çocukların bakış açısı alma becerilerini, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Şahin (2018) yaptığı çalışmada 48-72 ay aralığındaki okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerilerine çocukların okul öncesi eğitim almalarının etki edip etmediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nedensel karşılaştırmalı modelde desenlenmiştir. Çalışma grubunu Niğde ilinde farklı ay gruplarından ve okul öncesi eğitim alan 100 çocuk, almayan 100 çocuk (toplam 200 çocuk) oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “ Görüşme Kayıt Formu” ve “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, çocukların bakış açısı alma becerilerine okul öncesi eğitim alıyor olmanın anlamlı düzeyde etki ettiği; ancak yaş grupları olarak bakıldığında 4, 5, 6 yaş gruplarında anlamlı bir fark olmasına karşın 3 yaş grubu çocuklarda anlamlı bir olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların bakış açısı alma becerilerinde cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumu ve mesleklerinin anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Aras (2018) ön test - son test ve kalıcılık testli deneysel desende yaptığı çalışmada “Ben Sorun Çözebilirim Programı”nın okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine etki edip etmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Bir deney, iki kontrol grubunun

bulunduğu araştırmaya Adana ilinde, okul öncesi eğitim almakta olan 5 yaş 51 çocuk katılmıştır. “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ve araştırmanın hazırlamış olduğu “Genel Bilgi Formu” veri toplama araçları kullanılmıştır. İlk olarak hem kontrol gruplarındaki hem de deney grubundaki çocuklara ön test olarak ÇBT uygulanmış; ardından BSC programı deney grubuna 3 ay boyunca haftada 4 gün olmak üzere uygulanırken kontrol gruplarının her ikisi normal eğitim programlarını sürdürmüşlerdir. Programın uygulaması üzerinden 4 hafta geçtikten sonra ise kalıcılık testi için ÇBT tekrardan deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, 3 grubun her birindeki çocukların ön test sonuçları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Son test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubunda yer alan çocukların ÇBT puanları her iki kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. BSC programının bakış açısı alma becerilerine anlamlı düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Ayrıca kalıcılık testi puanlarına bakıldığında ise son test puanları ile arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Halavurt (2019) nicel desende yaptığı çalışmada 4 ve 5 yaş grubundan okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerileriyle annelerinin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Bursa ilinde okul öncesi eğitim almakta olan 200 çocuk ve anneleri yer almıştır. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu” “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi” ve “Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların bakış açısı alma becerileriyle annelerinin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların yaş gruplarına göre bakış açısı alma puanlarına bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamış ancak alt boyut puanlarının 5 yaş grubunda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Her biri istatiksel olarak anlamlı olmasa da şu sonuçlar çıkmıştır: Bakış açısı alma alt boyut puanları 5 yaş grubunda daha yüksek olduğu; demokratik tutum benimseyen ailelere sahip çocuklarda duygusal ve bilişsel bakış açısı alma puanlarının diğer tutumları benimseyen ailelerdeki çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine istatiksel olarak anlamlı olmasa da kız çocuklar duygusal bakış açısı almada, erkek çocuklar ise algısal ve bilişsel bakış açısı almada daha yüksek puan almışlardır.

Coşkun (2019) nicel yöntemde ilişkiisel tarama modelinde yaptığı araştırmada 4 ve 5 yaş okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerileri ile sosyal sorun çözme

becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Denizli ilinde okul öncesi eğitim almakta olan 4 ve 5 yaş grubundan 153 çocuk katılmıştır. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ve “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bakış açısı almanın bir alt boyutu olan duygusal bakış açısı alma puanlarının toplamı ile sosyal problem çözme puanlarının toplamı arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu bulunmuş, ancak algısal bakış açısı ve bilişsel bakış açısı alma puanları arasındaki ilişkinin anlamlı bir olmadığı bulunmuştur. Ayrıca duygusal bakış açısı alma puanlarına cinsiyet açısından bakıldığında kız çocukları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiş, kız çocuklarının puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal problem çözme puanlarına bakıldığında ise çocukların yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı, anne babaların yaşları, eğitim düzeyleri, çalışıyor olup olmamasına göre anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Mutlu (2020) yaptığı araştırmada parçalanmış ve parçalanmamış ailelere sahip okul dönem çocuklarının bakış açısı alma ve bağlanma türlerini ve bunları etkileyen unsurları ve çocukların bağlanma türleri ile bakış alma beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yarısı parçalanmış ve yarısı tam aileye sahip olmak üzere, Çankırı ilinde okul öncesine devam etmekte olan ve 60-72 aylık dönemde olan 66 çocuk oluşturmuştur. Araştırma nicel yöntemler içerisinde betimsel desende yürütülmüştür. Araştırmada araştırmacının hazırlamış olduğu “Bilgi Formu”, “Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği (TOBAH)” ve “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda bağlanma türleri ile bakış açısı almanın duygusal ve bilişsel alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olduğu ancak algısal alt boyutunda anlamlılık bulunmadığı belirlenmiştir. Gruplar arasında tam aileye sahip çocukların bağlanma puanları daha yüksek çıkmış, ayrıca bakış açısı almanın duygusal ve bilişsel alt boyutlarında aldıkları puanların da parçalanmış ailelere göre daha anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aile durumunun ve hamilelik biçiminin de bakış açısı alma becerilerini; aile durumunun, ailenin parçalanmasının nedeninin ve annenin yaşının bağlanma türlerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı bulunmuştur.

Marvin, Greenberg ve Mossler (1976) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerini çeşitli bakış açıları içerisinde incelemeyi amaçlamışlardır. 30-78 aylık 80 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada çeşitli bilişsel bakış açıları arasında ayırt etmeye odaklı bir veri toplama aracı anne, çocuk ve araştırmacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonucu olarak, okul öncesi dönem çocuklarının dört yaş itibariyle benmerkezci yapıdan uzaklaşmaya başlayarak, başka kişilerin bilişsel bakış açılarına yönelik kavrama becerisi gösterdikleri belirlenmiştir.

Mossler, Marvin ve Greenberg (1976) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının başkalarının bakış açısını almaya yönelik becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2-6 yaş arası 80 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Çalışma kısa video filmler annelere ve çocuklara izletilerek yürütülmüştür. Çalışmada çocuklar videoları sesli izlerlerken, anneler sessiz izlemişler ve çocuklara annelerin video hakkındaki bilgi durumları sorulmuştur. Araştırma sonucunda 2-3 yaş grubundaki çocukların benmerkezci özellikleri nedeniyle annelerinin bakış açısını almada sorun yaşarlarken, 4-6 yaş çocukları bakış açısı alma becerileri gösterebilmişlerdir.

Cox (1978) yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerindeki gelişimsel süreci incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya altı yaş 159 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Araştırmada çocuklarla birlikte araştırmacı masa üzerinde nesnelere ve nesnelerin farklı görünümüne ilişkin resimlerle çalışmıştır, çocukların araştırmacının gördüğü taraftan nesnelerin nasıl görüldüğü ile ilgili bakış açısı ortaya koymaları ve uygun resimleri seçmeleri hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların bakış açısı becerilerinin aşama aşama geliştiği ve uygulama yaptıkça sırasıyla en yakın nesnelere kavrama, nesnelerin ön-arka ve sağ-sol ilişkilerini kavradıkları belirlenmiştir.

Strayer (1980) yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve içinde buldukları duygusal durumlar ile empati içeren davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu 53-65 ay arası yaş grubundan 14 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Araştırmada algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı almayı ölçen testler uygulanmıştır. Araştırma gözlem yöntemi ile haftada 2 gün olmak üzere 8 hafta süreyle yürütülmüştür. Sonuç olarak çocukların bakış açısı alma becerileri ve empati içeren davranış göstermeleri arasında orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında

duygusal durumlarında daha sık mutluluk duygusu gösteren çocukların empati içerikli davranışlar ortaya koyma olasılığı daha yüksek olduğu bulunurken; üzülmeye duygusunu daha sık gösteren çocuklarda bu olasılık daha düşük bulunmuştur.

Szarkowicz (1997) yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarında bilişsel bakış açısı alma becerilerinin nasıl bir gelişim gösterdiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 40 okul öncesi çocuğu oluşturmakta ve çocuklar 3 ve 4 yaş grubunda yer almaktadır. Araştırmalarda çocuklarla görüşmeler yapılarak bilişsel bakış açısı alma becerilerini ölçmek için düzeyleri farklı 3 soru seti uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu olarak çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin yaşa göre değiştiği bulunmuştur. Başka bir deyişle bilişsel bakış açısı alma becerilerinde yaşın önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

2.4.3.Yurtiçi ve yurt dışında bakış açısı alma ve duygu düzenlemenin birlikte ele alındığı araştırmalar

Erel (2016) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların dışsallaştırma ve içselleştirme davranışları ile duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi ahlaki yargıların ve duygu düzenlemenin aracı rolü bağlamında araştırmayı; yanı sıra çeşitli demografik özelliklerin değişkenler üzerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 4-6 yaş 123 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Dağ Testi, Sally-Anne (1-2)” ve “Dondurmacı Görevleri”, “Denham Duygu Anlama Görevi”, “Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)”, “Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği (HRUÖ)” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacının hazırlamış olduğu ahlaki ikilemler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların ahlaki yargılamalarının, bilişsel bakış açısı alma becerilerinin ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin cinsiyete, yaşa, sosyoekonomik düzeye göre değiştiği; duygu düzenleme becerilerinin ve içselleştirme davranışlarının sosyoekonomik farklılıklara göre değiştiği ancak demografik özelliklere göre değişmediği belirlenmiştir. Duygusal bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerilerinin içselleştirme davranışlarını ters yönde yordadığı, ayrıca duygu düzenleme becerilerinin dışsallaştırma davranışını da ters yönde yordadığı belirlenmiştir.

Bengtsson ve Arvidsson (2011) yaptıkları araştırmada orta ve geç çocukluk dönemindeki çocukların olumlu ve olumsuz duygu durumlarının bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 209 ocuk yer almış ve 2 yıl kadar süreçte boylamsal olarak izlenmiştir. Bakış açısı alma becerileri görüşmeler yoluyla 2 yıl içerisinde 3 kez görüşme yapılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca eş zamanlı olarak çocukların hem duygusal tepki durumları hem de duygusal uyarılmalar sonrasında yeniden normal duruma dönme becerileri öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların daha gelişmiş bakış açısı alma becerilerinin duygusal tepki durumlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiş; bunun yanı sıra yüksek düzeyde duygusal tepkiler ortaya koyan çocuklarda, bakış açısı alma becerilerinin düzeyi ile duygusal bir uyarılmadan sonra yeniden normal duygu durumuna geri dönme becerisi ilişkili grlmştir. Araştırmanın boylamsal sonucunda ise, iki yıllık süreçte bakış açısı alma becerileri gelişen çocukların olumsuz duygusal tepkilerinde hafifleme olduğu ve güçlü olumlu duygularını azaltarak düzenleme yeteneklerini geliştirdikleri saptanmıştır.

Yılmaz ve Güven (2019) ilişkisel tarama modelinde yaptıkları araştırmada 60-72 ay aralığındaki çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi; ve aynı zamanda cinsiyet farklılıklarını da ele alarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya okul öncesi eğitim almakta olan 177 ocuk katılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Demografik Bilgi Formu”, “Sosyal Problem özme Becerileri leği”, “Duygu Düzenleme leği” ve “ocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (BT)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Duygu Düzenleme leği’nin alt boyutu duygu düzenleme ile çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi’nin alt boyutu olan algısal bakış açısı alma arasında olumlu yönde, duygusal bakış açısı alma alt boyutu ile ise olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca bakış açısı almanın bir diğer alt boyutu olan bilişsel bakış açısı alma ile sosyal problem çözme arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Bunların yanında cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, cinsiyetin çocukların duygu düzenleme puanları ve sosyal problem çözme puanlarında anlamlı bir fark yaratmadığı; ancak bakış açısı almanın alt boyutu olan bilişsel bakış açısı almada erkeklerin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

İlgili araştırmalara bakıldığında Türkiye’de duygu düzenleme ve bakış açısı alma becerilerinin birlikte ele alındığı çalışmalar olarak Yılmaz ve Güven (2019)’in ve Erel (2016)’in çalışmaları göze çarpmaktadır. Ancak bu çalışmadan farklı olarak Yılmaz ve Güven (2019)’in sosyal problem çözme değişkenini de dahil ettikleri görülmektedir. Erel (2016)’in çalışmasında ise dışsallaştırma/içselleştirme davranışları ile duygusal/bilişsel bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki araştırılmış, duygu düzenleme ve ahlaki yargıların aracı rolü incelenmiştir. Ayrıca Erel (2016)’in çalışmasında bakış açısı alma becerileri bilişsel ve duygusal bakış açısı alma dahilinde ele alınmış olup, bu çalışmadan farklı olarak algısal bakış açısı almanın dahil edilmediği görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ve bakış açısı alma becerilerine yönelik çalışmaların az olması nedeniyle birlikte araştırılmaya gereksinim olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca uluslararası alanyazına bakıldığında duygu düzenleme ve bakış açısı alma becerisi arasındaki ilişkiye dikkat çeken çalışmaların yine çok fazla olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de alanyazında duygu düzenlemeye yönelik çok çeşitli araştırmalar olmasına karşın, çocukların bakış açısı alma becerisini konu alan çalışmaların sınırlı kaldığı grlmştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, katılımcılarına, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve veri analizine yer verilmiştir.

Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile desenlenmiştir.

İlişkisel araştırmaların temel amacı, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek olguları açıklamak ve netleştirmektir (Fraenkel ve Wallen, 2009, s. 329). İlişkisel araştırmalarda iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiler değişkenleri etkilemeye yönelik herhangi bir müdahale olmaksızın ortaya konulur (Fraenkel ve Wallen, 2009, s. 328). Durum ya da olayları olduğu gibi betimlemekle kalmaz değişkenler arasında nasıl bir ilişki olduğunu da belirlemeye çalışır (Büyüköztürk, Kılık Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 25). İlişkisel tarama yöntemlerinde kimi zaman ilişkilerin ne yönde ve ne düzeyde olduğunu ortaya koyar; kimi zaman ise istatistiksel olarak nedensel bir karşılaştırma için fikir verir

İlişkisel araştırmalar ‘ilişkisel tarama’ modelleri adıyla (Karasar, 2012, s. 81; Şimşek, 2012, s. 92) tarama modellerinin içerisinde de alınabilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 50) İlişkisel tarama modelinde ilişkisel çözümleme yapılabilmesi için aralarındaki ilişkiye bakılan değişkenler tek tek sembolleştirilirler (Karasar, 2012, s. 81).

Bu araştırmada da ilişkisel tarama yöntemi, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık okul öncesi çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla seçilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili merkezinde yer alan Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılı II. döneminde Milli Eğitim Bakanlığına

bağlı resmi bağımsız anaokullarına ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına devam eden, yaşları 48-72 ay arası olan 143 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır.

Araştırmada kolaylık sağlanması ve kullanışlı olması açısından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Şimşek, 2012, s. 122).

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Demografik Özellikler	n	Yüzde (%)	
Yaş	48-60	73	51,0
	61-72	70	49,0
Cinsiyet	Kız	82	57,3
	Erkek	61	42,7
Kardeş sayısı	Tek Çocuk	80	55,9
	1	51	35,7
	2	10	7,0
	3	2	1,4
Okula devam etme süresi	1-4 Ay	8	5,6
	5-8 Ay	75	52,4
	9-12 Ay	26	18,2
	13-18 Ay	20	14,0
	19-24 Ay	10	7,0
25 Ay ve daha fazla	4	2,8	
Toplam	143	100	

Tablo 3.1’de demografik özelliklere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ve araştırmaya katılan çocukların yaşlarına bakıldığında 48-60 ay arası 73 çocuğun %51,0 oranında ve 61-72 ay arası 70 çocuğun %49,0 oranında olduğu belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerine bakıldığında araştırmaya katılan kız çocuklar araştırmaya katılan toplam çocuk sayısının %57,3’ünü oluştururken, %43,3’ünü erkek çocukların oluşturduğu görülmektedir. Kardeş sayısına bakıldığında %55,9 oranla tek çocuk olan çocukların en fazla oranı oluşturduğu ve toplam çocuk sayısının yarısından fazla olduğu görülmektedir. Bir kardeşe sahip olan çocuklar toplam çocuk sayısının %35,7’sini oluştururken, çocukların %7’si iki ve %1,4’ü üç kardeş sayısına sahiptir. Okula devam süresinde ise, 5-8 ay arası süreyle okul öncesi eğitim alan çocukların oranı %52,4 ve toplam çocuk sayısının yarısından fazla iken, 25 ay ve daha fazla okul öncesi eğitim alan çocuklar %2,8 orana sahiptir.

Tablo 3.1. (Devam) Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Demografik Özellikler	n	Yüzde (%)	
Ailede Birlikte Yaşayanlar	Anne-baba ve çocuklar	125	87,4
	Anne ve çocuklar	5	3,5
	Baba ve çocuklar	0	0
	Anne-baba-büyükanne/büyükbaba	7	4,9
	Büyükanne/büyükbaba	2	1,4
	Diğer	4	2,8
Okula Başlamadan Önce Çocuğun Bakımını Üstlenenler	Anne	102	71,3
	Baba	3	2,1
	Anneanne/Babaanne	36	25,2
	Dede	0	0
	Diğer	2	1,4
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul mezunu	1	0,7
	Ortaokul mezunu	5	3,5
	Lise mezunu	55	38,5
	Üniversite mezunu	78	54,5
	Lisansüstü Mezunu	4	2,8
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul mezunu	3	2,1
	Ortaokul mezunu	10	7,0
	Lise mezunu	50	35,0
	Üniversite mezunu	74	51,7
	Lisansüstü Mezunu	6	4,2
Annenin Çalışma Durumu	Çalışmıyor	73	51,0
	Çalışıyor	70	49,0
Annenin Mesleği	Memur	33	23,1
	İşçi	6	4,2
	Esnaf	2	1,4
	Özel Sektör	32	22,4
	Emekli	0	0
	Ev Hanımı	70	49,0
Babanın Çalışma Durumu	Çalışmıyor	5	3,5
	Çalışıyor	138	96,5
Babanın Mesleği	Memur	24	16,8
	İşçi	24	16,8
	Esnaf	18	12,6
	Özel Sektör	74	51,7
	Emekli	2	1,4
	Diğer	1	7
Toplam	143	100	

Tablo 3.1. (*Devam*) incelendiğinde ailede birlikte yaşayan kişiler ile ilgili olarak anne-baba ve çocukların birlikte yaşadığı çekirdek aile yapısı %87,4 oranla toplamın çok büyük bir kısmını oluşturmaktadır.

Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye ilişkin verilere bakıldığında; %71,3 oranla annelerin okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi olarak ilk sırada yer aldığı ve büyük bir çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Anne-babaların öğrenim düzeylerine bakıldığında üniversite mezunu olan annelerin oranının %54,5, babaların oranının ise %51,7 olduğu görülmektedir. İlkokul mezunu annelerin oranının %0,7 ve ilkokul mezunu babaların oranının %2,1 olduğu ve her iki grupta da en az olan grubu oluşturdukları görülmektedir. Ayrıca herhangi bir işte çalışmayan anneler %51,0 ve çalışan anneler %49,0 orana sahiptir. Çalışan babaların ise %96,5 ile çok yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Çalışan annelerin %23,1'i memur ve %22,4'ü özel sektörde, babaların ise %51,7'i özel sektörde çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Çocuk Genel Bilgi Formu”, “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” kullanılmıştır. Çocuğa ilişkin demografik bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Çocuk Genel Bilgi Formu”, kullanılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri düzeylerini belirlemek için “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve çocukların bakış alma becerilerini belirlemek için ise “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan bu form ile birlikte çocuğun kendisine, ebeveynlerine ve ailesine ilişkin demografik bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Formda yer alan sorular çocuğun adı-soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, kardeş sayısı, okul devam etme süresi, ailede yaşayan kişilerle ilgili bilgiler, okula başlamadan önce bakım veren kişi bilgisi, anne baba öğrenim durumları, çalışma durumları ve meslekleri, ailenin

aylık toplam geliri bilgilerini kapsamaktadır. Form çocukların aileleri tarafından doldurulmuştur. Çocuk Genel Bilgi Formu EK-1’de yer almaktadır.

3.3.2. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)

Araştırmada çocukların bakış açılarını belirlemek amacıyla kullanılan “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilmiştir. okul öncesi dönemdeki 3-5 yaş arası çocukların bakış açısı alma becerilerini ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçekte 3 teorik boyut vardır. Bu boyutlar; Bilişsel Bakış Açısı Alma, Algısal Bakış Açısı Alma ve Duygusal Bakış Açısı Alma’dır. Ölçme aracında toplam 24 madde vardır. 24 maddenin dağılımı şu şekildedir: Bilişsel Bakış Açısı Almada 4 madde, Algısal Bakış Açısı Almada 4 madde yer almaktadır. Duygusal Bakış Açısı Alma boyutunda ise içeriğindeki mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korkma duygularının her biri 4’er madde olmak üzere 16 madde yer almaktadır. Ölçeğin puanlaması en fazla 24 puan olacak şekilde düzenlenmiştir. KR-20 Alpha değeri .76 olarak bulunmuştur. İç tutarlık güvenilirliği için KR-20 Alpha değeri .71; Test-tekrar test güvenilirliği değeri .91 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi’nin okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerilerini ölçme konusunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Ölçek için ilgili kişilerden gerekli izin alınmış olup, izin belgesi EK-7 ve örnek maddeler EK-5’te sunulmuştur.

3.3.3. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği

“Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini ortaya koymak amacıyla Acar (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin tasarlanmasında öyküleme yöntemi kullanılmıştır. Öykülerdeki olaylar çocukların yaşamlarında var olabilecek şekilde oluşturulmuştur. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duyguları Tanıma ve Anlama birinci alt boyutu, Duyguları İsimlendirme (İfade Etme) ikinci alt boyutu, Duygu Düzenleme Stratejileri ise üçüncü alt boyutu oluşturmaktadır. Öykülerde altı temel duygu yer almaktadır. Bunlar; üzgün, korkmuş, öfkeli, hayal kırıklığı, endişeli ve utangaç olarak tasarlanmıştır. Her bir duyguya ilişkin üç farklı kısa ve resimli öykü bulunmakta olup toplamda 18 öykü bulunmaktadır. Her bir öyküde ise üç alt boyutu

kapsayan üç soru bulunmaktadır. Ayrıca altı duyguya ait birer kurabiye yüz ifadesi resmi bulunmaktadır.

Çocukların verdiği yanıtların değerlendirmesi, duyguları tanıma/anlama ve duyguları ifade etme alt boyutlarında her doğru için 1, her yanlış için 0 şeklinde puanlanarak yapılmaktadır. Duygu düzenleme stratejileri alt boyutunda ise (72 olumlu strateji, 72 olumsuz strateji olmak üzere) toplamda 144 strateji bulunmakta ve seçilen her bir olumlu duygu düzenleme stratejileri 2, seçilmeyenler 0 olarak puanlanmaktadır. Olumsuz duygu düzenleme stratejilerinde ise seçilen her bir strateji 1, seçilmeyenler ise 0 olarak puanlanmaktadır. Tüm alt boyutlarda alınan puanların yükseklik düzeyi, duygu düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha katsayısı sırasıyla Duyguları tanıma alt boyutunda .86, Duyguları isimlendirme alt boyutunda .86 ve Duygu düzenleme stratejileri alt boyutunda .85 bulunmuştur. KR-20 katsayısı ise sırasıyla Duyguları tanıma alt boyutunda .85, Duyguları isimlendirme alt boyutunda .81 bulunmuştur. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir.

Ölçekte yer alan bazı alt boyutlarla ilgili yaptığımız pilot uygulamada üzgün, korkmuş, öfkeli, endişeli duygularının dışında kalan hayal kırıklığı ve utangaç duygularının çocuklar tarafından diğer dört duygunun içerisinde ifade edildiği görülmüştür. Bu nedenle hem yapılan pilot uygulama neticesinde hem de ölçeği geliştiren araştırmacının önerisiyle ölçek üzgün, korkmuş, öfkeli ve endişeli olmak üzere dört duygu içeriğiyle uygulanmıştır.

Ölçek için ilgili kişiden gerekli izin alınmış olup, izin belgesi EK-8 ve örnek maddeler EK-6'da sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle etik kurul başvurusu yapılmıştır. Etik Kurul onayı çıktıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. İlk olarak araştırma kapsamındaki okullar ve öğretmenler ile görüşülmüş, araştırma hakkında bilgi verilmiş, okullar ve öğretmenler aracılığıyla çocukların ailelerine Veli İzin Formu (Onam Formu) (EK-3) gönderilmiştir. Sonrasında gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden çocukların ailelerine "Çocuk Genel Bilgi Formu" yine okul idareleri ve öğretmenleri

aracılığıyla ailelere ulaştırılmış, çocuk ve ailesi ile ilgili demografik bilgiler elde edilmiştir. Ardından çocukların bakış açısı alma becerilerini ölçmek için Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin uygulamasına geçilmiştir. Çocuklarla bireysel olarak, sessiz ve izole bir ortam sağlanarak birebir uygulanmıştır. Her görüşmede çocukların gönüllüğü esas alınmış ve "Çocuk Katılımı Onay Formu" (EK-4) çocuklara okunarak kabul eden çocuklardan formda kabul ettiklerine ilişkin var olan kutucuğu işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmaya katılmak istemeyen ya da başladıktan sonra vazgeçmek isteyen çocuklarla görüşme uygun şekillerde sonlandırılmıştır. Bunların yanı sıra görüşmelerde çocukların dikkatlerini daha iyi toplayabilmeleri için zaman zaman uygulamaya ara verilmiş ve çocuklarla basit oyunlar, sohbet, merak uyandıran sorular vb. gibi çeşitli aktiviteler yapılmıştır. Böylece görüşmelerin çocuklarla daha verimli ve etkin bir şekilde gerçekleşmesi sağlanmıştır. Ayrıca iki veri toplama aracı her bir çocuk için farklı zamanlarda ve aralarında yaklaşık 1'er hafta olacak şekilde uygulanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin dağılımı belirlenirken betimsel istatistik kullanılmış, normallik değerleri çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ile değerlendirilmiş; değerlerin -1 ve +1 arasında değiştiği ve normal dağılım sınırları içerisinde olduğu bulunmuştur.

Çocukların bakış açısı alma ve duygu düzenleme puanlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumları, anne çalışma durumu ve okula başlamadan önce bakım veren kişiye göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Çocukların okula devam süresine göre bakış açısı alma ve duygu düzenleme puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı fark bulunması durumunda Post Hoc analizi yapılmış olup varyansların homojen olup olmadığına göre Post Hoc testine karar verilmiştir. Varyanslar homojense ($p > 0,05$ ise) Tukey, varyanslar homojen değilse ($p < 0,05$ ise) Games-Howel testi tercih edilmiştir. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Ölçeği ve Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için ise Pearson Korelasyon Analizi testi kullanılmıştır.

Ayrıca verilerin analiz edilmesi sürecinde demografik bilgilerde yer alan kardeş sayısı, okula devam süresi, anne baba eğitim durumları ve okula başlamadan önce bakım veren kişilere ilişkin gruplarda birleştirilme yoluna gidilmiştir. Bu noktada kardeş sayısı bir, iki, üç kardeşe sahip olan çocukların grupları birleştirilmiş; “tek çocuk” ve “bir/birden fazla kardeşi var” şeklinde 2 grup oluşturulmuştur. Aynı şekilde okula devam süresinde de altı tane olan gruplar beş grup olarak değiştirilmiştir. Okula devam süresi 19-24 ay arası süre olan grup ile 25 ay ve daha fazla süre okula devam eden grup “19 ve üstü ay” şeklinde birleştirilmiştir. Anne ve babaların eğitim durumlarına ilişkin demografik bilgilerde var olan beş grup birleştirilerek iki grup olarak analiz edilmiştir. İlkokul, ortaokul, lise mezunu gruplar “ortaöğretim ve altı” adı altında birleştirilmiş; lisans ve lisansüstü mezunu grupları birleştirilerek “lisans ve lisans üstü” olarak değiştirilmiştir. Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişilere yönelik gruplar (baba, anneanne-babaanne, dede, diğer) “diğerleri” adı altında birleştirilerek 2 grup oluşturulmuş ve “anne” ve “diğerleri” olarak değiştirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma verilerinin analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin yaşa, cinsiyete, kardeş sayısına, okula devam süresine, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, anne çalışma durumuna ve okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara verilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların yaşlarına göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan çocukların yaşlarına göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Yaş	n	\bar{X}	SS	t	p
Algısal Bakış Açısı Alma alt boyutu	48-60	73	3,12	1,13	-3,071	0,003*
	61-72	70	3,63	0,82		
Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutu	48-60	73	1,56	1,39	-3,386	0,001*
	61-72	70	2,36	1,41		
Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu	48-60	73	10,29	2,39	-4,854	0,000*
	61-72	70	12,20	2,32		
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Toplam	48-60	73	14,97	3,19	-6,077	0,000*
	61-72	70	18,19	3,13		

*p<0,01

Tablo 4.1 incelendiğinde, Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi’nin algısal bakış açısı alma alt boyutundaki puan ortalamaları 48-60 ay aralığındaki çocuklarda \bar{X} =3,12, 61-72 ay aralığındaki çocuklarda \bar{X} =3,63 olarak bulunmuştur. Bilişsel bakış açısı alma alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarının 48-60 aylık çocuklar için \bar{X} =1,56 ve 61-72 aylık çocuklar için \bar{X} =2,36 olduğu görülmüştür. Duygusal bakış açısı alma alt boyutundan alınan puan ortalamaları 48-60 aylık çocuklar için \bar{X} =10,29 ve 61-72 aylık çocuklar için \bar{X} =12,20 bulunmuştur. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi’nin toplam puanına bakıldığında ise, 48-

60 ay arası çocukların puan ortalamaları $\bar{X}=14,97$ iken, 61-72 ay çocukların puan ortalamaları $\bar{X}=18,19$ 'dur. Araştırmaya katılan 61-72 aylık çocukların Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin alt boyutları algısal bakış açısı alma ($t=-3,071$; $p<0,01$), bilişsel bakış açısı alma ($t=-3,386$; $p<0,01$) ve duygusal bakış açısı alma ($t=-4,854$; $p<0,01$) puanlarının 48-60 ay arası çocuklara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanında da 61-72 aylık çocukların puanlarının 48-60 ay arası çocuklara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t=-6,077$; $p<0,01$). Özetle çocukların yaşına göre Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanının ve üç alt boyutunun puanlarının 61-72 ay arası çocukların lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Algısal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Kız	82	3,43	0,99	0,764	0,446
	Erkek	61	3,30	1,05		
Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutu	Kız	82	2,18	1,48	2,240	0,027*
	Erkek	61	1,63	1,37		
Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Kız	82	11,43	2,74	1,215	0,226
	Erkek	61	10,93	2,22		
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Toplam	Kız	82	17,05	3,78	1,993	0,042*
	Erkek	61	15,87	3,08		

* $p<0,05$

Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin bilişsel bakış açısı alma alt boyutunun puan ortalaması kız çocuklarda $\bar{X}=2,18$, erkeklerde $\bar{X}=1,63$ olup, kız çocukların puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür ($t=2,240$; $p<0,05$). Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puan ortalamaları ise, kız çocuklarda $\bar{X}=17,05$, erkek çocuklarda $\bar{X}=15,87$ olup, kız çocukların puanları erkeklerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir ($t=1,993$; $p<0,05$). Ancak Çocuklar için Bakış Açısı Alma

Testi'nin algısal bakış açısı alma ($t=0,764$; $p>0,05$) ve duygusal bakış açısı alma ($t=1,215$; $p>0,05$) alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Çocukların kardeş sayısına göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Kardeş sayısına göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	SS	t	p
Algısal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Tek Çocuk	80	3,33	1,06	-0,602	0,548
	Bir/birden fazla kardeşi var	63	3,43	0,96		
Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutu	Tek Çocuk	80	1,84	1,43	-1,052	0,295
	Bir/birden fazla kardeşi var	63	2,10	1,49		
Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Tek Çocuk	80	11,39	2,41	0,869	0,386
	Bir/birden fazla kardeşi var	63	11,02	2,70		
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Toplam	Tek Çocuk	80	16,55	3,45	0,017	0,986
	Bir/birden fazla kardeşi var	63	16,54	3,68		

Araştırmaya katılan çocukların tek çocuk olması ya da bir/birden fazla kardeşinin olması durumuna göre Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin alt boyutları algısal bakış açısı alma ($t=-0,602$; $p>0,05$), bilişsel bakış açısı alma ($t=-1,052$; $p>0,05$) ve duygusal bakış açısı alma ($t=0,869$; $p>0,05$) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Aynı şekilde Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanının çocukların kardeşinin olması ya da olmaması durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($t=0,017$; $p>0,05$).

Araştırmaya katılan çocukların okula devam süresine göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçlarına Tablo 4.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Okula devam süresine göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Okula Devam Süresi	n	\bar{X}	SS	F	p	Farklılık
Algısal Bakış Açısı Alma alt boyutu	1-4 Ay	8	2,50	1,60	2,254	0,066	-
	5-8 Ay	75	3,37	0,93			
	9-12 Ay	26	3,27	1,19			
	13-18 Ay	20	3,60	0,94			
	19 ve üstü ay	14	3,71	0,61			
Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutu	1-4 Ay	8	1,25	1,16	2,052	0,091	-
	5-8 Ay	75	1,92	1,46			
	9-12 Ay	26	1,62	1,39			
	13-18 Ay	20	2,25	1,52			
	19 ve üstü ay	14	2,71	1,38			
Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu	1-4 Ay	8	10,00	2,00	2,058	0,090	
	5-8 Ay	75	11,29	2,50			
	9-12 Ay	26	10,50	2,32			
	13-18 Ay	20	12,35	2,80			
	19 ve üstü ay	14	11,22	2,58			
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Toplam	1-4 Ay	8	13,75	3,28	3,686	0,007*	13-18>1-4 13-18>9-12
	5-8 Ay	75	16,59	3,50			
	9-12 Ay	26	15,38	3,20			
	13-18 Ay	20	18,20	3,62			
	19 ve üstü ay	14	17,71	3,05			

*p<0,01

Okula devam süresine göre Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puan ortalaması okula devam etme süresi 1-4 ay arası olan çocuklarda \bar{X} =13,75, 5-8 ay arası olan çocuklarda \bar{X} =16,59, 9-12 ay arası olanlarda \bar{X} =15,38, 13-18 ay aralığında olanlarda \bar{X} =18,20, 19 ay ve daha fazla olanlarda \bar{X} =17,71'dir. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanında okula devam süresine göre anlamlı bir şekilde farklılık olduğu görülmüştür (F=0,007; p<0,01). 13-18 ay arası okula devam eden çocukların bakış açısı alma toplam puanları, 1-4 ay arası ve 9-12 ay arası okula devam eden çocukların puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin alt boyutları algısal bakış açısı alma (F=2,254; p>0,05), bilişsel bakış açısı alma (F=2,052; p>0,05) ve duygusal bakış açısı alma puanlarının (F=2,058; p>0,05) ise çocukların okula devam süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Çocukların annelerinin eğitim durumuna göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Anne eğitim durumuna göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
Algısal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	61	3,26	1,17		
	Lisans ve lisans üstü	82	3,45	0,89	-1,056	0,294
Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	61	1,70	1,35		
	Lisans ve lisans üstü	82	2,13	1,51	-1,757	0,081
Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	61	11,20	2,46		
	Lisans ve lisans üstü	82	11,24	2,60	-0,110	0,913
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Toplam	Ortaöğretim ve altı	61	16,16	3,46		
	Lisans ve lisans üstü	82	16,83	3,59	-1,113	0,268

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin eğitim durumuna göre Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin alt boyutları algısal bakış açısı alma ($t=-1,056$; $p>0,05$), bilişsel bakış açısı alma ($t=-1,757$; $p>0,05$) ve duygusal bakış açısı alma ($t=-0,110$; $p>0,05$) puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanının da annelerin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($t=-1,113$; $p>0,05$).

Çocukların babalarının eğitim durumuna göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. *Baba eğitim durumuna göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar*

	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
Algısal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	63	3,29	1,10	-0,884	0,378
	Lisans ve lisans üstü	80	3,44	0,95		
Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	63	1,75	1,33	-1,502	0,135
	Lisans ve lisans üstü	80	2,11	1,53		
Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	63	11,02	2,58	-0,869	0,386
	Lisans ve lisans üstü	80	11,39	2,50		
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Toplam	Ortaöğretim ve altı	63	16,05	3,39	-1,500	0,136
	Lisans ve lisans üstü	80	16,94	3,62		

Babaların eğitim durumuna göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin alt boyutları algısal bakış açısı alma ($t=-0,884$; $p>0,05$), bilişsel bakış açısı alma ($t=-1,502$; $p>0,05$) ve duygusal bakış açısı alma ($t=-0,869$; $p>0,05$) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanının baba eğitim durumuna göre bir farklılaşmadığı görülmüştür ($t=-1,500$; $p>0,05$).

Çocukların annelerinin çalışma durumuna göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.7'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. *Annelerin çalışma durumuna göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar*

	Anne Çalışma Durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
Algısal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Çalışmıyor	73	3,21	1,13	-2,012	0,046*
	Çalışıyor	70	3,54	0,86		
Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutu	Çalışmıyor	73	1,86	1,47	-0,738	0,462
	Çalışıyor	70	2,04	1,44		
Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Çalışmıyor	73	11,08	2,66	-0,681	0,497
	Çalışıyor	70	11,37	2,41		
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Toplam	Çalışmıyor	73	16,15	3,71	-1,367	0,174
	Çalışıyor	70	16,95	3,33		

* $p<0,05$

Annelerin çalışıyor ya da çalışmıyor olmasına göre, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin algısal bakış açısı alma alt boyutunda çalışmayan annelerin çocuklarında ortalama puan $\bar{X}=3,21$; çalışan annelerin çocuklarında $\bar{X}=3,54$ bulunmuştur. Çalışan annelerin çocuklarına ait algısal bakış açısı alma alt boyut puanı çalışmayan annelerin çocuklarına ait puandan anlamlı bir şekilde yüksektir ($t=-2,012$; $p<0,05$). Ancak Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin diğer iki alt boyutu bilişsel bakış açısı alma ($t=-0,738$; $p>0,05$) ve duygusal bakış açısı alma puanları ($t=-0,681$; $p>0,05$) ve Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanı ($t=-1,367$; $p>0,05$) annelerin çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.8'de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Okula Başlamadan Önce Bakım Veren	n	\bar{X}	SS	t	p
Algısal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Anne	102	3,32	1,10	-1,006	0,317
	Diğer	41	3,49	0,78		
Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutu	Anne	102	1,87	1,47	-1,018	0,311
	Diğer	41	2,14	1,42		
Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu	Anne	102	11,14	2,51	-0,642	0,522
	Diğer	41	11,43	2,62		
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Toplam	Anne	102	16,33	3,45	-1,132	0,260
	Diğer	41	17,07	3,74		

Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin alt boyutları algısal bakış açısı alma ($t=-1,006$; $p>0,05$), bilişsel bakış açısı alma ($t=-1,018$; $p>0,05$) ve duygusal bakış açısı alma ($t=-0,642$; $p>0,05$) puanları anlamlı bir

şekilde farklılaşmamıştır. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanının da okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($t=-1,132$; $p>0,05$).

4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin yaşa, cinsiyete, kardeş sayısına, okula devam süresine, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, anne çalışma durumuna ve okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara verilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların yaşlarına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanının ve alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Araştırmaya katılan çocukların yaşlarına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Yaş	n	\bar{X}	SS	t	p
Duyguları Tanıma/Anlama alt boyutu	48-60	73	7,43	2,04	-2,068	0,040*
	61-72	70	8,14	2,03		
Duyguları İfade Etme alt boyutu	48-60	73	6,94	1,61	-2,539	0,012*
	61-72	70	7,72	2,05		
Duygu Düzenleme Stratejileri alt boyutu	48-60	73	90,56	16,00	0,610	0,543
	61-72	70	89,04	13,58		
Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam	48-60	73	104,94	16,55	0,012	0,990
	61-72	70	104,91	14,26		

* $p<0,05$

Araştırmaya katılan çocukların yaşına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin duyguları tanıma/anlama alt boyutunun ortalama puanları 48-60 ay arası çocuklarda $\bar{X}=7,43$ ve 61-72 ay arası çocuklarda $\bar{X}=8,14$ bulunmuştur. Duyguları tanıma/anlama alt boyutunda yaşları 61-72 ay arasında olan çocukların puanları, yaşları 48-60 ay arasında olan çocuklardan anlamlı bir şekilde yüksektir ($t=-2,068$; $p<0,05$). Bir diğer alt boyutu duyguları ifade etme puan ortalamaları ise 48-60 aylık çocuklar için $\bar{X}=6,94$ ve 61-72 aylık çocuklar için $\bar{X}=7,72$ 'dir. Yaşları 61-72 ay arasında olan çocukların, yaşları 48-60 ay arasında olan çocuklardan duyguları ifade etme alt boyut puanları anlamlı bir şekilde yüksektir ($t=-2,539$;

$p < 0,05$). Yani Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin duyguları tanıma/anlama ve duyguları ifade etme alt boyut puanları çocukların yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Buna karşın araştırmaya katılan çocukların yaşlarına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin bir diğer alt boyutu olan duygu düzenleme stratejileri puanında ($t=0,610$; $p > 0,05$) ve Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin toplam puanında ($t=0,012$; $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.10'da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Duyguları Tanıma/Anlama alt boyutu	Kız	82	7,85	2,09	0,473	0,637
	Erkek	61	7,68	2,02		
Duyguları İfade Etme alt boyutu	Kız	82	7,31	2,02	-0,085	0,932
	Erkek	61	7,34	1,68		
Duygu Düzenleme Stratejileri alt boyutu	Kız	82	91,03	14,49	1,139	0,256
	Erkek	61	88,18	15,26		
Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam	Kız	82	106,20	15,02	1,149	0,252
	Erkek	61	103,21	15,90		

Tablo 4.10'na bakıldığında araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($t=0,473$; $p > 0,05$), duyguları ifade etme ($t=-0,085$; $p > 0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri puanlarının ($t=1,139$; $p > 0,05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin toplam puanının çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t=1,149$; $p > 0,05$).

Çocukların kardeş sayısına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği toplamının ve alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.11'de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Kardeş sayısına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	SS	t	p
Duyguları Tanıma/Anlama alt boyutu	Tek Çocuk	80	7,69	2,18	-0,625	0,533
	Bir/birden fazla kardeşi var	63	7,90	1,91		
Duyguları İfade Etme alt boyutu	Tek Çocuk	80	7,43	1,65	0,689	0,492
	Bir/birden fazla kardeşi var	63	7,21	2,14		
Duygu Düzenleme Stratejileri alt boyutu	Tek Çocuk	80	91,85	14,50	1,861	0,065
	Bir/birden fazla kardeşi var	63	87,24	14,50		
Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam	Tek Çocuk	80	106,96	14,99	1,789	0,076
	Bir/birden fazla kardeşi var	63	102,35	15,70		

Tablo 4.11'e göre araştırmaya katılan çocukların tek çocuk olması ya da bir/birden fazla kardeşinin olmasına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($t=-0,625$; $p>0,05$), duyguları ifade etme ($t=0,689$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri puanlarında ($t=1,861$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Ayrıca Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin toplam puanının çocukların kardeşinin olması ya da olmaması durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t=1,789$; $p>0,05$).

Çocukların okula devam süresine göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçlarına Tablo 4.12'de yer verilmiştir.

Tablo.4.12. Okula devam süresine göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Okula Devam Süresi	n	\bar{X}	SS	F	p	Farklılık
Duyguları Tanıma/Anlama alt boyutu	1-4 Ay	8	7,25	1,67	0,515	0,725	-
	5-8 Ay	75	7,73	1,81			
	9-12 Ay	26	7,58	2,37			
	13-18 Ay	20	8,20	2,61			
	19 ve üstü ay	14	8,14	2,18			
Duyguları İfade Etme alt boyutu	1-4 Ay	8	6,38	0,92	1,658	0,163	-
	5-8 Ay	75	7,44	1,65			
	9-12 Ay	26	6,81	1,27			
	13-18 Ay	20	7,95	2,93			
	19 ve üstü ay	14	7,36	2,27			
Duygu Düzenleme Stratejileri alt boyutu	1-4 Ay	8	91,13	21,56	0,946	0,439	-
	5-8 Ay	75	90,20	14,61			
	9-12 Ay	26	93,12	13,33			
	13-18 Ay	20	84,95	17,39			
	19 ve üstü ay	14	87,86	9,64			
Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam	1-4 Ay	8	104,75	21,16	0,534	0,711	-
	5-8 Ay	75	105,37	14,93			
	9-12 Ay	26	107,50	14,17			
	13-18 Ay	20	101,10	19,19			
	19 ve üstü ay	14	103,36	11,13			

Tabloda araştırmaya katılan çocukların okula devam süresine göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($F=0,515$; $p>0,05$), duyguları ifade etme ($F=1,658$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri puanlarının ($F=0,946$; $p>0,05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin toplam puanında da araştırmaya katılan çocukların okula devam sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=0,534$; $p>0,05$).

Çocukların annelerinin eğitim durumuna göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği toplamının ve alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.13'te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Anne eğitim durumuna göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
Duyguları Tanıma/Anlama alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	61	7,51	2,13	-1,382	0,169
	Lisans ve lisans üstü	82	7,99	2,00		
Duyguları İfade Etme alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	61	7,08	2,02	-1,358	0,177
	Lisans ve lisans üstü	82	7,51	1,76		
Duygu Düzenleme Stratejileri alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	61	92,03	14,71	1,547	0,124
	Lisans ve lisans üstü	82	88,17	14,81		
Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam	Ortaöğretim ve altı	61	106,62	15,51	1,133	0,259
	Lisans ve lisans üstü	82	103,67	15,34		

Tablo 4.13'e bakıldığında araştırmaya katılan çocukların annelerinin eğitim durumlarına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($t=-1,382$; $p>0,05$), duyguları ifade etme ($t=-1,358$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri puanlarının ($t=1,547$; $p>0,05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin toplam puanı da çocukların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($t=1,133$; $p>0,05$).

Çocukların babalarının eğitim durumuna göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği toplamının ve alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.14'te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Baba eğitim durumuna göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
Duyguları Tanıma/Anlama alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	63	7,76	1,91	-0,109	0,913
	Lisans ve lisans üstü	80	7,80	2,18		
Duyguları İfade Etme alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	63	7,29	2,00	-0,242	0,809
	Lisans ve lisans üstü	80	7,36	1,79		
Duygu Düzenleme Stratejileri alt boyutu	Ortaöğretim ve altı	63	90,90	16,33	0,776	0,439
	Lisans ve lisans üstü	80	88,96	13,60		
Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam	Ortaöğretim ve altı	63	105,95	17,03	0,702	0,484
	Lisans ve lisans üstü	80	104,13	14,09		

Tablo 4.14'e göre araştırmaya katılan çocukların babalarının eğitim durumları Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($t=-0,109$; $p>0,05$), duyguları ifade etme ($t=-0,242$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri puanları ($t=0,776$; $p>0,05$) üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Aynı şekilde Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin toplam puanının da baba eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($t=0,702$; $p>0,05$).

Çocukların annelerinin çalışma durumuna göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanının ve alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.15'te yer verilmiştir.

Tablo 4.15. *Annelerin çalışma durumuna göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar*

	Anne Çalışma Durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
Duyguları Tanıma/Anlama alt boyutu	Çalışmıyor	73	7,45	2,07	-1,984	0,049*
	Çalışıyor	70	8,12	1,99		
Duyguları İfade Etme alt boyutu	Çalışmıyor	73	7,05	1,93	-1,793	0,075
	Çalışıyor	70	7,61	1,78		
Duygu Düzenleme Stratejileri alt boyutu	Çalışmıyor	73	91,23	15,70	1,166	0,246
	Çalışıyor	70	88,34	13,84		
Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam	Çalışmıyor	73	105,73	16,67	0,640	0,523
	Çalışıyor	70	104,88	14,06		

* $p<0,05$

Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin duyguları tanıma/anlama alt boyut puanlarının ortalamaları çalışmayan annelerin çocuklarında $\bar{X}=7,45$ ve çalışan annelerin çocuklarında $\bar{X}=8,12$ bulunmuştur. Çalışan annelere sahip çocukların duyguları tanıma/anlama puanları anneleri çalışmayan çocukların puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir ($t=-1,984$; $p<0,05$). Ancak Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin diğer 2 alt boyutu duyguları ifade etme ($t=-1,793$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri puanları ($t=1,166$; $p>0,05$) çocukların annelerinin çalışıyor ya da çalışmıyor olmasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin toplam puanının ($t=0,640$; $p>0,05$) da annelerin çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 4.16’da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. *Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar*

	Okula Başlamadan Önce Bakım Veren	n	\bar{X}	SS	t	p
Duyguları Tanıma/Anlama alt boyutu	Anne	102	7,76	1,91	-0,109	0,913
	Diğer	41	7,80	2,18		
Duyguları İfade Etme alt boyutu	Anne	102	7,29	2,00	-0,242	0,809
	Diğer	41	7,36	1,79		
Duygu Düzenleme Stratejileri alt boyutu	Anne	102	90,90	16,33	0,776	0,439
	Diğer	41	88,96	13,60		
Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam	Anne	102	105,95	17,03	0,702	0,484
	Diğer	41	104,13	14,09		

Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişinin anne ya da anne dışındaki diğer kişilerin olmasına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($t=-0,109$; $p>0,05$), duyguları ifade etme ($t=-0,242$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri puanları ($t=0,776$; $p>0,05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin toplam puanının da okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($t=0,702$; $p>0,05$).

4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu başlık altında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerin ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara verilmiştir.

Okul öncesi çocukların bakış açısı alma ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişki Tablo 4.17’de Pearson Korelasyon Analizi ile ortaya konulmuştur.

Tablo 4.17. Okul öncesi çocukların bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye dair sonuçlar

		Duyguları Tanıma/Anlama alt boyutu	Duyguları İfade Etme alt boyutu	Duygu Düzenleme Stratejileri alt boyutu	Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam
Algısal Bakış Açısı Alma alt boyutu	r	0,243*	0,135	-0,041	0,010
Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutu	r	0,100	0,106	0,047	0,071
Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu	r	0,294*	0,400*	-0,017	0,072
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Toplam	r	0,322*	0,369*	-0,004	0,084

* $p < 0,01$

Tablo 4.17'ye bakıldığında Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin algısal bakış açısı alma alt boyutu ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin duyguları tanıma/anlama alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,243$; $p < 0,01$). Yani, çocukların algısal bakış açısı alma becerileri ile duyguları tanıma/anlama becerileri anlamlı bir biçimde birlikte azalmakta ya da birlikte artmaktadır.

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin duygusal bakış açısı alma alt boyutu ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin duyguları tanıma/anlama alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=0,294$; $p < 0,01$). Bu bulgu çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri ile duyguları tanıma/anlama becerilerinin anlamlı bir biçimde birlikte azaldığını ya da birlikte arttığını göstermektedir.

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin duygusal bakış açısı alma alt boyutu ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin duyguları ifade etme alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,400$; $p < 0,01$). Başka bir deyişle, çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri ile duyguları ifade etme becerileri orta düzeyde bir ilişki içerisinde olup anlamlı bir biçimde birlikte azalmakta ya da birlikte artmaktadır.

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanı ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin alt boyutu duyguları tanıma/anlama puanı arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır ($r=0,322$; $p < 0,01$). Böylelikle, okul öncesi dönem

çocuklarının bakış açısı alma toplam puanındaki artış (ya da azalış) duyguları tanıma/anlama puanlarını orta düzeyde ve anlamlı olarak arttırmaktadır (ya da azaltmaktadır).

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanı ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin alt boyutu duyguları ifade etme puanı arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,369$; $p<0,01$). Yani çocukların bakış açısı alma toplam puanları ile duyguları ifade etme puanları orta düzeyde bir ilişki içerisinde ve anlamlı bir biçimde birlikte azalmakta ya da birlikte artmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar ele alınmış, sonrasında alanyazında var olan araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları tartışılmıştır. En son olarak araştırmanın sonuçları itibariyle, araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yönelik ayrı ayrı öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerilerinin çocukların çeşitli demografik bilgilere göre farklılaşp farklılaşmadığı ve çocukların bakış açısı alma ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla aşağıda sıralanan sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1. Demografik bilgilere ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların yaş gruplarına bakıldığında %51'i 48-60 ay arası ve %49'u 61-72 ay arasındadır. Çocukların %57,3'ünü kız çocuklar oluştururken, %42,7'sini erkek çocuklar oluşturmaktadır.

Çocukların kardeş sayısına bakıldığında %55,9'u tek çocuk iken, %35,7'si bir kardeşe sahiptir. İki kardeşe sahip çocuklar toplam çocuk sayısının %7'sini oluştururken 3 kardeş olan çocuklar %1,4'ünü oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan çocukların %87,4'ü anne-baba ve çocukların birlikte yaşadığı çekirdek aileye sahiptir.

Çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına bakıldığında % 52,4'ü 5-8 ay arası süredir okul öncesi eğitim almakta iken, yalnızca %2,8'i 25 ay ve daha fazla süredir eğitim almaktadır.

Anne baba eğitim düzeylerine bakıldığında annelerin %54,5'i, babaların %51,7'si üniversite mezunudur. Bunun yanında hem annelerin hem de babaların eğitim düzeyleri kategorileri arasında en düşük oran ilkökul mezuniyet düzeyidir (annelerin %0,7'si ve babaların %2,1'i).

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %51'i herhangi bir işte çalışmıyor iken, %49'u çalışmaktadır. Babaların ise %96,5'i çalışmakta iken, %3,5'i herhangi bir işte

çalışmamaktadır. Ayrıca annelerin %23,1'i memur iken, %22,4'ü özel sektörde çalışmaktadır. Babaların ise %51,7'si, yani yarısından fazlası özel sektörde çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların %71,3'ünün okula başlamadan önce bakımını üstlenen kişilerin anneler olduğu ve %25,2'sinin anneanne/babaannelerin olduğu bulunmuştur.

5.1.2. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine ilişkin sonuçlar

Çocukların bakış açısı alma becerilerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçları şu şekildedir: Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanlarının ($t=-6,077$; $p<0,01$) 61-72 aylık çocuklar lehine olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin alt boyutları algısal bakış açısı alma ($t=-3,071$; $p<0,01$), bilişsel bakış açısı alma ($t=-3,386$; $p<0,01$) ve duygusal bakış açısı alma ($t=-4,854$; $p<0,01$) puanlarının da 61-72 aylık çocuklarda 48-60 aylık çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çocukların cinsiyetine göre bakış açısı alma becerilerine bakıldığında, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanında kız çocukların puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t=1,993$; $p<0,05$). Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin bilişsel bakış açısı alma alt boyutu puanının da aynı şekilde kız çocuklarda erkek çocuklara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t=2,240$; $p<0,05$). Ancak algısal bakış açısı alma ($t=0,764$; $p>0,05$) ve duygusal bakış açısı alma ($t=1,215$; $p>0,05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Kardeş sayısına göre bakış açısı alma becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; araştırmaya katılan çocukların tek çocuk olması ya da bir/birden fazla kardeşi olup olmamasına göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanının ($t=0,017$; $p>0,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Alt boyutları algısal bakış açısı alma ($t=-0,602$; $p>0,05$), bilişsel bakış açısı alma ($t=-1,052$; $p>0,05$) ve duygusal bakış açısı alma ($t=0,869$; $p>0,05$) puanlarının da aynı şekilde araştırmaya katılan çocukların tek çocuk olması ya da kardeşi olup olmamasına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çocukların okula devam süresiyle ilgili sonuçlarına göre, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaşma tespit edilmiştir ($F=0,007$; $p<0,01$). 13-18 ay arası okula devam eden çocukların bakış açısı alma toplam puanlarının 1-4 ay arası ve 9-12 ay arası okula devam eden çocukların puanlarından anlamlı bir şekilde

yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak çocukların okula devam süresine göre algısal bakış açısı alma ($F=2,254$; $p>0,05$), bilişsel bakış açısı alma puanları ($F=2,052$; $p>0,05$) ve duygusal bakış açısı alma ($F=2,058$; $p>0,05$) alt boyut puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Anne eğitim durumuna ilişkin sonuçlara göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanının, annelerin ortaöğretim ve altı eğitim kademelerinden mezun olma ya da lisans ve lisans üstü mezun olma durumlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($t=-1,113$; $p>0,05$). Aynı şekilde alt boyutları algısal bakış açısı alma ($t=-1,056$; $p>0,05$), bilişsel bakış açısı alma ($t=-1,757$; $p>0,05$), ve duygusal bakış açısı alma ($t=-0,110$; $p>0,05$) puanlarının annelerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Baba eğitim durumuna ilişkin sonuçlara bakıldığında ise, babaların ortaöğretim ve altı eğitim kademelerinden mezun olma ya da lisans ve lisans üstü mezun olma durumlarına göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanlarının ($t=-1,500$; $p>0,05$) farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alt boyutları algısal bakış açısı alma ($t=-0,884$; $p>0,05$), bilişsel bakış açısı alma ($t=-1,502$; $p>0,05$) ve duygusal bakış açısı alma ($t=-0,869$; $p>0,05$) puanlarının da babaların eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Annelerin çalışıyor ya da çalışmıyor olma durumuna göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin algısal bakış açısı alma alt boyutu puanlarının farklılaştığı; çalışan annelere sahip çocukların algısal bakış açısı alma puanlarının çalışmayan annelere sahip çocukların puanlardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ($t=-2,012$; $p<0,05$). Diğer iki alt boyutu bilişsel bakış açısı alma ($t=-0,738$; $p>0,05$) ve duygusal bakış açısı alma puanlarının ($t=-0,681$; $p>0,05$) ve Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanının ($t=-1,367$; $p>0,05$) annelerin çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmada okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişinin anne ya da başka bir diğer kişinin olmasına göre Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin toplam puanı anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir ($t=-1,132$; $p>0,05$). Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin algısal bakış açısı alma ($t=-1,006$; $p>0,05$), bilişsel bakış açısı alma ($t=-1,018$; $p>0,05$), duygusal bakış açısı alma ($t=-0,642$; $p>0,05$) alt boyutlarının her birinin de okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

5.1.3. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerine ilişkin sonuçlar

Çocukların yaşlarına göre duygu düzenleme becerilerine bakıldığında; Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($t=-2,068$; $p<0,05$) ve duyguları ifade etme puanlarının ($t=-2,539$; $p<0,05$) 61-72 aylık çocuklarda 48-60 aylık çocuklara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak bir diğer alt boyut duygu düzenleme stratejileri puanında ($t=0,610$; $p>0,05$) ve Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanında ($t=0,012$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ayrıca çocukların cinsiyetine göre duygu düzenleme becerilerine bakıldığında; Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanının ($t=1,149$; $p>0,05$) çocukların kız ya da erkek olmasına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($t=0,473$; $p>0,05$), duyguları ifade etme ($t=-0,085$; $p>0,05$), duygu düzenleme stratejileri puanlarının ($t=1,139$; $p>0,05$) da çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Çocukların kardeşinin olup olmamasına ilişkin sonuçlarla ilgili olarak; araştırmaya katılan çocukların tek çocuk olması ya da bir/birden fazla kardeşi olmasına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanının ($t=1,789$; $p>0,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($t=-0,625$; $p>0,05$), duyguları ifade etme ($t=0,689$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri ($t=1,861$; $p>0,05$) puanlarının da çocukların kardeşi olup olmamasına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çocukların okula devam süresiyle ilgili sonuçlarına göre, çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanlarında ($F=0,534$; $p>0,05$) anlamlı bir şekilde farklılaşma bulunmamıştır. Aynı şekilde alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($F=0,515$; $p>0,05$), duyguları ifade etme ($F=1,658$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri ($F=0,946$; $p>0,05$) puanları da okula devam süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Annelerin eğitim durumlarına göre çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin sonuçlar, Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin toplam puanının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklindedir ($t=1,133$; $p>0,05$). Alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($t=-1,382$; $p>0,05$), duyguları ifade etme ($t=-1,358$; $p>0,05$) ve

duygu düzenleme stratejileri puanlarının da ($t=1,547$; $p>0,05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Babaların eğitim durumlarına göre çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik sonuçlar şu şekildedir: Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin toplam puanının baba eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($t=0,702$; $p>0,05$). Aynı şekilde alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($t=-0,109$; $p>0,05$), duyguları ifade etme ($t=-0,242$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri puanlarının da ($t=0,776$; $p>0,05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin çalışma durumuyla ilgili sonuçlara bakıldığında, çalışan annelerin çocuklarının duyguları tanıma/anlama ($t=-1,984$; $p<0,05$) puanlarının annesi çalışmayan çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutları duyguları ifade etme ($t=-1,793$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri ($t=1,166$; $p>0,05$) puanlarının ve Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin toplam puanının ($t=0,640$; $p>0,05$) annelerin çalışma durumlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın bir başka sonucu olarak; çocuğa okula başlamadan önce bakım veren kişinin anne ya da anne dışındaki kişilerin olmasına göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin toplam puanının farklılaşmadığı bulunmuştur ($t=0,702$; $p>0,05$). Alt boyutları duyguları tanıma/anlama ($t=-0,109$; $p>0,05$), duyguları ifade etme ($t=-0,242$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme stratejileri ($t=0,776$; $p>0,05$) puanlarının da okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.1.4. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin algısal bakış açısı alma alt boyutu ile duyguları tanıma/anlama puanları arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur ($r=0,243$; $p<0,01$). Başka bir deyişle, çocukların algısal bakış açısı alma becerileri ile duyguları tanıma/anlama becerileri anlamlı bir biçimde birlikte azalmakta ya da birlikte artmaktadır.

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin alt boyutu duygusal bakış açısı alma ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin duyguları tanıma/anlama alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunurken ($r=0,294$; $p<0,01$), duyguları ifade etme alt boyutu ile arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=0,400$; $p<0,01$). Bu sonuç çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri ile duyguları tanıma/ anlama ve duyguları ifade etme becerileri arasında bir ilişkinin olduğunu; anlamlı bir biçimde birlikte azaldıklarını ya da birlikte arttıklarını göstermektedir.

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi toplam puanları ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin iki alt boyutu duyguları tanıma/anlama ($r=0,322$; $p<0,01$) ve duyguları ifade etme puanları ($r=0,369$; $p<0,01$) arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu bulgu okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma toplam puanı ile duyguları tanıma/anlama ve duyguları ifade etme puanlarının anlamlı bir şekilde birlikte artabileceğine ya da azalabileceğine işaret etmektedir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları alanyazında var olan araştırmalar ele alınarak tartışılmıştır.

5.2.1. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine ilişkin tartışma

Araştırmanın birinci sorusundan yola çıkılarak okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin araştırma sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak araştırmaya katılan 48-72 ay aralığındaki okul öncesi düzey çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna ilişkin bulguda araştırmaya katılan çocukların hem bakış açısı alma toplam puanının hem alt boyutları algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarının büyük yaş grubunun (61-72 ay) lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusuna bakıldığında, bakış açısı alma becerilerinde çocukların yaşına göre özellikle büyük yaş lehine anlamlı düzeyde farklılığın bulunması, okul öncesi dönem çocuklarının yaşla birlikte benmerkezci düşünme özelliklerine dikkati çekmiştir. Bu düşüncüyü destekleyen bazı araştırmalarda bakış açısı alma becerileri ile çocukların

benmerkezci özelliklerinin yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Marvin ve diğerleri, 1976; Mossler ve diğerleri, 1976).

Bu araştırmanın bakış açısı alma ve yaşla ilgili bulgularını destekler nitelikte Çelik (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının hem bakış açısı alma toplam puanının hem de alt boyutları algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı almaya ilişkin puanlarının büyük yaş çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Yine bu bulgu ile benzer bir şekilde Altındal (2022) ve Bal ve Temel (2014) yaptıkları çalışmalarda bakış açısı alma toplam ya da algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma alt boyut puanlarının yaşa göre farklılaştığını; bu farklılıkların okul öncesi dönemdeki çocukların büyük yaş grubunda olanlarının lehine olduğunu bulmuşlardır. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen bir başka çalışmada ise Szarkowicz (1997) bilişsel bakış açısı almanın yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Ancak mevcut çalışmayla benzer bulgulara ulaşan çalışmaların yanında, araştırmanın bu bulgusuyla benzemeyen çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin toplam puanında ya da üç alt boyutu algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarında çocukların yaşına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Coşkun, 2019; Değirmenci, 2014; Halavurt, 2019; S. Mutlu, 2020).

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma toplam puanlarının ve bilişsel bakış açısı alma alt boyut puanının çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve kız çocukların puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Değirmenci (2014), Çelik (2021) ve Altındal (2022) yaptıkları çalışmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma toplam puanlarının kız çocuklar lehine anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuşlardır. Bunun yanında bakış açısı almanın alt boyutlarının cinsiyete göre değişmekte olduğunu gösteren bazı çalışmalar şu şekilde sayılabilir: Değirmenci (2014) yaptığı çalışmada bilişsel bakış açısı alma puanlarının kız çocuklarda anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Algısal bakış açısı almayı kız çocukların lehine (Değirmenci, 2014; Genel, 2018) ya da erkek çocuklar lehine (E. Yılmaz ve Güven, 2019); duygusal bakış açısı almayı kız çocukların lehine (Çelik, 2021; Coşkun, 2019; Değirmenci, 2014) bulan çalışmalar vardır. Ayrıca Baran ve Erdoğan (2007) bilişsel ve algısal bakış açısı almanın

her ikisini de erkekler lehine olduğunu belirlemişlerdir. Sözü edilen araştırmaların sonuçlarında farklılaşma ister kız çocukların lehine olsun ister erkek çocukların lehine olsun, bakış açısı almanın cinsiyete göre farklılaşması bu araştırmanın cinsiyete ilişkin bulgusunu destekler niteliktedir. Bunların yanında alanyazında cinsiyetin bakış açısı alma üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığına ilişkin araştırmaların da olduğunu belirtmek gerekir (Bal, 2013; Genal, 2018; Halavurt, 2019; S. Mutlu, 2020; Oğuz, 2006; Önem ve Coşkun, 2021; Şahin, 2018; Yıldız ve Güney Karaman, 2017).

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin hem toplam puanda hem de üç alt boyutu algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarında kardeş sayısının anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte Değirmenci (2014) yaptığı araştırmada hem bakış açısı alma toplam puanında hem de üç alt boyutu algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanlarında çocukların kardeş sayısının anlamlı bir fark yaratmadığını bulmuştur. Bunun yanında bulgularında bakış açısı almanın üç alt boyutu algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma ya da bakış açısı alma toplam puanları üzerinde kardeş sayısının fark yaratmadığını bulan başka araştırmalar da bulunmaktadır (Bal ve Temel, 2014; Coşkun, 2019; Genal, 2018; Halavurt, 2019; S. Mutlu, 2020; Oğuz, 2006; Önem ve Coşkun, 2021). Ancak bu araştırmanın sonucunun aksine Altındal (2022) kardeş sayısına göre çocukların bakış açısı alma toplam puanının farklılaştığını, az kardeş olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu bulmuştur. Çelik (2021) de bakış açısı alma toplam puanı ve alt boyutlarının hepsinde daha az kardeş olan çocuklar lehine anlamlı bulmuştur. Mevcut çalışmada ise kardeş sayısının bakış açısı alma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, tek çocuk olanlardan toplanan verilerin kardeşi bir ya da birden fazla olan çocuklardan toplanan verilerden fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada, okula devam süresinin okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerilerinde farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik sonuçlara bakıldığında: Çocukların okul öncesi eğitimi aldıkları süre çocukların bakış açısı alma toplam puanları üzerinde bir farklılık yaratmış; 13-18 ay arası okul öncesi eğitim almış olan çocukların puanlarının 1-4 arası ve 9-12 ay arası okul öncesi eğitim almış olan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Çelik (2021)'in okula devam süresine

göre bakış açısı alma becerilerini incelediği araştırmasında hem toplam puanda hem de alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılık 0-11 ay ve bir yıl okula devam edenlere göre iki ve üç ve üzeri yıl eğitim alanlar lehine olmakla birlikte, iki ve üç yıl eğitim alma durumuna bakıldığında ise farklılık iki yıl lehine bulunmuştur. Şahin (2018), Yıldız ve Güney Karaman (2017) da yaptıkları araştırmalarda okul öncesi eğitim alıp almamanın bakış açısı alma becerileri toplam ya da alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşma yarattığını ve farklılığın okul öncesi eğitim alanlar lehine olduğunu bulmuşlardır. Önem ve Coşkun (2021) ise okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerinde daha fazla süre ile eğitim alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Sözü edilen araştırmaların da desteklediği gibi mevcut araştırmanın sonucunda daha fazla süre ile okul öncesi eğitimden yararlanmanın bakış alma üzerinde farklılık yarattığı düşünülebilir. Ayrıca şunu da belirtmek gerekli görülmektedir. Türk eğitim sisteminde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği gereği resmi okul öncesi eğitim kurumlarına çocukların 36 aylıktan itibaren kayıt olabilmeleri (MEB, 2014) ve araştırmaya katılan çocukların 48-72 ay arasında olmaları nedeniyle en erken dönemden itibaren okul öncesi eğitim almış olmaları da muhtemeldir.

Araştırmada yanıt aranan başka bir durum ise, okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde anne eğitim düzeylerinin fark yaratıp yaratmadığıdır. Bu araştırmada anne eğitim durumlarının çocukların bakış açısı alma toplam ve alt boyutları algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanları üzerinde anlamlı düzeyde fark yaratmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde, anne eğitim durumlarına göre bakış açısı almanın toplam puanı ya da alt boyutlarının puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulan araştırmalar bulunmaktadır (Altındal, 2022; Coşkun, 2019; Değirmenci, 2014; Genal, 2018; Halavurt, 2019; S. Mutlu, 2020; Oğuz, 2006; Şahin, 2018). Bu durumun tam tersini sonuç bulan Çelik (2021), Yıldız ve Güney Karaman (2017), Önem ve Coşkun (2021) anne eğitim düzeyine göre bakış açısı alma toplam ya da üç alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını ve eğitim düzeyi arttıkça çocukların bakış açısı alma becerilerinin de arttığını bulmuşlardır.

Araştırmaya katılan çocukların babalarının eğitim durumuna göre, çocukların bakış açısı alma toplam ve alt boyutları algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarının

anlamli düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucuyla paralel biçimde, bakış açısı almanın üç alt boyutunda (Halavurt, 2019; S. Mutlu, 2020; Oğuz, 2006; Şahin, 2018) ve bakış açısı alma toplam puanında (Altındal, 2022) baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma olmadığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bunların yanında baba eğitim düzeyine göre çocukların bakış açısı alma toplam puanı ya da alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşma bulan çalışmalar da bulunmaktadır (Çelik, 2021; Coşkun, 2019; Genal, 2018; Önem, 2020; Yıldız ve Güney Karaman, 2017).

Mevcut araştırmanın bulgusu olarak hem anne hem baba eğitim durumunun çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde fark yaratmaması, günümüzde çocuğun yetiştirilmesinde önemli aktörler olan anne ve babaların eğitim düzeyi fark etmeksizin çocuklarıyla benzer şekilde ilgileniyor olabileceklerini düşündürmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, annelerinin çalışıyor ya da çalışmıyor olmasının okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerinde fark yaratıp yaratmadığına ilişkindir. Annelerin çalışma durumları araştırmaya katılan çocukların bakış açısı alma alt boyutu algısal bakış açısı alma puanı üzerinde anlamlı farklılık yaratmıştır. Bu farklılık anneleri çalışan çocuklar lehine bulunmuş, yani çalışan annelerin çocuklarında algısal bakış açısı alma puanları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak annelerin çalışıyor ya da çalışmıyor olmasının çocukların bakış açısı alma toplam puanı ve iki alt boyutu bilişsel bakış açısı alma, duygusal bakış açısı alma puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Alanyazına bakıldığında Değirmenci (2014), Coşkun (2019) ve Halavurt (2019) yaptıkları araştırmada anne çalışma durumuna göre çocukların bakış açısı alma toplam ya da 3 alt boyutunda anlamlı farklılaşma olmadığını bulmuşlardır. Ayrıca alanyazında bakış açısı alma becerileri ile anne çalışma durumu arasındaki farklılaşmaların ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüş ve bu nedenle konunun tartışılması zorlaşmıştır. Ayrıca bakış açısı alma becerilerine yönelik olarak annelerin çalışma durumuyla ilgili olarak daha çok çalışmaya gereksinim olduğu görülmektedir.

Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye ilişkin sonuçlar ise; bakım veren kişinin anne ya da başka bir diğer kişinin olmasının çocukların bakış açısı alma toplam puanında ve alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde fark yaratmadığı şeklindedir. Bakış açısı

alma üzerine yapılan araştırmalarda doğrudan okula başlamadan önce bakım veren kişiye yönelik bir bulguya rastlanmadığı için tartişılamamıştır.

5.2.2. Okul öncesi dönem çocuklarının duyu düzenleme becerilerine ilişkin tartişma

Araştırmanın ikinci sorusundan yola çıkılarak okul öncesi dönemdeki çocukların duyu düzenleme becerilerine ilişkin araştırma sonuçları aşağıda tartişılmıştır.

Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların duyu düzenleme becerileri üzerinde yaş değişkeninin farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların yaşının duyu düzenleme becerilerinin iki alt boyutu olan duyguları tanıma/anlama ve duyguları ifade etme üzerinde anlamlı düzeyde fark yarattığı görülmüştür. Bu farklılık 61-72 aylık çocuklar lehine olup 61-72 aylık çocukların puanlarının 48-60 aylık çocukların puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak duyu düzenleme becerilerinin bir diğer alt boyutu duyu düzenleme stratejileri puanı ve duyu düzenleme becerileri toplam puanı üzerinde çocukların yaşının anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın duyu düzenleme stratejileriyle ilgili sonucuna paralel biçimde, Ö. Mutlu (2020) da yaptığı araştırmada okul öncesi çocuklarının yaşına göre duyu düzenleme stratejilerinin farklılık göstermediğini bulmuştur. Ayrıca alanyazında duyu düzenleme ve yaş değişkenine ilişkin olarak, duyu düzenleme becerilerinin çocukların yaşına göre farklılaşmadığını tespit eden çalışmalara rastlanmıştır (Arslan Özkılıç, 2021; Bayındır ve diğerleri, 2018; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Civil, 2022; Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021). Vardi (2021) ve Özyürek (2017) ise duyu düzenleme becerileri toplam puanının çocuğun yaşına göre farklılaştığı ve farklılığın büyük yaş lehine olduğunu bulmuştur.

Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetine göre duyu düzenleme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlara bakıldığında: araştırmaya katılan çocukların duyu düzenleme becerileri toplam puanı ve üç alt boyutunun (duyguları tanıma/anlama, duyguları ifade etme, duyu düzenleme stratejileri) puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte cinsiyetin çocukların duyu düzenleme puanlarını farklılaştırmadığını tespit eden araştırmalar bulunmaktadır (Bayındır ve diğerleri, 2018; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu,

2017; Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021; Liman, 2020; Özyürek, 2017; Seçer, 2017). Ayrıca Arı ve Şahin Seçer (2004) yaptıkları bir araştırmada duyguları tanıma becerileri üzerinde cinsiyetin bir farklılık yaratmadığını bulmuşlardır. Ancak mevcut araştırmanın cinsiyet ve duygu düzenleme ile ilgili sonucunun aksine Apaydın Demirci, Arslan ve Temel (2020) ve Vardi (2021) yaptıkları araştırmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinde çocukların cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu, bu farklılığın kız çocuklar lehine olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada çocukların kız ya da erkek olmasının duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması ile ilgili olarak; günümüzde çocukların yetiştiği ortamların cinsiyet kalıp yargıları yönünden değişime uğradığı ve kalıp yargıların azalmaya başladığı, bu nedenle kız ve erkek çocukların benzer kalıp yargıları geliştirdikleri şekilde düşünülebilir. Bu düşünceyi destekler nitelikte bir çalışma ortaya koyan Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman (2017) da kız ve erkek çocukları karşılaştırdıklarında, cinsiyete ilişkin kalıp yargılarının gelişiminde kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, kız ve erkek çocukların sahip oldukları kalıp yargıların benzerlik gösterdiğini bulmuştur.

Araştırmanın duygu düzenlemeye ilişkin sorulardan biri de kardeş sayının duygu düzenleme becerileri üzerinde fark yaratıp yaratmadığı şeklindedir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısının duygu düzenleme becerileri toplam puan ve üç alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucuyla benzer şekilde alanyazında, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde kardeş sayısının anlamlı bir farklılık yaratmadığını bulan çalışmalar mevcuttur (Alkan, 2020; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Erel, 2016; Karaş, 2021). Benzer şekilde Arı ve Şahin Seçer (2004) çocukların duyguları tanımaları üzerinde cinsiyetlerinin bir fark yaratmadığını bulmuşlardır. Bunların yanında Apaydın Demirci ve diğerleri (2020) kardeş sayısına göre duygu düzenleme puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını ve üç kardeş olan çocukların tek çocuk olanlara göre yüksek puan aldıklarını belirtirken, Vardi (2021) ise duygu düzenleme puanlarının kardeş sayısı az olanlar lehine farklılaştığını bulmuştur. Duygu düzenleme becerileri üzerinde tek çocuk olmanın ya da kardeşe/kardeşlere sahip olmanın bir farklılık yaratmaması, duygu düzenleme becerilerinin çocukların kardeşinin olup olmamasından ziyade çocuğun var olan kardeşle etkileşiminin

içeriği ve niteliğinden kaynaklanabiliyor olabilir. Kramer (2014) kardeş etkileşimi ile duyguları anlama ve duyguları düzenleme ilişkisi üzerine yaptığı araştırmada, kardeş ilişkilerinin sunduğu çok çeşitli zorluklar ve fırsatların çocukların gelişiminin çeşitli yönleri için şekillendirici olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bu yönüyle kardeş ilişkilerinin, duygusal anlayış ve düzenlemeyi teşvik etmek için kullanılabilir unsurlar olduğunu savunmuştur.

Araştırmanın başka bir sonucu olarak araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam süresine göre çocukların duygu düzenleme becerileri anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Dağlı ve Dağlıoğlu (2021) da okula devam etme süresinin okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini farklılaştırmadığını belirlemiştir. Mevcut çalışmada da okula devam süresinin duygu düzenleme becerileri üzerinde fark yaratmaması, araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin öğretmen merkezli eğitim yaklaşımlarını benimsemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Demir (2021) çocukların duygu düzenleme becerileriyle öğretmen-çocuk etkileşiminin özelliği arasında olumlu yönde ve orta düzeyli anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

Araştırmada çocukların annelerinin eğitim durumuna göre çocukların hem duygu düzenleme becerileri toplam puanları hem de alt boyutlarının puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre duygu düzenleme becerilerinin farklılaşmadığını bulan başka araştırmalar da mevcuttur (Fırat, 2020; Gelgör, 2016; Liman, 2020; Özkan, 2019). Bu mevcut araştırmanın bulgusunun aksine Karaduman (2021) ise yaptığı araştırmada anne eğitim durumuna göre okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklılaştığını ve ilkokulu mezunu annelere sahip çocukların puanlarının daha üst kademedeki mezun olan annelere sahip çocukların puanlarından düşük olduğunu bulmuştur.

Baba eğitim durumuna göre okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerine bakıldığında ise; çocukların hem duygu düzenleme becerileri toplam puanlarında hem de üç alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Bozkurt Yükü ve Demircioğlu (2017), Gelgör (2016) ve Liman (2020) yaptıkları araştırmalarda çocukların babalarının eğitim durumunun çocuklarının duygu düzenleme becerilerini farklılaştırmadığını bulmuşlardır. Ancak alanyazına bakıldığında duygu düzenleme ve

babaların çalışma durumlarını birlikte ele alan çalışmaların az olması tartışmayı sınırlandırmaktadır.

Araştırmada annelerin çalışıyor ya da çalışmıyor olmasına ilişkin sonuçlara bakıldığında; duygu düzenleme becerilerinin alt boyutu duyguları tanıma/anlama puanının farklılaştığı ve çalışan annelerin çocuklarında çalışmayan annelerin çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kara ve Dikici Sığırtmaç (2022), Arslan Özkılıç (2021) ve Vardi (2021) ise çocukların duygu düzenleme becerilerinin annelerinin çalışma durumuna göre değiştiğini, çalışan annelerin çocuklarının lehine farklılaştığını bulmuştur. Ancak alanyazına bakıldığında duygu düzenleme ve annelerin çalışma durumlarını birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın bu sonucu araştırmaya katılan çocukların annelerinin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olmasından kaynaklı olabilir. Nitekim Liman (2020) yaptığı bir araştırmada çocukların duyguları tanıma becerilerinin annelerin eğitim düzeylerine göre değiştiğini, annelerin eğitim düzeyiyle birlikte çocukların duyguları tanıma becerilerinin de arttığını tespit etmiştir. Ancak mevcut çalışmanın sonuçlarında duyguları tanıma/anlama üzerinde annelerin eğitim durumlarının anlamlı bir farklılık yaratmadığı görüldüğünden bu konuda bir yargıya varmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Araştırmanın yine bu bulgusuna göre çocukların duygu düzenleme toplam puanında annenin çalışma durumuna göre farklılığın olmaması, araştırmaya katılan annelerin genel olarak çocuklarıyla birbirine benzer denilebilecek bir ilişki içinde oldukları ve benzer duygusal etkileşimlerde buldukları düşünülebilir. Özen Uyar ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmada annelerin duygu odaklı ya da duyguları kolaylaştıran tepkiler vermeleri ile çocukların duygu düzenlemeleri arasında pozitif ve düşük yönlü ilişki bulmuşlardır. Yani annelerin benimsedikleri iletişim şeklinin olumlu yönde ve duygu içerikli olması çocukların duygu düzenleme becerilerine etki etmektedir.

Okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye ilişkin sonuçlar şu şekildedir: Çocuğa okula başlamadan bakım veren kişinin anne ya da anne dışında başka bir kişinin olmasına göre çocukların duygu düzenleme becerileri toplam puan ve alt boyut puanları farklılaşmamaktadır. Duygu düzenleme üzerine yapılan araştırmalarda okula başlamadan önce bakım veren kişiye yönelik bir bulguya rastlanmadığı için tartışılmamıştır. Ancak

Tulpar (2019) yaptığı araştırmada çocuğun kendisine bakım veren kişi ile ocuk arasındaki ilişkisinin duygu düzenleme için önemine vurgu yapmaktadır.

5.2.3. Okul ncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik tartışma

Araştırmada duygu düzenleme ve bakış açısı alma toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın bu sonucuyla benzer şekilde Erel (2016) de bilişsel bakış açısı almanın duygu düzenleme üzerinde yordayıcılığı olmadığını bulmuş ve bakış açısı alma ile duygu düzenleme ilişkisini ele alan çalışmaların alanyazında var olmadığını belirtmiştir. Başka bir araştırmada, Maeda (2003) sonuç olarak duygu düzenleme ile bakış açısı alma arasındaki ilişkisinin zayıf olduğunu bulmuştur. Bu araştırmanın sonucuna zıt bir şekilde Bengtsson ve Arvidsson (2011)'ın yaptıkları boylamsal bir araştırmada çocukların bakış açısı alma becerilerindeki gelişimle birlikte hem olumlu hem de olumsuz duygularını düzenleme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, duyguların en uygun şekilde düzenlenmesi için bakış açısı alma becerilerinin çocuklar tarafından bir araç olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerilerinin ilişkisi zerin bir başka bulgu şu şekildedir: Duygu düzenleme becerilerinin duyguları tanıma/anlama alt boyutu ile bakış açısı almanın alt boyutları algısal bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı olmasa da paralel bir sonuç olarak Yılmaz ve Güven (2019) de benzer şekilde algısal bakış açısı alma ve duygu düzenleme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır.

Araştırmanın bir başka bulgusu olarak duygu düzenlemenin duyguları ifade etme alt boyutu ile bakış açısı alma toplam puanı ve alt boyutu duygusal bakış açısı alma arasında da anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Cantekin ve Gültekin Akduman (2020) yaptıkları çalışmada “duyguları yönetme becerileri eğitim programının” uygulanmasının bakış açısı alma toplam puanı ve duygusal bakış açısı alma alt boyut puanını anlamlı düzeyde farklılaştırdığını bulmuşlardır. Bu bulgu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu bulgular duyguları tanıma, ifade etme, algısal ve duygusal bakış açısı alma gibi becerilerin paralel bir şekilde geliştiği şeklinde değerlendirilebilir. Bu bağlamda çocukların

gelişim süreçlerinde çocuklara sunulan yaşantıların duygusal ve algısal uyaranlar açısından zengin olması önemli olabilir. Hansa Bilek (2011) da yaptığı araştırmada çocukların ev ortamındaki ve okul ortamındaki sosyal becerilerinin yaşanılan yer, sosyoekonomik düzey açısından farklılaştığını belirlemiştir. Ayrıca çocuğun ailede, okulda kurduğu ilişkilerin nitelikli olması algısal, duygusal, sosyal açıdan gelişimleri için önemli olabilir. Öngider (2013) ise yaptığı araştırmada çocukların ebeveynlerinin sergilediği davranışları anlama ve yorumlama şeklinin psikolojik sağlıklarına etki ettiği ve yetersiz ebeveyn tutumlarının çocuğun gelişimi için risk olduğunu belirtmiştir. Aile ve akran ilişkilerinin duygusal veya sosyal beceriler bağlamında vurgulandığı başka çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Akbaba, 2017; Ekinci Vural, 2006; Özyürek, 2017).

Araştırmanın bulgularına genel olarak bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerinde yaş, cinsiyet, okula devam süresi, anne çalışma durumu değişkenlerinin; duygu düzenleme becerileri üzerinde ise yaş ve anne çalışma durumlarının anlamlı düzeyde farklılık yarattığı belirlenmiştir. Yaş ve anne çalışma durumu değişkenlerinin hem bakış açısı alma becerileri hem duygu düzenleme becerilerinin her ikisi üzerinde de anlamlı farklılık yaratan değişkenler olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bulguları her iki beceri üzerinde en çok farklılık yaratan değişkenin yaş değişkeni olduğunu göstermiştir. Diğer değişkenlerden çok yaş değişkeninin farklılık yaratması okul öncesi dönemde bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerilerinin çocuğun yaşıyla ve gelişimiyle ilişkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmadaki değişkenlerden kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okula başlamadan önce bakım veren kişilerin ise hem bakış açısı alma hem de duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılıklar yaratmadığı görülmüştür.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öneriler geliştirilmiş ve araştırmacı, öğretmen ve ailelere yönelik olarak ayrı ayrı belirtilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik neriler

- Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Gelecek araştırmalarda deneysel araştırmalar ya da nitel araştırma yöntemleri veyahut karma desenler kullanılabilir.
- Bakış açısı alma ve duygu düzenlemeye ilişkin yurtdışı alanyazında boylamsal araştırmalar olması dikkat çekmektedir. Bu konuda boylamsal çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.
- Bu araştırma okul öncesi eēitim kademesinde uygulanmış olup farklı düzey çalışma grupları ile (rneēin farklı kademedede ērenim gören çocuklarla) benzer çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Bu araştırmada yer alan demografik bilgilerdeki deēiřkenlere ek olarak, çocukların bakış açısı alma ve duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisi olabilecek sosyoekonomik düzey gibi başka deēiřkenler de dahil edilebilir.
- Yapılan araştırmalara bakıldıēında hem bakış açısı alma ve hem duygu düzenleme araştırmaları içerisinde anne-baba çalışma durumlara yer verilen araştırmaların sınırlı olduēu görülmektedir. Bu düşünceden hareketle anne baba çalışma durumuna ilişkin araştırmaların yapılması önerilmektedir.

5.3.2. ēretmenlere yönelik neriler

- Araştırmada ocukların okula devam sürelerinin duygu düzenleme becerilerinde fark yaratmaması bulgusundan yola çıkarak ēretmenlere yönelik birkaç öneri sıralanabilir: ēretmenlerin çocukların kendi duygularını anlamaya, duygularını ifade etmeye, duygularını düzenlemeye yönelik teşvik edici bir sınıf ortamı sunmaları ve duygulara yönelik etkinliklere sık sık yer vermeleri önerilebilir.

5.3.3. Ailelere yönelik neriler

- Araştırmada annelerinin çalışma durumuna göre çocukların algısal bakış açısı alma puanlarının çalışan annelerde anlamlı düzeyde yüksek olduēu görülmüştür. Bu noktada çalışmayan annelerin çocuklarıyla evde özellikle algısal bakış açısı alma becerilerini destekleyici etkinlikler yapmaları, çeşitli eēitim olanaklarından, kitaplardan ve uzman kişilerden destek almaları önerilebilir.

- Araştırmanın başka bir bulgusunda duyguları tanıma/anlama puanlarının çalışan annelerin çocuklarında anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle özellikle çalışmayan annelerin çocuklarının duyguları tanıma ve anlamaya yönelik ev ortamı ve yaşantıları sunmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2021). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alkan, E. (2020). *60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altındal, Z. (2022). *5-6 yaş çocukların bakış açısı alma becerileri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Apaydın Demirci, Z., Arslan, E. ve Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 910–925.
- Arabacıoğlu, B. ve Bağçeli Kahraman, P. (2017). The Relation between the Gender Stereotypes of Children and the Gender Perceptions of their Parents. *Curr Res Educ*, 3(3), 95–104.
- Aras, C. Y. (2018). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine 'Ben sorun çözebilirim programı'nın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arı, R. ve Şahin Seçer, Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 67–84.

- Arslan Özkılıç, S. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının anneleriyle olan ilişkileri ve annelerin çocuğa yönelik ilgisi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, D. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, D. ve Köksal Akyol, A. (2016). Çocuklar için bakış açısı alma testi (ÇBT)'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt*, 17(3), 207–221.
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bal, Ö. ve Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156–169.
- Baran, G. ve Erdoğan, S. (2007). A Research on the perspective taking skill and the social behavior of six-year-old girls and boys. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 4(2), 236–239.
- Bayındır, D., Balaban Dağal, A. ve Önder, A. (2018). Türkiye'deki 60-72 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 377–400.
- Bayrak, A. ve Akkaynak, M. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1343–1381.

- Bengtsson, H. ve Arvidsson, Å. (2011). The impact of developing social perspective-taking skills on emotionality in middle and late childhood. *Social Development*, 20(2), 353–375. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00587.x
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar. Doğum öncesinden orta çocukluğa*. N. Işıkoğlu Erdoğan (Ed.), Erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim içinde (s. 362-409). Ankara: Nobel.
- Berking, M. ve Whitley, B. (2014). *Affect regulation training: A practitioners' manual*. Springer.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books. doi:10.1097/00005053-199001000-00017
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 442–466. doi:10.21764/maeuefd.336085
- Büyüköztürk, Ş., Kılık Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29.Baskı.). Pegem Akademi.
- Cantekin, D. ve Gültekin Akduman, G. (2020). Duyguları yönetme becerileri eğitim programının çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 777–798. doi:10.37217/tebd.785281
- Çelik, B. (2021). *Okul öncesi eğitimi alan 48-60 aylık çocukların bakış açısı alma becerileri ile oynama eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 9(3), 326–332. doi:10.1037/h0034974
- Civil, F. (2022). *3-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerinin duygu düzenleme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cox, M.V. (1978). The development of perspective-taking ability *International Journal of Behavioral Development*, 1(3), 247-254.
- Dağlı, H. ve Dağlıoğlu, H. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1020–1046. doi:10.30703/cije.799698
- Değirmenci, G. Y. (2014). *Ankara il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 aylık çocukların görsel algı becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. (2021). *Öğretmen-çocuk ilişkisinin 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini yordama düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dixon, J. A. ve Moore, C. F. (1990). The development of perspective taking: Understanding differences in information and weighting. *Child Development*, 61(5), 1502–1513. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02878.x

- Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15(2), 128–137. doi:10.1037/0012-1649.15.2.128
- Eisenberg, Nancy ve Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ellis, B. H., Alisic, E., Reiss, A., Dishion, T. ve Fisher, P. A. (2014). Emotion regulation among preschoolers on a continuum of risk: The role of maternal emotion coaching. *Journal of Child and Family Studies*, 23(6), 965–974. doi:10.1007/s10826-013-9752-z
- Emen, M. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden Çınar, S. ve Eminoğlu, Z. (2020). Bilişsel davranışçı temelli psiko- eğitim programının psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 555–582. doi:10.26466/opus.626228
- Erel, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ferrari, M. ve Koyama, E. (2002). Meta-emotions about anger and amae . *Consciousness & Emotion*, 3(2), 197–211. doi:10.1075/ce.3.2.06fer
- Fırat, B. (2020). *Annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve erişkin bağlanma stillerine göre 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Flavell, J. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Flavell, J. H. (1966). Role-taking and in children. *Young Children*, 21(3), 164–177.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998–1005. doi:10.1037//0012-1649.28.6.998
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7. bs.). McGraw-Hill.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Ç. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Ed.). İmge Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi, 1993).
- Gelgör, F. Z. (2016). *Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genal, S. (2018). *Okul öncesi eğitiminden yararlanan 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal yeterlilikleri ile bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökkaya, F., Gedik, Z. ve Tunçay, Ş. (2020). Özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile annelerinin empati düzeyi ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 331–344. doi:10.32709/akusosbil.545502
- Goleman, D. (2016). *Duygusal Zeka* (45.Baskı.). (B.Seçkin Yüksel, Çev.). Varlık.
- Gottman, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child*. New York: Simon and Schuster.
- Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. doi:10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2003). *Assessing social perspective-taking in adolescence: The written interpersonal understanding interview*. Doctoral dissertation (unpublished). University of Berne, Berne.
- Halavurt, H. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocukların bakış açısı alma düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hansa Bilek, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Heagle, A. I. ve Rehfeldt, R. A. (2006). Teaching perspective-taking skills to typically developing children through derived relational responding. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3(1), 1–34. doi:10.1037/h0100321
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* içinde (Third Edit., ss. 281–313). Academic Press. doi:10.1016/b978-0-12-234980-5.50016-x
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. doi:10.2307/3089337
- Horwitz, J. A. (1989). *Perspective-taking and prosocial moral reasoning: Their relationship to prosocial moral behavior in children*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaci.2012.05.050> adresinden erişildi.
- Hudson, A. ve Jacques, S. (2014). Put on a happy face! Inhibitory control and socioemotional knowledge predict emotion regulation in 5- to 7-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 123(1), 36–52. doi:10.1016/j.jecp.2014.01.012

- Hurrell, K. E., Houwing, F. L. ve Hudson, J. L. (2017). Parental meta-emotion philosophy and emotion coaching in families of children and adolescents with an anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(3), 569–582. doi:10.1007/s10802-016-0180-6
- Kara, İ. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 887–908. doi:10.17755/esosder.1022643
- Karaduman, S. (2021). *4-5 yaş çocuğu olan anne ve babaların kabul red düzeyleri, çocukların duygu düzenleme becerileri ve duygusal davranışsal problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü..
- Karaş, Z. (2021). *Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin mizaçları, ebeveynlerinin duygusal zekâları ve psikolojik iyi oluşlarıyla ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar - ilkeler - teknikler* (23. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12–1(23), 209–218.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343–354. doi:10.1037/0012-1649.25.3.343
- Kramer, L. (2014). Learning emotional understanding and emotion regulation through sibling interaction. *Early Education and Development*, 25(2), 160–184. doi:10.1080/10409289.2014.838824

- Kurdek, L. A. (1975). Perceptual, cognitive and affective perspective taking and empathy in kindergarten through third-grade children, 10(13), 1–21.
- Kurdek, L. A. (1978a). Relationship between cognitive perspective taking and teachers' ratings of children's classroom behavior in grades one through four. *Journal of Genetic Psychology*, 132(1), 21–27. doi:10.1080/00221325.1978.10533312
- Kurdek, L. A. (1978b). Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development: A review of the literature. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 24(1), 3–28.
- Leahy, R. L., Tirch, D. & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy, a practitioners's guide*. New York: The Guilford Press.
- Leblanc, Li. A., Coates, A. M., Daneshvar, S., Charlop-Christy, M. H., Morris, C. ve Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 253–257.
- Liao, Z., Li, Y. ve Su, Y. (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 111–117. doi:10.1177/0165025413512064
- Liman, B. (2020). Cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyinin 66-77 aylık çocukların duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 209–222.
- Maeda, R. (2003). *Empathy, emotion regulation, and perspective taking as predictors of children's participation in bullying*. Doctoral dissertation (unpublished). University of Washington, Washington.
- Marvin, R. S., Greenberg, M. T. ve Mossler, D. G. (1976). The early development of conceptual perspective taking: Distinguishing among multiple perspectives. *Child Development*, 47(2), 511–514. doi:10.2307/1128810

- MEB (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitimi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Metin, İ. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Koç Üniversitesi, Graduate School of Social Sciences.
- Mossler, D. G., Marvin, R. S. ve Greenberg, M. T. (1976). Conceptual perspective taking in 2- to 6-year-old children. *Developmental Psychology*, 12(1), 85–86. doi:10.1037/0012-1649.12.1.85
- Mutlu, Ö. (2020). *Okul öncesi çocukların duygu düzenleme stratejileri ile anne babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Mutlu, S. (2020). *Parçalanmış ve tam ailelerde yaşayan 60-72 aylık çocukların bağlanma biçimleri ve bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Myyry, L., Juujärvi, S. ve Pessa, K. (2010). Empathy, perspective taking and personal values as predictors of moral schemas. *Journal of Moral Education*, 39(2), 213–233. doi:10.1080/03057241003754955
- Ogelman, H. G. ve Ecirli, H. (2015). Beş-altı yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri Ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(13), 85–100. doi:10.17368/uhbab.2015139478
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Ölçer, S. (2015). *Fen eğitim programının beş yaş çocuklarının fen öğrenimi ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önem, A. (2020). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine anne tutumunun etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önem, A. ve Coşkun, Y. (2021). Okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 714–735.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 5(4), 420–440. doi:10.5455/cap.20130527
- Özen Uyar, R., Yılmaz Genç, M. M. ve Aktaş Arnas, Y. (2018). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 1–17. doi:10.15390/EB.2018.7629
- Özkan, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla başetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (59), 128–140.
- Pillow, B. H. (1995). Two trends in the development of conceptual perspective-taking: An elaboration of the passive-active hypothesis. *International Journal of Behavioral Development*, 18(4), 649–676.

- Rose, J., McGuire-Snieckus, R. ve Gilbert, L. (2015). Emotion coaching - strategy for promoting behavioural self-regulation in children/young people in schools: A pilot study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 13, 1766–1790. doi:10.15405/ejsbs.159
- Şahin, M. (2018). *Çocukların bakış açısı alma becerilerine okul öncesi eğitim alma durumunun etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435–1452.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42(6), 1721–1734.
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sessa, V. I. (1996). Using perspective taking to manage conflict and affect in teams. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1), 101–115.
- Şimşek, A. (Ed.). (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Smith, P. K. ve Hart, C. H. (2011). *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2. bs.). Wiley-Blackwell.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7.Baskı.). Anı Yayıncılık. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=74291> adresinden erişildi.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children, 51(3), 815–822.

- Stifter, C. ve Augustine, M. (2019). Emotion regulation. V. LoBue, K. Pérez-Edgar ve K. A. Buss (Ed.), *Handbook of emotional development* içinde (ss. 405–430). Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-17332-6_16
- Surtees, A. D. R., Butterfill, S. A. ve Apperly, I. A. (2012). Direct and indirect measures of Level-2 perspective-taking in children and adults. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 75–86. doi:10.1111/j.2044-835X.2011.02063.x
- Szarkowicz, D. L. (1997). Young children's developing understanding of conceptual perspective taking. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development'nda sunulan bildiri. Washington, DC.* içinde (ss. 1–17).
- Tan-Niam, C. (2003). Thematic fantasy play: Effects on the perspective-taking ability of preschool children. *International Journal of Early Years Education*, 2(1), 5–16. doi:10.1080/09669760.2003.10807102
- TDK. (2021). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. 7 Kasım 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Source: Educational Psychology Review*, 3(4), 269–307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25–52. doi:10.2307/1166137
- Tulpar, L. B. (2019). *4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Underwood, B. ve Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143–173. doi:10.1037/0033-2909.91.1.143
- Vardi, Ö. (2021). *5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Vatan, S. (2020). Duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 21(4), 396–402. doi:10.5455/apd.68943
- Walker, L. J. (1980). Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development. *Child Development*, 51(1), 131–139.
- Yaban, E. H. ve Arı, M. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125–141. doi:10.16986/HUJE.2015014655
- Yıldız, C. (2016). *60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, C. ve Güney Karaman, N. (2017). Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve bakış açısı alma. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(2), 33–58.
- Yılmaz Bursa, G. ve Dinç, B. (2020). Çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalar hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 443–470. doi:10.15390/EB.2020.8824
- Yılmaz, E. ve Güven, G. (2019). 60-72 aylık çocukların bakış açısı alma becerileri ile sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Kitapçığı* içinde (ss. 1098–1108). İstanbul: TEBAD.
- Yılmaz, H. B. (2019). *48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EK-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 14.01.2022 Protokol No: 250096

Tarih: 27.01.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Serap ERDOĞAN
TEZ YAZARI:	Zarif Ezgi DEMİRAL TETİK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-44372984
Konu : Zarif Ezgi DEMİRAL TETİK'in
Araştırma İzni

24.02.2022

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 14.02.2022 tarihli ve 267909 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 23.02.2022 tarihli ve 44245610 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zarif Ezgi DEMİRAL TETİK'in, Prof. Dr. Serap ERDOĞAN danışmanlığında hazırladığı "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ve ekleri ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Nesrin KAKIRMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
3-Ölçme Araçları (37 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (222) 280 27 07 Bilgi için: Cem Murat ERSOY
E-Posta: strateji26@meb.gov.tr Unvan : Bilgisayar İşletmeni
Kep Adresi : meb@hs11.kep.tr İnternet Adresi: eskisehir@meb.gov.tr Faks:2222802728

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a88b-6dc8-36cd-975c-d2a1 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Veli İzin Formu (Onam Formu)

Bu çalışma, “Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı bir araştırmadır. Bu araştırmada okul öncesi çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini ve bakış açısı alma becerilerini tespit etmek de amaçlanmaktadır. .

- Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, birebir ölçek uygulaması yapılarak çocuklarınızdan veriler toplanacaktır.
- Uygulanacak olan ölçme araçları da etkinliklere benzer şekildeki resimli öyküleme kartlarına ilişkin sohbet ve soru cevap bütünüdür. Yapılacak olan faaliyetler çocuğunuza hiçbir açıdan zarar verecek faaliyetler değildir. Dilediğiniz takdirde ölçme aracımızı ve tüm etkinliklerimizi inceleyebilirsiniz.
- Bu kapsamda Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan gerekli etik izinler ve Eskişehir Valiliği ile Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izinler alınmıştır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler, titizlikle korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama süreçlerinde size ve çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Veli İzin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmanın yürütücüsü Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında yüksek lisans yapmakta olan Zarif Ezgi DEMİRAL TETİK’e e-posta yolu ile [REDACTED] yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya çocuğumun katılımını tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimizi bilerek, alınan bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Velinin Adı ve Soyadı:

Çocuğun Adı ve Soyadı: İmza:

Tarih:

EK-4. Çocuk Katılımı Araştırma Onay Formu

Merhaba, (çocuğun adı)

Yaptığım bir araştırma kapsamında seninle sohbet etmeye geldim. Sohbet esnasında sana sorular soracağım. Sonra da çeşitli resimlerin olduğu bazı kartlar göstereceğim. Bu kartlarla ilgili de bazı sorular soracağım. Sorduğum sorulara ne cevap vereceğini çok merak ediyorum.

Sohbet sürecinde sana soracağım sorularda ve göstereceğim resimlerde hiçbir şekilde rahatsızlık verecek durumlar bulunmamaktadır. Sohbet sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden dolayı kendini rahatsız hissedersen sohbeti bitireceğim.

Bu çalışmadan elde edeceğim bilgileri tamamen araştırma amacı ile kullanacağım. Seninle ilgili kişisel bilgileri gizli tutacağım; ancak elde ettiğim verileri yayın amacı ile kullanacağım. Eğer araştırma ile ilgili verilen bu bilgiler dışında soru sormak istersen şimdi sorabilirsin.

Benimle sohbet etmek ister misin?

Ad- Soyad:

Kabul ediyorum : Kabul

etmiyorum :

EK-5. Çocuk Genel Bilgi Formu

1. Çocuğun Adı Soyadı:.....
2. İletişim Numarası:.....
3. Doğum tarihi (Gün/Ay/ Yıl):/...../.....
4. Cinsiyeti: Kız () Erkek ()
5. Kardeş sayısı:
6. Çocuğunuzun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi:
7. Ailede birlikte yaşayanlar:

Anne-baba ve çocuklar () Anne ve çocuklar () Baba ve çocuklar ()

Anne-baba-büyükanne/büyük baba () Büyük anne/büyükbaba ()

Diğer.....

8. Okula başlamadan önce genel olarak çocuğunuzun günlük bakımını üstelenecek yetişkin:

Anne () Baba () Anneanne/Babanne () Dede () Diğer ()

9. Anne-babanın öğrenim düzeyi

	Anne	Baba
İlkokul mezunu		
Ortaokul mezunu		
Lise mezunu		
Üniversite mezunu		
Lisansüstü		

10. Annenin çalışma durumu: Çalışmıyor () Çalışıyor ()

11. Annenin mesleği:

12. Babanın çalışma durumu: Çalışmıyor () Çalışıyor ()

13. Babanın mesleği:

14. Aylık toplam hane geliri:

EK-6. Çocuklar İçin Bakış Açısını Alma Testi (ÇBT) Örnek Maddeler

Bilişsel Bakış Açısı Alma (Madde 8)

4 resimli kart çocuğun önüne tek tek anlatılarak açılır.

1. Resimli Kart: Resimdeki çocuğun adı Defne'dir. Odasında tek başına oyuncaklarıyla oynarken 'tık' diye bir ses duydu.

2. Resimli Kart: Odanın içerisinde "tık" sesinin nereden geldiğini bulmaya çalıştı.

3. Resimli Kart: Sonra odada bir kuş buldu ve şaşırdı. Kuş pencere açırken yanlışlıkla içeri girmiş ama çıkamamıştı. Defne de pencereyi açıp sevdiklerine kavuşması için kuşu salıverdi.

4. Resimli Kart: Defne kuşa pencereden el salladı.

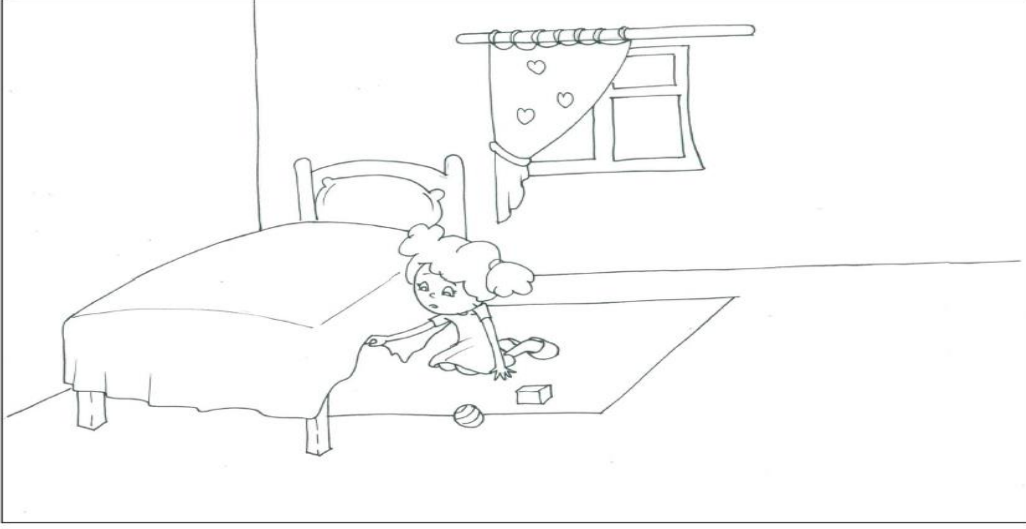
Sonra 3.resim çıkarılır. Çocuğa şu soru sorulur: "Dışarıdan bir arkadaşımı çağırıp ona bu kartı göstermesek ve bu karttaki olayı da anlatmasak, diğer kartlardaki olayları anlatsak ve Defne'nin duyduğu 'tık' sesinin nereden gelmiş olabileceğini sorsak, ne söyler?"

(Çocuk kuş dışında bir yanıt verirse 1 puan alır, kuşla ilgili bir şey söyleirse 0 puan alır.)

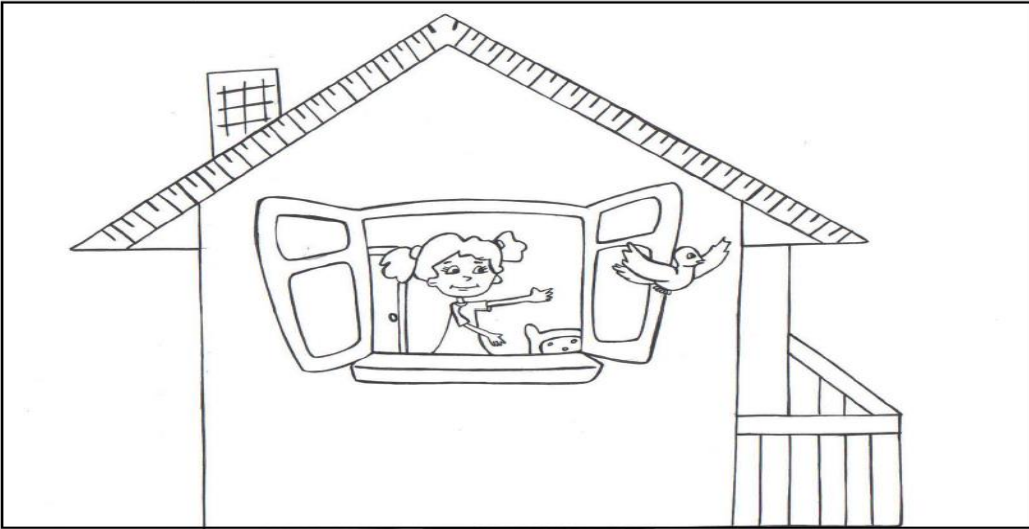
Bilişsel 4 (1)



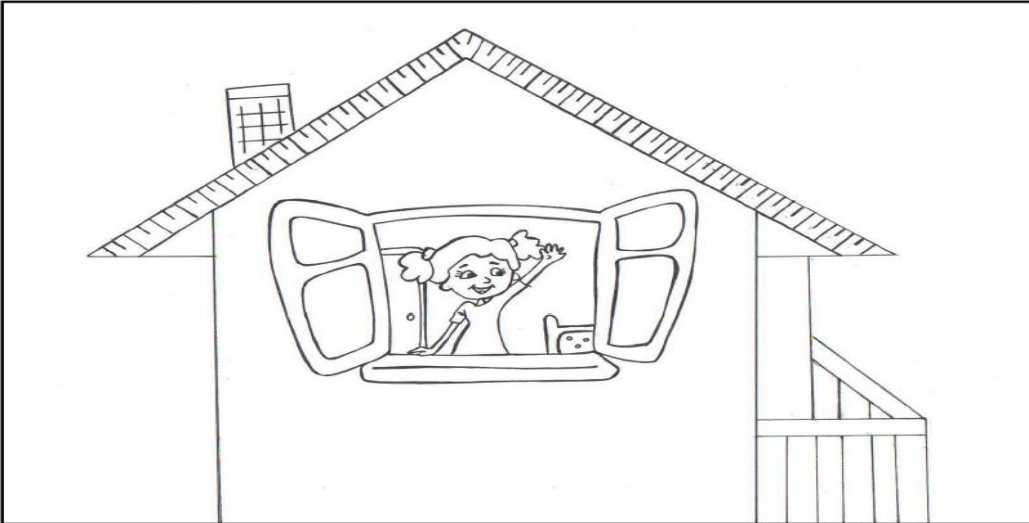
Bilişsel 4 (2)



Bilişsel 4 (3)



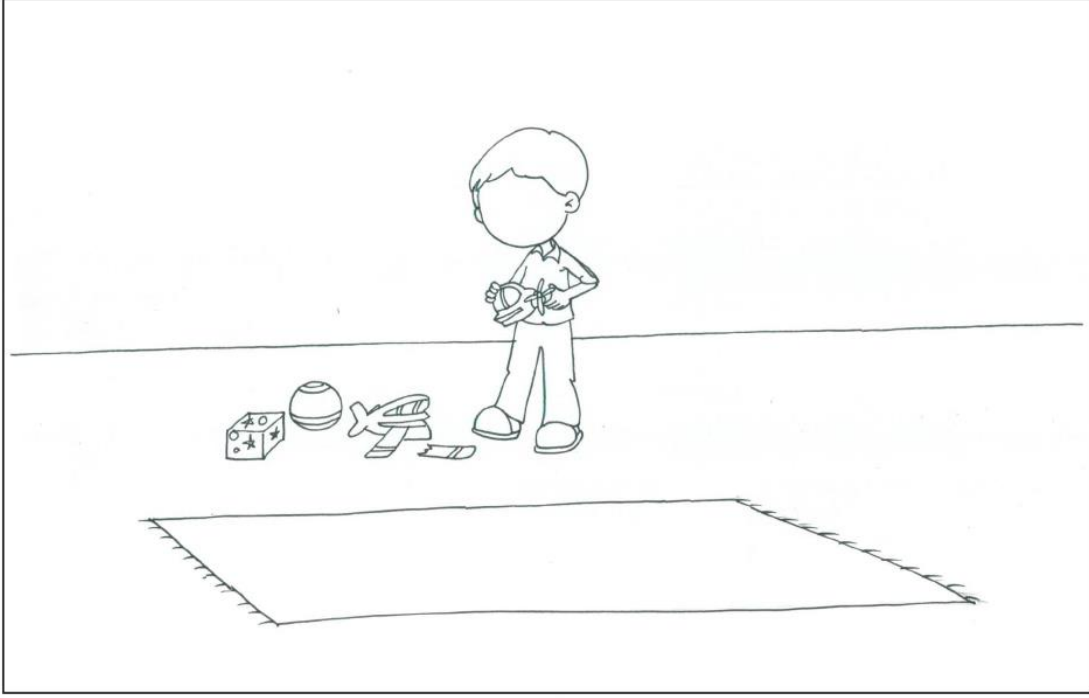
Bilişsel 4 (4)



Duygusal Bakış Açısı Alma (Madde 5)

Bu çocuk oyuncakları ile oynarken oyuncuğı kırılmış? Sence bu çocuk ne hissediyordu?

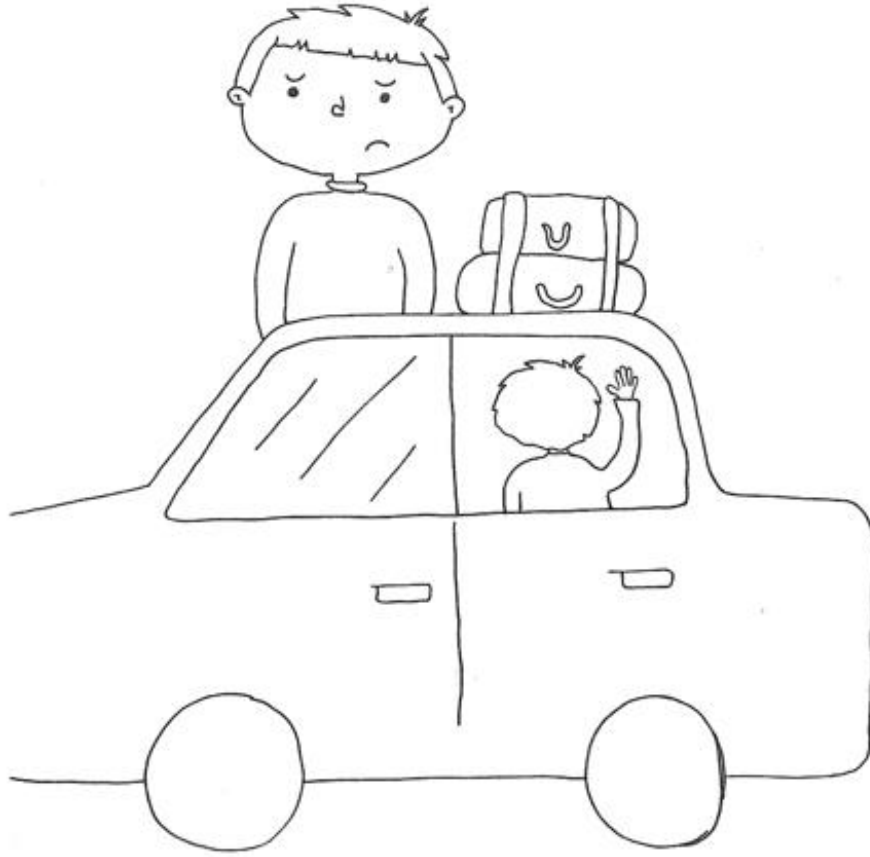
Duygusal 5



EK-7. Duygu Dzenleme Becerileri Olçeği Örnek Maddeler


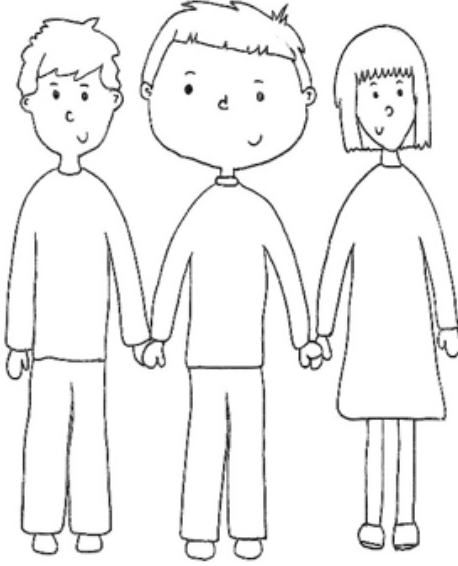
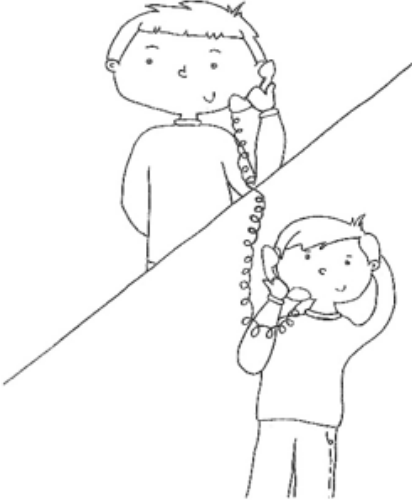
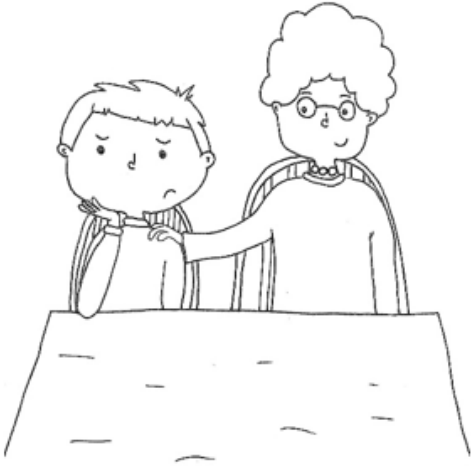
Üzgün 2

ÜZGÜN: En iyi arkadaşın başka bir şehir e taşınacak. Bir daha belki onu hiç göremeyeceksin.
Bu durumda ne hissedersin?



* Peki bu duygudan nasıl kurtulabilirsin? / kendini nasıl daha iyi hissedebilirsin?

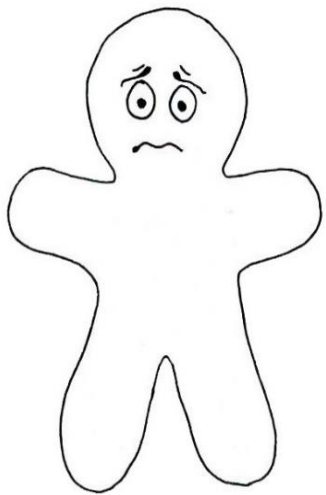
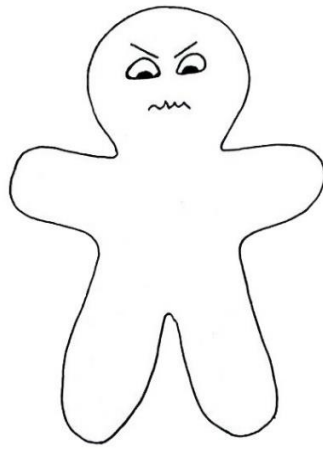
Olumlu Stratejiler

	
<p>1. Ağlar mısın?</p>	<p>2. Başkalarıyla da arkadaş olabirim diye düşünür müsün?</p>
	
<p>3. Onunla tekrar görüşebilirim diye düşünür müsün?</p>	<p>4. Bu duyguyu sevdiğin bir kişiye anlatır mısın?</p>

* Peki bu duygudan nasıl kurtulabilirsin? / kendini nasıl daha iyi hissedebilirsin?

Olumsuz Stratejiler

	
<p>1. Bağırır mısın?</p>	<p>2. Ayaklarını yere vurur musun?</p>
	
<p>3. Kimseyle konuşmayacağım artık der misin?</p>	<p>4. Artık ondan başka arkadaşım olmaz diye düşünür müsün?</p>



EK-8. Çocuklar İçin Bakış Açısını Alma Testi (ÇBT) İzin Belgesi

Durmuş Aslan <aslan@cu.edu.tr>

10 Ocak Pzt 22:30

Alıcı: ben ▾

Ezgi hanım merhaba. Tez çalışmanızda "Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)"ni kullanabilirsiniz. Test maddeleri ve uygulama yönergelerine aşağıdaki linkten ulaşabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Durmuş Aslan

https://www.researchgate.net/publication/320755857_COÇUKLAR_ICIN_BAKIS_ACISI_ALMA_TESTI_CBT_TEST_MADDELERI_VE_UYGULAMA_YONERGESI

Aysel Köksal Akyol

11 Ocak Sal 08:52 (1 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben, Durmuş ▾

Merhabalar,

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'ni akademik çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Test ile ilgili bilgilere Researchgate ve Academia'dan ulaşabilirsiniz.

Serap Hocaya selamlar.

Hoşçakalın.

Ezgi DEMİRAL <[REDACTED]>, 10 Oca 2022 Pzt, 19:37 tarihinde şunu yazdı:

EK-9. Duygu Dzenleme Becerileri leği İzin Belgesi



AYBER ACAR

Alıcı: ben

28 Ara 2021 Sal 09:57 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Ezgi hanım

Tabiki kullanabilirsiniz ölçeği. Tezimin makalesi tayin aşamasında atf için sona bilgilendirme yapacağım. Ölçeğin uygulama biçimini müsait bir zamanda telefonla sizde ölçeği çıkarttıktan sonra dilerse niz aktarayım. İyi çalışmalar ve kolaylıklar diliyorum.

Tel: [Redacted]

Gönderen: Ezgi DEMİRAL <[Redacted]>

Gönderildi: 28 Aralık 2021 Salı 03:16

Kime: [Redacted]; AYBER ACAR <[Redacted]>

Konu: Duygu Dzenleme Becerileri leği

...

...