

T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ  
MİZAÇLARI İLE AKRAN İLİŞKİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

KÜBRA SÖNMEZ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU

EDİRNE, 2019

T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Kübra SÖNMEZ** tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçları ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu Yüksek Lisans tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca **11.06.2019 Salı** günü saat **14:00**'de yapılmış olup, yüksek lisans tezinin \* Kabul Edilmesine..... **OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU** ile karar verilmiştir.

| JÜRİ ÜYELERİ                            | KANAAT           | İMZA  |
|---|------------------|---|
| Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU<br>(Danışman) | Kabul Edilmesine |  |
| Doç. Dr. İbrahim Hakkı ACAR             | Kabul Edilmesine |  |
| Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ         | Kabul Edilmesine |  |

\* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

## TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Referans No              | 10264028  |
| Yazar Adı / Soyadı       | KÜBRA SÖNMEZ  |
| T.C.Kimlik No            | 19040616928   |
| Telefon                  | 5542578630  |
| E-Posta                  | kubrasimsek50@gmail.com   |
| Tezin Dili               | Türkçe  |
| Tezin Özgün Adı          | Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçları ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi                  |
| Tezin Tercümesi          | The Investigation of Relationship Between the Preschoolers' Temperament and Peer Interaction                    |
| Konu                     | Eğitim ve Öğretim = Education and Training  |
| Üniversite               | Trakya Üniversitesi   |
| Enstitü / Hastane        | Sosyal Bilimler Enstitüsü   |
| Anabilim Dalı            | Temel Eğitim Anabilim Dalı  |
| Bilim Dalı               | Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı  |
| Tez Türü                 | Yüksek Lisans   |
| Yılı                     | 2019  |
| Sayfa                    | 133   |
| Tez Danışmanları         | PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU   |
| Dizin Terimleri          |   |
| Önerilen Dizin Terimleri | mizaç = temperament, akran ilişkileri = peer interaction, okul öncesi eğitim = preschool education, oyun = play |

04.07.2019

İmza:.....  


**Tezin Adı:** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçları ile Akran İlişkileri  
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Hazırlayan:** Kübra SÖNMEZ

## ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile çocukların mizaçlarının ve akran ilişkilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanarak planlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Edirne il merkezinde okul öncesi eğitim veren 8 okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 55-71 ay aralığındaki ( $M = 65,75$ ;  $SS = 3,29$ ) 265 çocuk (135 kız, 130 erkek), onların ebeveynleri ve öğretmenleri ( $n=15$ ) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Genel Bilgi Formu”, Rothbart ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen “Çocuk Davranış Listesi-Kısa Form” (ÇDL) ve Fantuzzo ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen, “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu” (PEAOÖ) ile toplanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla alt ölçekler arasında Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Engelleme Denetimi ile Oyun Etkileşimi arasında; Utangaçlık ile Oyundan Kopma arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır. ÇDL ve PEOÖ'nin diğer tüm alt ölçekleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Çocukların cinsiyetine göre dikkati odaklama, engelleme denetimi ve oyun etkileşiminde kızlar lehine, oyunun bozulması ve oyundan kopmada erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çocukların yaşına göre engelleme denetimi, oyun etkileşimi ve oyunun bozulmasında, 55-60 ay aralığındaki ve 67-72 ay aralığındaki çocuklar kıyaslandığında 67-72 ay aralığındaki çocuklar lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Oyundan kopma incelendiğinde ise, çocukların yaşı küçüldükçe bu davranışlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oyunun bozulması davranışında annesi çalışmayan çocuklar lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** mizaç, akran ilişkileri, okul öncesi eğitim, oyun

**Thesis Title:** The Investigation of Relationship Between the Preschoolers' Temperament and Peer Interaction

**Owner:** Kübra SÖNMEZ

## ABSTRACT

The aim of this study was to investigate relationship between preschoolers' temperament and peer interactions and to investigate preschoolers' temperament and peer interactions according to several demographic variables. 265 children attending preschools in Edirne (135 girls and 130 boys) whose ages ranged between 55 and 71 months ( $M = 65,75$ ;  $SS = 3,29$ ), these parents and 15 teachers made up the sample of the study and relational screening model was used. A descriptive information form was developed by the researcher to collect demographic data, "Children Behavior Questionnaire- Short Form" (Rothbart et al., 2001) and "Penn Interactive Peer Play Scale- Teacher Form" (Fantuzzo et al., 1998), was used for the data collection.

Correlation analysis was conducted between the subscales in order to determine the relationship between preschoolers' temperament and peer interaction. There was not a significant association between Inhibitory Control subscale (CBQ-SF) and Play Interaction subscale (PIPPS-TF) and between shyness subscale (CBQ-SF) and play disruption subscale (PIPPS-TF). There was a significant association between all other subscales of CBQ-SF and of PIPPS-TF.

Results revealed that Attentional Focusing subscale (CBQ-SF), Inhibitory Control subscale (CBQ-SF) and Play Interaction subscale (PIPPS-T) meaningfully differed in favor of girls. Play Destruction and Play Disruption subscale (PIPPS-T) meaningfully differed in favor of boys. Also, Play Destruction meaningfully differed in favor of children whose mother working. According to age of children, Inhibitory Control, Play Interaction and Play Destruction meaningfully differed in favor of children whose ages ranged between 67-72 months. As the age of children decrease, there is an increase in Play Disruption behavior.

**Keywords:** temperament, peer interaction, preschool education, play

## ÖNSÖZ

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçları ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin incelendiği bu araştırmanın yazım sürecinde, her daim güler yüzü ve sıcakkanlılığıyla yolumu aydınlatan, bilgileri, becerileri, tecrübeleriyle ve hepsinden değerlisi sevgisiyle beni teşvik eden canım hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Sayın Emine AHMETOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamda bana yardımcı olup hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, Doçent Dr. Sayın İbrahim Hakkı ACAR'a bilimsel derinliği olan farklı bakış açılarıyla tez çalışmama sağladığı katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Akademik olarak sağladığı kıymetli katkılar sayesinde çalışma azmimi diri tutan, tez sürecindeki gayretlerimi değerli hissettiren kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ'a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tezimin yazım sürecinde yüzümü her zaman gülümseten, acı, tatlı her anıma ve heyecanıma ortak olan canım arkadaşlarım; Arş. Gör. Dr. Aynur GICI VATANSEVER'e ve Arş. Gör. Z. Hande YILMAZ'a çok teşekkür ederim.

Beni ben yapan, bugünlere getiren, her anımda yanımda ve destek olan annem ve babam Kiraz ve Cevdet ŞİMŞEK, kardeşi olduğum için kendimi dünyanın en şanslı insanı hissettiğim ablam Tuğba LAFCI, artık ailemizden biri olan eniştem Uğur LAFCI ve hayatımın en kıymetli miniği yeğenim Doruk LAFCI... Hayat sizlerle güzel, iyi ki varsınız. Bu tezin gizli kahramanları sizlersiniz.

Canım eşim İlyas SÖNMEZ... İkimizde henüz 20 yaşındayken evrenin eşsiz rastlantısıyla kesişti yollarımız. Hayatıma girdiğin andan itibaren beni hiçbir zaman yalnız bırakmadın. Eşim, arkadaşım, yoldaşım, herşeyim... Sevgi dolu gülen gözlerin bu hayatın en büyük kıyağı olmalı... Bu yoğun ve zorlu süreçte sabahlara kadar çalışıp, masa başında beraber uyuyakaldık... Ve her zamanki gibi beraber başardık. Sana ne kadar teşekkür etsem azdır. Sevincime ortak oldun, artık "ikimiz birden sevinebiliriz, göğe bakalım!" demenin tam zamanı.

Ve canımız ÖYKÜ'müz... Sen henüz karnımda mini minnacık olmana rağmen, annene tam destek verdin, varlığın tüm yorgunluğumu unutturdu.

Teşekkürlerin en büyüğü sana. Baban ve ben şimdiden seni çokook seviyor ve dünyaya gelmeni özlemle bekliyoruz...

Haziran 2019

## İÇİNDEKİLER

|   |             |
|---|-------------|
| <b>ÖZET .....</b>   | <b>I</b>    |
| <b>ABSTRACT .....</b>   | <b>II</b>   |
| <b>ÖNSÖZ.....</b>   | <b>III</b>  |
| <b>İÇİNDEKİLER .....</b>  | <b>V</b>    |
| <b>TABLolar LİSTESİ.....</b>                                      | <b>VIII</b> |
| <b>KISALTMALAR .....</b>  | <b>X</b>    |
| <b>1. GİRİŞ .....</b>   | <b>1</b>    |
| 1.1. Problem .....  | 1           |
| 1.2. Amaç .....   | 3           |
| 1.3. Önem.....  | 3           |
| 1.4. Sayılıtlar .....   | 5           |
| 1.5. Sınırlılıklar .....  | 5           |
| <b>2. İLGİLİ ALAN YAZIN .....</b>                                 | <b>6</b>    |
| 2.1. Mizaç.....   | 6           |
| 2.1.1. Mizacın Tanımı .....                                       | 6           |
| 2.1.2. Mizacın Boyutları .....                                    | 7           |
| 2.1.2.1. Tepkisel Mizaç (Reactive Temperament).....               | 7           |
| 2.1.2.2. Öz Düzenleme (Self- Regulation).....                     | 8           |
| 2.1.3. Mizacın Gelişimi.....                                      | 8           |
| 2.1.4. Rothbart ve Derryberry'nin (1981) "Gelişimsel" Modeli..... | 10          |
| 2.2. Akran İlişkileri .....                                       | 11          |
| 2.2.1. Akran İlişkileri İle İlgili Kavramlar .....                | 11          |
| 2.2.2. Ekolojik Kuram / Urie Bronfenbrenner .....                 | 12          |
| 2.2.3. Akran İlişkilerinin Okul Öncesi Dönemdeki Önemi .....      | 13          |



|  |            |
|--|------------|
| 2.2.4. Akran İlişkilerinin Okul Öncesi Dönemde Gelişimi (0-3 Yaş/4-6 Yaş) .....  | 16         |
| 2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerini Etkileyen Etmenler .....   | 18         |
| 2.3. Mizaç ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişki .....   | 20         |
| 2.4. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....  | 22         |
| <b>3. YÖNTEM.....</b>  | <b>33</b>  |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....   | 33         |
| 3.2. Çalışma Grubu .....   | 33         |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....   | 39         |
| 3.3.1. Genel Bilgi Formu .....   | 39         |
| 3.3.2. Çocuk Davranış Listesi-Kısa Form.....   | 39         |
| 3.3.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu .....   | 41         |
| 3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....   | 42         |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....  | 42         |
| <b>4. BULGULAR.....</b>  | <b>44</b>  |
| 4.1. Mizaç (ÇDL) ve Akran İlişkileri (PEAOÖ) Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Bulguları.....  | 44         |
| 4.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerine Göre ÇDL-Kısa Form ve PEOÖ-Öğretmen Formu Alt Ölçeklerine İlişkin Bulgular ..... | 46         |
| <b>5. SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>  | <b>74</b>  |
| 5.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçları ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişki .....   | 74         |
| 5.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Mizaç (ÇDL) ve Akran İlişkilerine (PEAOÖ) Dair Sonuç ve Tartışma ..         | 78         |
| <b>6. ÖNERİLER .....</b>   | <b>87</b>  |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>  | <b>89</b>  |
| <b>EKLER.....</b>  | <b>110</b> |
| EK-1 GENEL BİLGİ FORMU .....   | 110        |
| EK-2 ÇOCUK DAVRANIŞ LİSTESİ-KISA FORMU .....   | 112        |

|  |     |
|--|-----|
| EK-3 PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ-ÖĞRETMEN<br>FORMU..... | 114 |
| EK-4 MEB İZİNİ .....   | 115 |

## TABLOLAR LİSTESİ

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Tablo 1.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyet, Yaş, Kardeş Sayısı, Okul Öncesi Kurumlarına Devam Etme Süresi, Aile Türü ve Aile Sosyoekonomik Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları .....</b> | <b>35</b> |
| <b>Tablo 1.2. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin ve Babaların Yaş, Öğrenim Durumu ve Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları....</b>   | <b>37</b> |
| <b>Tablo 1.3. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Çalışma Süresi ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....</b>   | <b>38</b> |
| <b>Tablo 2.1. ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=265).....</b>  | <b>44</b> |
| <b>Tablo 3.1. ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....</b>                                     | <b>46</b> |
| <b>Tablo 3.2. ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarının Ailenin Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....</b>                  | <b>48</b> |
| <b>Tablo 3.3. ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....</b>                          | <b>49</b> |
| <b>Tablo 3.4. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaş Değişkenine Göre ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....</b>  | <b>50</b> |
| <b>Tablo 3.5. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşına Göre ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....</b>  | <b>52</b> |
| <b>Tablo 3.6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....</b>   | <b>54</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Tablo 3.7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Kardeş Sayılarına Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....</b>                                  | <b>56</b> |
| <b>Tablo 3.8. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Anne Yaşı Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....</b>                            | <b>57</b> |
| <b>Tablo 3.9. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Anne Yaşlarına Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....</b>                                     | <b>59</b> |
| <b>Tablo 3.10. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Baba Yaşı Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....</b>                           | <b>61</b> |
| <b>Tablo 3.11. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Baba Yaşlarına Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....</b>                                    | <b>63</b> |
| <b>Tablo 3.12. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri .....</b>                  | <b>65</b> |
| <b>Tablo 3.13. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Gelir Durumlarına Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....</b>                            | <b>67</b> |
| <b>Tablo 3.14. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Türü Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</b>            | <b>68</b> |
| <b>Tablo 3.15. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....</b> | <b>70</b> |
| <b>Tablo 3.16. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....</b> | <b>72</b> |

## KISALTMALAR

**Akt. :** Aktaran

**ANOVA:** Varyans Analizi

**ÇDL:** Çocuk Davranış Listesi-Kısa Form

**Diğ.:** Diğerleri

**Ed.:** Editör

**F:** F değeri (Varyans değeri)

**f:** Frekans

**N:** Katılımcı Sayısı

**p:** Anlamlılık

**PEAOÖ:** Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği

**SED:** Sosyoekonomik Durum

**Ss:** Standart sapma

**vb.:** ve benzeri

**X:** Aritmetik Ortalama

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayılı ve sınırlılıklarına yer verilecektir.

### 1.1. Problem

Çocuklar aynı amaca ulaşabilmek için birbirinden farklı yollar izlerler. Bu farklılık mizaçlarının etkisiyle oluşmaktadır. Mizaç; çocuğun kendine özgü olarak sergilediği davranış tarzını belirleyen, doğuştan getirilmiş kişisel özelliklerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Pek çok araştırmacı, mizacın zamanla daha kararlı hale gelen biyolojik temellere dayalı, bireysel farklılıklara sebebiyet veren bir özellik olduğunu bildirirler (Kagan, 2002; Kristal, 2005). Örnek olarak, çabuk öfkelenmek, sıkılgan, neşeli, içedönük ya da dışadönük bir birey olmanın mizaç özelliklerine bağlı olduğu söylenmektedir (Yavuzer, 2006; Şahinoğlu, 2010). Biyolojik özelliklerle şekillenip, çevresel faktörlerden de etkilenen mizaç; davranış stillerindeki bireysel farklılıklar olmasının yanısıra, kişinin sosyal gelişim süreçlerinin de farkına varması olarak açıklanmaktadır (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004; Kostelnik ve diğ., 2006; Wilson, 2006). Çocukların sosyal yeterlilikleri bakımından bir risk ya da koruyucu faktör özelliği gösteren mizaç, yaşamın ilk yıllarından itibaren gözlemlenebilen, davranış, dikkat ve duygu süreçlerindeki biyolojik temellere dayalı bireysel farklılıklar şeklinde tanımlanmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006).

Çocuklar mizaçlarına göre farklılaşan sosyal davranışlar göstermekte ve bu şekilde akran ilişkilerinde de farklılaşmalar görülmektedir (Eisenberg ve diğ., 2004; Gleason ve diğ., 2005; Sterry ve diğ., 2010; Eivers ve diğ., 2012). Okul öncesi dönemde, çocuklar grup oyunlarına katılım göstermekte ve akranları ile ilk etkileşimlere başlamaktadırlar. Okul öncesi eğitime devam ettikleri süreç içerisinde çocuklar, arkadaşlık ilişkileri kurmayı ve bunu devam ettirmeyi, akranları tarafından tercih edilip edilmemeleri konusunda fikir yürütmeyi ve sosyal beceri geliştirmeyi öğrenmektedir (Hanish, 2000). Çocukların ilk akran ilişkilerini deneyimledikleri yer olması nedeniyle okul öncesi eğitim kurumları büyük önem taşımaktadır (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Okul öncesi dönemin, çocukların akran ilişkileri açısından

zemin hazırlanan yıllar olmasıyla birlikte, çocukların akranlarıyla ilişkilerinin yaşamlarında kısa ve uzun vadeli etkileri bakımından da oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Olumsuz akran ilişkileri deneyimlerinin kaygı, depresyon ve yalnızlık gibi dışa yönelik sorunlarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Prinstein, Cheah ve Guyer, 2005). Okul öncesi dönemde saldırgan davranışlar gösteren ve akran reddine maruz kalmış olan çocuklar, orta çocukluk çağı süresince de akran reddi yaşamaktadırlar (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Akranları ile pozitif etkileşimlerde bulunan çocuklar, ileriki yıllarda sosyal ve işbirlikçi becerilerde daha iyi olup ve agresif davranışları daha az sergilemektedirler (National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network, 2008).

Çocukların mizaçları, akranlarıyla etkileşimleri ile yakından ilişkilidir (Erden ve Akman, 2018; Santrock, 2012). Örneğin daha az tepkisel olan ve öz düzenlemede daha iyi olan çocuklar daha kaliteli akran ilişkileri deneyimlemeye eğilimlidirler (Goldsmith ve diğ., 2001; Rudasill ve diğ., 2013). Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada, çocukların akran ilişkileri ile bağlantılı olarak tepkisel mizaç özelliklerinden utangaçlık ve dürtüsellik (Rubin, Bowker ve Kennedy, 2009) öz düzenleme mizaç özelliklerinden engelleme denetimi ve dkkati odaklama (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009) üzerinde odaklanılmıştır. Okul öncesi dönemde bireyin kalıtım ve çevre yoluyla edindiği mizaç özelliklerinin şekillendiği göz önüne alınarak çocukların mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, erken yaşlarda deneyimlenmeye başlanan akran ilişkilerinde olumlu etkileşimlerin teşvik edilmesi ve desteklenmesi bakımından önemlidir. Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç ve akran ilişkilerini birlikte ele çalışmaların azlığı, bu alanda yapılacak olan farklı çalışmalara ihtiyaç olduğunun göstergesidir. Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişki ve demografik özelliklerin (çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, aile türü, ailelerinin sosyoekonomik durumu, anne çalışma durumları, anne- baba yaşı, aile gelir durumu, anne-baba öğrenim durumu) mizaç ve akran ilişkileri üzerindeki etkisi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## 1.2. Amaç

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin ve demografik değişkenlerin (çocukların cinsiyeti, ailelerinin sosyoekonomik durumu, anne çalışma durumu, yaşı, kardeş sayısı, anne- baba yaşı, aile gelir durumu, aile türü, anne-baba öğrenim durumu) mizaç ve akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanarak yapılmıştır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasında ilişki var mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları çocukların cinsiyetine, yaşına, kardeş sayısına, aile türüne, ailelerinin sosyoekonomik durumuna, anne çalışma durumuna, anne- baba yaşına, aile gelir durumuna, anne-baba öğrenim durumuna bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri çocukların cinsiyetine, yaşına, kardeş sayısına, aile türüne, ailelerinin sosyoekonomik durumuna, anne çalışma durumuna, anne- baba yaşına, aile gelir durumuna, anne-baba öğrenim durumuna bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

## 1.3. Önem

Mizaç çocuğun kendine ait davranış şeklini belirleyen, doğumla birlikte gelen kişisel özellikler bütünü şeklinde ifade edilmektedir (Kristal, 2005). Rothbart ve arkadaşları (2001), mizacı özdüzenleme ve tepkisellikteki biyolojik kökenli bireysel farklılıklar olarak tanımlamaktadır. Mizaç, doğumla birlikte genetik ve çevresel koşulların etkisiyle gelişen sosyal gelişimle bağlantılı bir kavram olarak açıklanmaktadır (Sanson, Hemphill ve Smart, 2002). New York Boylamsal Çalışması bireylerin ileriki yaşamlarında da devam eden mizacın yaşamın ilk 5 yılında oluştuğunu belirtmektedir (Thomas ve diğ., 1968).

Çocuklar mizaçları doğrultusunda sosyal davranışlar sergilemektedir. Bunun sonucunda da çocukların akran ilişkilerinde farklılaşmalar görülmektedir (Eisenberg ve diğ., 2003). Okul öncesi dönemde çocuklar akran ilişkilerinde farklı durumlarla



karşılaştıklarında mizaç özelliklerindeki bireysel farklar nedeniyle farklı tepkiler vermektedirler (Gleason ve diğ., 2005).

Akran ilişkilerinin çocuğun hayatında kısa ve uzun vadeli etkileri olması bakımından çocuğun yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi dönemde kurulan olumlu akran ilişkileri çocukların kısa bir sürede okula uyumunu sağlama ve öğrenmelerini kolaylaştırmanın yanı sıra; bilişsel becerileri, duygusal düzeni ve sosyal yeterlikleri desteklemektedir. Bu dönemde karşılaşılan akran reddinin; yalnızlık, sosyal uyumsuzluk, akademik başarısızlık, saldırganlık, ve duygusal sorunlarla ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Önder, 2005; Estell ve diğ., 2008; Nash, 2008; Coplan ve diğ., 2018).

Son yıllarda Türkiye’de, akran ilişkileri ile ilgili çalışmalarda artış görülmektedir (Öneren-Şendil, 2010; Yağmurlu ve Sanson, 2009; Gülay-Ogelman, 2018; Özdemir, 2018). Fakat bu çalışmalar ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılmasına karşılık, akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı ve bu bakımdan oldukça kritik bir dönem olan okul öncesi dönemde sayıları hala sınırlı olmakla birlikte ülkemizde okul öncesi dönemde akran ilişkileri ile ilgili daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin en iyi gözlemlendiği ortamlar çocukların oyun davranışları sergilediği doğal ortamlardır (Zigler, Singer ve Bishop-Josef, 2004). Bu çalışmada çocuklarının akran ilişkilerinin serbest oyun zamanlarında, çocukların doğal ortamlarında öğretmen gözlemlerine dayalı bir ölçme aracıyla değerlendiriliyor olması oldukça önemlidir (Gülay, 2012).

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerini etkileyen önemli etmenlerden birinin çocukların mizaç özellikleri olduğu bilinmektedir (Gülay, 2012). Alan yazın incelendiğinde, akran ilişkileri ile benzer şekilde, çocukların mizaçlarını ele alan çalışmaların sayısının da yetersiz olduğu görülmektedir (Yağmurlu ve Altan, 2010; Acar ve diğ., 2018; Zembat, Yılmaz ve İlçi-Küsmüş, 2018; Zembat ve diğ., 2018; Rudasill ve Acar, 2019). Akran ilişkilerinin şekillenmesinde önemli bir bireysel değişken olan mizaç ve akran ilişkilerini birlikte ele alan çalışmaların ise yok denecek kadar az olduğu göze çarpmaktadır (Yağmurlu ve Sanson, 2009; Acar ve

diğ., 2015). Yaşamın ilk yılları, mizaç özellikleri ve akran ilişkileri açısından temel oluşturmaktadır. Hem akran ilişkilerini hem de akran ilişkileri üzerinde önemli etkileri olan mizacı birlikte ele alan çalışmaların azlığı ve alan yazında diğer çalışmalarda rastlanmayan bazı demografik değişkenlere (anne çalışma durumu, aile gelir durumu, kardeş sayısı vb.) yer verilmiş olması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırmanın sayıtları; araştırmaya katılan çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine yöneltilen ölçme araçlarının sorularına ve demografik bilgilerin belirlenmesi amacıyla sorulan sorulara vermiş oldukları cevapların doğruyu yansıtması olarak belirlenmiştir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma;

- 1) 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile,
- 2) Edirne ili merkez ilçesi ile,
- 3) Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul öncesi eğitim veren 8 kuruma devam etmekte olan toplam 265 çocuk, onların ebeveynleri ve öğretmenleri (n=15) ile,
- 4) Araştırma, öğretmenler tarafından doldurulan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ve aileler tarafından doldurulan Çocuk Davranış Listesi- Kısa Form'unun ölçmüş olduğu nitelikler ile sınırlıdır.

## 2. İLGİLİ ALAN YAZIN

### 2.1. Mizaç

#### 2.1.1. Mizacın Tanımı

Mizaç, yaşamın ilk yılları olan bebeklikte de gözlenebilen, duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki kişisel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır. Özellikleri içinde yaşanılan çevreye göre bir miktar değişim gösterse de, mizacın daha çok biyolojik kökenli olduğu söylenmektedir (Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000). Rothbart (2007), mizacı kişilik gelişimi açısından bakıldığında ilk basamak olarak açıklar ve bireylerin sinirsel ağlarının altında yatan, davranışlarındaki farklılıklar olarak ifade etmektedir.

Araştırmacıların, genel anlamda mizacın, yaşamın ilk yıllarından itibaren gözlenebilen ve doğuştan beri var olan bir davranış stili olduğu konusunda ortak bir görüşe sahip oldukları görülmektedir (Prior ve diğ., 2000). Frick (2004), mizacı bebeklik itibariyle devamlı olarak gelişen davranışlar ve kalıtsal kökenli davranış eğilimleri şeklinde ifade etmektedir. Prior ve arkadaşları (2011), mizacı tanımlarken ‘davranış tarzı’ ifadesini kullanmaktadır. Bu doğrultuda mizaç, bireyin davranışları üzerinde etki oluşturacak duygusal ve davranışsal tutumları destekleyen bir kavram olarak ifade edilmektedir. Mizaç kapsayıcı bir tanımla, kişinin çevresiyle olan etkileşiminde duygusal tepki ve davranışları üzerinde etkisi olan, kişinin kendine has doğasından gelen davranış şekli veya tepki stili şeklinde açıklanmaktadır (Burger, 2006; Santrock, 2012).

Bireyin bir davranışı nasıl yaptığı mizacını ortaya koymaktadır. Thomas ve arkadaşları 1968 yılında çocuğun davranış stilini belirleyebilmek için dokuz adet mizaç özelliği belirlemişlerdir (Slomkowski ve diğ., 1992; Dixon ve Shore, 1997; Karrass ve Braungart-Rieker, 2003).

1. Duyusal eşik: Bir cevabın oluşabilmesi için gerekli uyrana seviyesini ifade etmektedir.
2. Aktivite seviyesi: Uyanık bir çocuğun genel motor etkinlik seviyesini belirtmektedir.

3. Tepki: Çocuğun mutlu ya da mutsuz kendini dışavurum seviyesini göstermektedir.
4. Ritmiklik: Uyku, açlık gibi vücutsal işlevlerin tahmin edilebilirliğini ifade etmektedir.
5. Uyum sağlayabilirlik: Yeniliklere uyum seviyesini belirtmektedir
6. Duygu durumu: Pozitif, mutlu, neşeli, negatif, mutsuz ya da ciddi olarak nitelendirilmeyi tanımlamaktadır.
7. Yakınlaşma-Uzak durma/Çekinme: Yeni yerler, yeni insan ve durumlar karşısında verilen ilk tepkiyi ifade etmektedir.
8. Sebat Etme: Etkinlik esnasındaki tüm zorlulara karşı devam edebilme, dikkatini yoğunlaştırabilme yeteneğini ifade etmektedir.
9. Çelinebilirlik: Dış uyaranlara karşı dikkatin dağılması seviyesini tanımlamaktadır. (Slomkowski ve diğ., 1992; Dixon ve Shore, 1997; Karrass ve Braungart-Rieker, 2003).

Mizacın; evde, okulda ve diğer sosyal ortamlarda, çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Prior ve diğ., 2011). Çocuğun gelecek yaşamındaki davranışlarının da iyi bir göstergesi olduğu düşüncesi mizaca duyulan ilgide artışa neden olmaktadır (Oliver, 2002; Ramos ve diğ., 2005). Mizaç çocukların kişisel gelişim, okul başarısı, sosyal davranışları gibi birçok yönden gelişimlerinde belirleyici rol oynamaktadır (Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000).

### **2.1.2. Mizacın Boyutları**

Mizaç; kişinin dikkat, duygu ve davranışlarındaki duygusal tepkisellik seviyesi ile ilgili kendini düzenlemedeki bireysel farklılıklar şeklinde açıklanmaktadır (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004; Berk, 2013). Rothbart'a (2011) göre, mizaç, tepkisellik ve öz düzenleme arasındaki sabit, biyolojik temellere dayalı bireysel farklılıklar şeklinde tanımlanmaktadır.

#### **2.1.2.1. Tepkisel Mizaç (Reactive Temperament)**

Tepkisel mizaç, kişinin tepki eşiği, gecikmesi, reaksiyonu ve yatışma zamanı gibi biyolojik uyaranlara bağlı olarak tanımlanan, çevredeki değişimlerden de etkilenen bir mizaç boyutu olarak ifade edilmektedir (Cook ve Cook, 2009; Rothbart, 2011). Tepkisellik, motor aktiviteler, duygulanım ve otonomik yanıtlar tarafından

uyarılmaktadır (Rothbart, 1989a). Tepkisellik, duygusallık veya duygusal yoğunluk, duygusallığa bağlı değer (pozitif veya negatif) yapıları; ve olumsuz duygu çeşitlerini (örn., Hüzün, korku) içermektedir (Eisenberg ve diğ., 2000; Rothbart, 2011). Olumsuz anlamda tepkisellik, davranış problemleri açısından risk faktörü olan mizaç özellikleri şeklinde kendini göstermektedir (Sanson, Hemphill ve Smart, 2002; Rothbart ve Gartstein, 2008). Duygu ve davranışlarını kontrol altına almada daha iyi olan ve sosyal beceri seviyesi yüksek olarak tanımlanan çocukların olumsuz tepkisellik düzeyinin düşük olduğu belirtilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1998).

### **2.1.2.2. Öz Düzenleme (Self- Regulation)**

Öz düzenleme; tepkiselliğin artıp azalmasını düzenleyen bir mekanizmaya benzemektedir (Rothbart, 2011). Kişinin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını gözleme, kontrol altına alma ve oluşan durumun talepleri doğrultusunda değiştirme becerileri şeklinde ifade edilmektedir (Rothbart ve Gartstein, 2008). Aynı zamanda, ilk tepkilerin kısıtlanması, kontrollü hareket etme ve hoşla gitmeyen görevlerde bile gayret etme, çaba sarfetme öz düzenleme sayesinde olmaktadır (Cook ve Cook, 2009; Rothbart, 2011). Kişinin duygu ve davranışlarını kontrol edip düzenleme becerilerini içeren çaba gerektiren kontrolün öz düzenlemenin bir bileşeni olduğu bilinmektedir (Rothbart, 2011). Dikkati odaklama ve engelleme denetimini içeren çaba gerektiren kontrol 2-7 yaş arasında hızla gelişim göstermektedir (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009; Rothbart, 2011).

### **2.1.3. Mizacın Gelişimi**

Mizaç gelişiminde genlerin çocuklara aktarımı belirleyici olduğundan ebeveynlerin mizacı ile çocuklarının mizaçları birbirleri ile benzerlik göstermektedir (Aytar, Aksoy ve Kaytez, 2014). Çamlıbel-İrkin'e göre (2012) mizacın gelişiminde genetik özelliklerin yanı sıra çevresel etmenler de etkili olmaktadır. Genetik özellikler daha çok çocuğun potansiyeli açısından belirleyici role sahipken, çevresel etmenler çocuğun bu potansiyelini kullanımına yönelik bir etki göstermektedir. Genetik özelliklere örnek olarak ebeveynlerin zekâ seviyeleri, kişilik ile ilgili özellikleri ve bazı becerileri; çevresel etmenlere örnek olarak ise beslenme, beş

duyuya bağılı olarak edinilen deneyimler, çocuğun içinde doğup büyüdüğü aile ve özellikle yaşamın ilk yıllarında ebeveyn tutumu verilmektedir.

Çocuklarda mizaç incelendiğinde, yaşla birlikte gelişim gözlemlendiği, fakat çok fazla değişim olmadığı kabul görmektedir. Örnek olarak, erken bebeklik döneminde genellikle ağlamalar yoğun olarak gözlemlenmektedir. Bebekler duygu ve dikkatleri açısından daha iyi düzenleme yetisine ulaştıklarında ağlamaların azaldığı ve daha sakin oldukları görülmektedir (Berk, 2013). Erken bebeklikte gülümseme ve kahkaha olumlu duygu durumu olarak ifade edilmektedir. İkinci ayla birlikte bebeklerde öfke/korku tepkileri gözlenmeye başlar ve aynı dönemde kolik problemleri yoğun olarak yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalar bu dönemde rastlanılan kolik probleminin bebeklerin ilerideki yaşamlarında yapılan mizaç değerlendirmelerinde yordayıcı etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır (Berk, 2013). Dördüncü aydan itibaren bebeklerde korkulu ve sinirli olma durumları ayrılmaya başlamaktadır. Dördüncü ayda bebeklerde gözlemlenen yüksek motor aktivite seviyesi ve olumlu duygu durumlarının ileriki yıllardaki atılgan davranışlarla bağlantısı olduğu söylenebilir. Dört ve altı aylar arasındaki bebeklerde dikkatin arttığı görülmektedir. Emeklemeye başlama dönemlerinde, bebeklerde olumlu duygu durumları artmakta, daha dışa dönük ve keşfe açık hale gelmektedirler (Rothbart ve Gartstein, 2008; Berk, 2013). Bu yaş grubunda kendini ifade etme, keşif, denemeler yanılma, bencillik ve yüksek enerji gözlemlenmektedir. Çocuğun bu özellikleri sergileme miktarı mizacı ile ilişkilidir. Yani bu dönemde çocuklar yalnızca çevrelerindeki dünyayı öğrenmekle kalmayıp, daha bağımsız olurlar, çevre üzerindeki kontrollerinin seviyesini belirlemeye çalışmaktadırlar. Kendini düzenleme, dil, bilişsel ve motor becerilerin gelişimi bu yaş grubunda net bir şekilde gözlemlenmektedir (Kılıç, 2016).

Yaşamın bu ilk yıllarının aksine okul öncesi dönemdeki çocukların daha sakin oldukları görülmektedir. Motor becerilerindeki gelişim ile birlikte otonomi ve kendine yardım yetenekleri çok daha güçlü hale gelmektedir. Gelişmiş kelime hazineleri ve dil becerileri sayesinde kolaylıkla iletişim kurabilmektedirler. Bilişsel yeteneklerindeki olgunlaşma ve hayal güçleri sayesinde oyunları gelişir ve yeni roller ve kimlikler denemektedirler. Acıkmak ve tuvalet ihtiyacı gibi içsel dürtüleri kontrol

etmede daha başarılı oldukları görülmektedir. Başkalarının duygularını daha iyi anlamaktadırlar (Landy, 2002). Okul öncesi dönemde dürtü kontrolündeki artış ile ilişkili olarak dikkati odaklama yeteneği de gelişmektedir (Rothbart, 1989b; Ruff ve Rothbart, 1996).

Okul öncesi dönemde dikkati odaklama, çaba gerektiren kontrol, sınırlı olma durumu, sosyallik ve utangaçlık gibi mizaç bileşenleri birkaç ay sonra, birkaç yıl sonra ve hatta yetişkinlik denilen gelecekteki yaşamda da tekrar ölçüme gidilirse sonuçların benzer çıktığı görülecektir (Berk, 2013).

#### **2.1.4. Rothbart ve Derryberry'nin (1981) "Gelişimsel" Modeli**

Bu modelde tepkisellik (reactivity) ve öz düzenleme (self-regulation) arasındaki yapısal farklılıklar ile mizacın tanımlaması yapılmaktadır. Yapısal öğeler, kalıtım, olgunlaşma ve hayat boyu edinilen deneyimlerden etkilenen biyolojik farklılıklar ile açıklanmaktadır. Tepkisellik (reactivity), içinde bulunulan çevredeki değişimlerden etkilenen, tepki eşiği, gecikme, kişinin reaksiyon göstermesi ve yatışma zamanı gibi biyolojik uyarıcılara bağlı olarak tanımlanmaktadır. Öz düzenleme (self-regulation) ise, kişinin kendi davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını kontrol altına alma, gözlemlene ve oluşan durumun taleplerine uygun olarak değiştirme becerileri şeklinde ifade edilmektedir. Bununla birlikte, öz düzenleme ilk verilen tepkileri kısıtlayan, kontrollü olarak hareket etmeyi sağlayan ve verilen görevden hoşlanılmasa dahi çabalamayı sağlayan beceriler olarak açıklanmaktadır (Derryberry ve Rothbart, 1988; Cook ve Cook, 2009).

Bu yaklaşım dahilinde mizaç üç farklı boyut ile incelenmektedir (Kristal, 2005; Rothbart ve Bates, 2006; Posner ve Rothbart, 2007);

*Dışadönüklük (surgency/extraversion)*; grup ile yapılan etkinliklere olumlu katılım, etkinlik düzeyi, heyecan arayışı, dürtüsellik, aktivite, yaklaşım, yüksek-yoğunluklu uyaranla memnuniyet ve utangaçlığı içermektedir.

*Negatif duygulanım (negative affectivity)*; korku, sosyal huzursuzluk, rahatsızlık, kızgınlık/düş kırıklığı, mutsuzluk ve yatıştırılabilirliği (örneğin kolay yatıştırılmama) içermektedir.

*Çaba gerektiren kontrol (effortful control)*; engelleyiciler, dikkat odaklama, anlayış hassasiyetleri, düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet, gülümseme/kahkaha, engelleme denetimi, algısal hassasiyet ve dikkati içermektedir. Bu yaklaşım odağına duygu ve duygu düzenlemesini almıştır. Bu nedenle dikkat ve nörobiyolojik mekanizmalar üzerinde önemli vurgular yapmaktadır (Zentner ve Bates, 2008).

## **2.2. Akran İlişkileri**

Akran ilişkileri; yaş, gelişim ve olgunluk düzeyleri aynı olan; geçmiş, değer, yaşantı ve sosyal anlamda benzer olanaklara sahip bireyler arasındaki karşılıklı ve devamlı etkileşimler şeklinde tanımlanmaktadır (Gülay, 2010). Yetişkin-çocuk ilişkisinde olduğundan farklı olarak, kendine has özelliklere sahip, çocuklar için sosyal gelişim anlamında büyük önemi olan ve yetişkin bireylerle ilişkilerinde deneyimleyemeyecekleri şekilde farklı rollere sahip oldukları ilişkiler olarak da ifade edilmektedir (Ummanel, 2007).

### **2.2.1. Akran İlişkileri İle İlgili Kavramlar**

Erken çocukluk döneminde akran ilişkileri ile ilgili temel kavramlar; sosyal gelişim, sosyal yeterlik, sosyal beceri, olumlu sosyal davranış ve arkadaşlık şeklinde sıralanmaktadır (Gülay, 2008).

*Sosyal Gelişim:* Bireyin dünyaya gelişi ile başlayıp, tüm yaşamı süresince devam eden, diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasını ve içerisinde yaşamını sürdürdüğü sosyal çevreye uyumunu sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Arı, 2005).

*Sosyal Yeterlik:* Sosyal ilişkilerin sağlıklı olarak kurulması ve devam ettirilmesi için gerekli becerilerin kazanılıp kazanılmadığını ifade etmektedir (Uluyurt, 2012).

*Sosyal Beceri:* Diğer bireylerle sosyal anlamda olumlu ilişkiler başlatmaya ve bu ilişkilerin devam ettirilmesine olanak sağlayan beceriler şeklinde açıklanmaktadır (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).



Olumlu Sosyal Davranış: Bireyin sosyal çevre içerisinde etkileşim halindeyken diğer insanların yararı için istekli olarak yaptığı davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg ve Fabes, 1998).

Arkadaşlık: Bireyin aileden sonra hayatının her periyodunda ihtiyaç duyduğu, iletişim gruplarında görülebilen tüm özelliklerin görüldüğü, benzer davranış ve tutumlarının benimsendiği, yeni davranış ve tutumlarının üretildiği, en küçük sosyal yapı olarak ifade edilmektedir (Köknel, 1997).

Çocuğun gelişimi ve uyumu üzerinde etkisi olan akran ve arkadaş ilişkileri birbirinden farklı olarak açıklanmaktadır. Akran ilişkileri tek yönlü bir ilişkiyi içerirken, arkadaşlık iki yönlü ve karşılıklı bir ilişki olup çocuğun bir ya da birden fazla akranıyla kurduğu duygusal bağ şeklinde ifade edilmektedir. Çocuklar akran ve arkadaş ilişkilerinde farklı yaşantılar edinmektedirler. Arkadaşı olmayan bir çocuk akran grubu tarafından kabul görebilmekteyken bir ya da birden fazla arkadaşı olan bir çocuk hiçbir akran grubu içine kabul edilmeyebilmektedir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

### **2.2.2. Ekolojik Kuram / Urie Bronfenbrenner**

Bu bölümde ekolojik kuramın söz konusu çalışmaya temel oluşturan dayanaklarına yer verilecektir. Ekolojik kuram; çocuklar veya ergenler eğitimsel, gelişimsel ve sosyal problemler açısından riske girdiklerinde araştırılması gereken etmenleri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Kişideki farklı beklentiler, baskılar, deneyimler, istekler ve kişiyi etkileyen tüm sistemler, birbiri ile bağlantılı olan tüm değişkenler ele alınmaktadır (Bronfenbrenner, 2009).

Mikrosistem: İnsan gelişimi ve içinde bulunduğu çevre arasındaki karmaşık ilişkileri ve buna ek olarak insanı sarmalayarak şekillendiren yapıları ifade etmektedir. Ev, okul, işyeri gibi çevresel yapılar mikrosisteme örnek teşkil etmektedir.

Mezosistem: Kişinin hayatında çeşitli mikrosistemler arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Aile-okul, okul-dans grubu, okul-spor takımı ilişkileri mezosisteme teşkil etmektedir.

Ekzosistem: Politik karar alma ve iş hayatı gibi sistemleri içermektedir. Okul yönetimine ait politikalar, çocukların akranlarının ebeveynleri ekzosisteme teşkil etmektedir.

Makrosistem: Sosyal, yasal, politik, dinsel, ekonomik ve eğitimsel sistemler gibi kültürün en üst kurumsal örüntüleri olarak ifade edilmektedir. Önceki tüm sistemleri kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 2009).

Kronosistem: Bütün sistemleri içine alan en son sistem olan kronosistem ise çocuğun içinde yaşamını sürdürdüğü çevrede zamanla meydana gelen değişimlerin çocuğun gelişimini ne ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Bu değişimlerden bazıları normatif (okula başlama, ergenlik vb) iken, bazılarının normatif (boşanma, anne baba tutumları vb) olmadığı görülmektedir (Doğan, 2010).

Her çocuğun ekolojik sistemin bir parçası konumunda olduğu açıklanmaktadır. Ekolojik sistem ile çocuk arasında devamlı süregelen bir etkileşimden bahsedilmektedir. Akran ilişkileri bu etkileşim boyutlarından biri olmasının yanı sıra, çocuğun diğer öğelerle etkileşiminin de akran ilişkilerini etkilediği ifade edilmektedir. Akranların çocukların doğrudan etkileşim halinde bulunduğu mikrosistem içerisinde yer almaları nedeniyle çocuğu doğrudan etkiledikleri söylenebilmektedir (Gülay, 2010).

Akran ilişkileri çevresel (aile, okul öncesi eğitim kurumları ve oyun) ve bireysel (sosyal çekingenlik, utangaçlık, dil, mizaç) olmak birçok unsurdan etkilenmektedir (Uluyurt, 2012). Üzerinde mizacın oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu akran ilişkileri bir toplumsal çevrede gelişmektedir (Gülay, 2010). Bu nedenle çalışma bu kurama dayandırılarak kurgulanmıştır.

### **2.2.3. Akran İlişkilerinin Okul Öncesi Dönemdeki Önemi**

Gün geçtikçe çalışan anne sayısında gözlemlenmekte olan artış, kadın işgücünün çalışma hayatında daha geniş yer alması ve geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına doğru yaşanmakta olan sosyal geçişler okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyacı ve ilgiyi artırmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasında ve dolayısıyla çocukların daha erken yaşlarda akranlarıyla sosyal etkileşimlerde

bulunmasında önemli rol oynamaktadır (Salı, 2014). Okul öncesi eğitim esnasında çocuğun akran grubuyla ilk kez daha fazla etkileşim kuracak olması akran ilişkilerinin bu dönemdeki değerini oldukça artırmaktadır (Erten, 2012). Bu dönemde çocukların olumlu ya da olumsuz olan akran ilişkileri onları sosyal ve duygusal açıdan güçlenmelerini ya da zayıflamalarını etkilemektedir (Sphendi-Şirin,2019). Okul öncesi dönemde akranlarla iletişim, çocukların dış dünyayı anlayabilmesi ve çevresel uyaranlara uyum sağlayabilmesi için önemli bir basamaktır (Ayдын, 2005).

Hartup'a (1989) göre; çocuklar sağlıklı bir şekilde gelişimlerini devam ettirebilmek için; dikey ve yatay ilişki olmak üzere iki farklı ilişki tipine ihtiyaç duymaktadırlar. *Dikey ilişki*, çocuğun sosyal anlamda kendisinden daha güçlü ve daha fazla bilgi sahibi biriyle ya da bir yetişkin ile kurmuş olduğu bağ olup ve tamamlayıcı özelliğe sahip olduğu bilinmektedir. *Yatay ilişki* ise, çocuğun gelişim seviyesi olarak kendisi ile benzer biriyle ya da bir akranı ile kurmuş olduğu bağ olup ve eşit, dengeli bir özelliğe sahip olduğu ifade edilmektedir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Okul öncesi eğitim esnasında çocuğun sınıfındaki arkadaşlarıyla kurduğu ilişki yatay ilişkiyken; öğretmeni, anne ve babası ile ilişkisi dikey ilişki örneği olarak verilmektedir. Yaş ya da olgunluk düzeyi olarak aynı seviyedeki bireyleri tanımlayan akranların çocuğun yaşamı için çeşitli yönlerden önemi olduğu bilinmektedir (Salı, 2014). Akran ilişkilerinin çocuğun yaşamında bıraktığı kısa ve uzun süreli izler okul öncesi eğitimde akranların önemi daha da artırmaktadır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Eşit ve dengeli bir özelliğe sahip, yatay bir ilişki olan akran ilişkileri sayesinde çocuk yalnızca bir alanda değil sosyal, duygusal, psikolojik ve bilişsel gelişim gibi birçok gelişim alanında beceri kazanmaktadır (Gülay, 2010).

Akran ilişkilerinin çocukların sosyal gelişimleri açısından vazgeçilmez bir yapı taşı olduğu bilinmektedir (Sphendi-Şirin,2019). Akranlarla olumlu etkileşimlerde bulunabilmenin, psikolojik olarak uyumluluğun ve yaşam boyunca kullanılacak olan sosyal iletişimin oldukça önemli bir unsuru olduğu ifade edilmektedir (Szewczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005, Sphendi-Şirin,2019). Akran gruplarına kabul edilme çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir

adım olarak görülmektedir (Sphendi-Şirin,2019). Bu gruplarda çocuk grup kuralları ile yaşamayı öğrenmektedir. Hoşuna giden çocuklarla özdeşim kurmaya çalışmaktadır. Grup içinde kendisine verilmiş olan rolün gerektirdiklerini yerine getirmektedir. Çocuklar akranlarıyla etkileşim halindeyken bireysel isteklerini sosyal ortamlar içerisinde nasıl ifade edeceklerini de deneyimlemiş olmaktadır. (Bradley, 2001). Ayrıca, akran ilişkileri sayesinde çocukların zeka, cinsiyet rolleri, cesaret gibi özellikleri algılayışı da kolaylaşmaktadır (Ülgen ve Fidan, 2003).

Akran ilişkilerinin okul öncesi dönemde duygusal gelişim açısından da oldukça önemli bir unsur olduğu bilinmektedir. Akranlar strese maruz kaldıkları durumlarda birbirlerine destek olarak birbirlerinin rahatlamasını sağlamaktadırlar (Batey, 2002). Akranlar tarafından sağlanan bu destek sayesinde çocukların stresli durumlarla baş etmesi, zorbalık ve şiddetten korunması kolaylaşmakta ve akademik performanslarında da artış görülmektedir (Doll, Murphy ve Song, 2003). Ayrıca akranlardan oluşan gruplar ile etkileşim çocukların duygusal anlamda gelişimlerini destekleyecek, özel duygularının düzenlenmesini sağlayacak etki mekanizmalarının oluşumunu sağlamaktadır (Denham, 2007).

Akran ilişkilerinin yaşamın ileriki yıllarındaki psikolojik sağlık açısından önemli belirleyicilerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Denham ve diğ., 2003). Çocukların okula ve sosyal çevrelerine uyumlarında akranları ile ilişkilerinin büyük rolü olduğu belirtilmektedir (Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002; Szweczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005). Akranlarla ilişkiler sayesinde çocuklar yakın ilişkiler geliştirmeyi deneyimlemektedirler. Bu yakın ilişkiler sayesinde zamanla çocuğun arkadaş sayısı artmakta ve bu şekilde diğer çocuklara ve okuluna uyumu kolaylaştırmaktadır (Schrepferman ve diğ., 2006). Akranlarıyla olumlu ilişkiler kuramamış olan çocuklar, depresyon, yalnız kalma, kaygılanma gibi içe dönük davranış problemleri yaşayabilmektedir (Prinstein, Cheah ve Guyer, 2005).

Okul öncesi dönemde akranlarla kurulan ilişkilerin, bilişsel gelişim açısından, okula uyum sağlamanın, akademik anlamda hazır bulunuşun (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996), akademik güdülenme ve başarmanın (Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002; Doll, Murphy ve Song, 2003; Chen ve diğ., 2005)

önemli belirleyicilerinden olduğu ifade edilmektedir. Çocuk, okul öncesi dönemde deneyimlediği olumlu akran ilişkileri sayesinde okula uyum sürecini kolaylıkla aşabilmekte, yeni bilgi, beceri ve davranışları öğrenmek için zorlanmamaktadır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Akran ilişkilerinin gelişim alanları açısından önemlerine ek olarak rehber, rol model, bilgi kaynağı ve destek olma gibi fonksiyonlarının da olduğu açıklanmaktadır (Gülay, 2008). Çocukların olumlu akran modellerine tanık olmaları öğrenme süreçlerini, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilmektedir (Erten, 2012).

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde akran ilişkileri çocuk açısından büyük önem taşımaktadır. Günümüzde akranlarla ilk ilişkiler çok küçük yaşlarda okul öncesi eğitim ortamlarında başlamakta ve çocukluk yılları boyunca karmaşıklılaşarak devamlılık arz etmektedir. Akran ilişkileri açısından işlevler yaşla beraber değişmekte fakat akran ilişkileri bireyin yaşamındaki önemini aynı şekilde korumaktadır.

#### **2.2.4. Akran İlişkilerinin Okul Öncesi Dönemde Gelişimi (0-3 Yaş/4-6 Yaş)**

Bebeklerin doğumdan sonra diğer bebeklerin ağlama sesini duyduklarında ağlaması, ilk akran etkileşimi olarak adlandırılabilir (Eckerman ve Peterman, 2004). Altı aylıktan itibaren bir bebeğin çevresindeki diğer bebekler ona dokunduğunda veya baktığında gülümsediği gözlemlenmektedir (Eckerman ve Peterman, 2004). Yürüme ile birlikte bebek, çevresini daha iyi tanımaya ve çevresindeki bireylere de daha fazla tepki vermeye başlamaktadır (Topaloğlu, 2013). Başka bir çocukla aynı ortamda bulunulması kavga, gerginlik, vurma ya da ısırma gibi saldırgan davranışlara sebep olabilmektedir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Akran etkileşimlerinde iki yaştan itibaren artış görülmektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). İlk akran tercihleri iki yaştan sonra başlamaktadır. Toplumsallaşmanın başlangıç evresindeki iki yaş çocuğu, kendi hareket ve görme alanında yer alan diğer akranlarına ilgi duymasına rağmen henüz onları sürekli oyun oynayacağı kalıcı arkadaşlar olarak görmemektedir (Aral, Can-Yaşar ve Kandır, 2002). Aynı cinsiyetteki akranlarıyla etkileşimde bulunma yönelimleri de her geçen

gün artmaktadır (Önder, 2005). İki üç yaşlarında kız çocukların, oyuncaklarını erkekler yerine kızlarla paylaşmaya ve aynı şekilde kız akranlarının isteklerine cevap vermeye eğilimli oldukları görülmektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Aynı cinsiyette akranla etkileşim kurma eğilimi, ilkokul çağına kadar artış göstererek devam etmektedir (Schrepferman ve diğ., 2006).

Üç yaş grubunda, saldırganlık akran kabulü için belirleyici faktör olarak kabul edilmektedir. Saldırganlığa bağlı olarak herhangi bir akranın sevilip sevilmemesi şeklinde yargıda bulunulabilmektedir (Johnson ve diğ., 2000). Dört yaşta üç yaşa göre daha uyumlu davranışlar ve akranlar ile daha uzun süreli etkileşimler gözlemlenmektedir. Dört yaş çocuğu sosyal çevresi ile sürekli etkileşimde bulunarak zihnini geliştirmektedir (Çakmaklı, 1996). Çocukların oyun oynama süreleri dört yaştan sonra artmaya başlamaktadır. Buna ek olarak sosyal becerilerinde de gelişme olmaktadır. İşbirliği becerisi ve davranışlarına başkalarına uygun olarak yön verme de yine dört yaş grubunda gözlemlenmektedir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Beş yaşındaki bir çocuğun akranları ile oynadığı bir oyunu ertesi gün devam ettirebilme becerisine sahip oldukları bilinmektedir. Akranlarının duygularını paylaşmaya ve anlamaya, işbirliği yapmaya bu yaşta başlamakta ve grup oyunlarını tercih etmektedirler (Cirhinlioğlu, 2001). 6-7 yaş grubundaki çocuklar ise paylaşma, dostluk ve sempati gibi davranışlar ile birlikte, rekabet, kavga ve çatışma içine de girebilmektedirler (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

Akran ilişkilerinin okul öncesi dönem çocuklarında gelişimi incelendiğinde, çocukların yaşları ilerledikçe akran ilişkilerinin her anlamda geliştiği gözlemlenmektedir. Akranlarla daha fazla zaman geçirilmesi, yaşın ilerlemesi ve oyunun bu duruma sebep olan etmenlerden olduğu söylenmektedir. Yaşın ilerlemesi ile birlikte tüm gelişim alanlarında gözlemlenen olgunlaşma, çocukların akran ilişkilerinde sosyal etkileşimlerdeki artış olarak gözlemlenmektedir. Okul öncesi dönem, akran ilişkilerinin zemininin hazırlandığı ve bu alandaki yeterliliklerin kazanımının sağlandığı dönem olması açısından büyük önem taşımaktadır (Gülay, 2008).

### 2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerini Etkileyen Etmenler

Okul öncesi dönem çocuklarının temel uğraşlarından biri akranları ile oynadıkları oyunlardır. Bu dönemde gözlemlenen oyun davranışları çocukların sosyal yetkinlik düzeyi ve akranlarıyla etkileşimleri hakkında eşsiz bilgiler sunmaktadır. Akranlarla oynanan etkileşimli oyunlar çocuğa ihtiyaçlarını karşılama, başka çocukların davranışlarını kontrol etme, sosyal anlamda etkileşimde bulunma, duygularını ifade etme fırsatını verir (Zigler, Singer ve Bishop-Josef, 2004). Çocukların akranlarıyla ilişkilerini değerlendirebilmek için doğal ortamlarında etkileşimli oyunlarının gözlemlenmesi okul öncesi dönem için çok daha sağlıklı ve gerçekçi sonuçlar ortaya koyacaktır (Fantuzzo ve Hampton, 2000; Casby, 2003; Frost, Wortham ve Reifel, 2008).

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bunların en önemlileri; aile, kültür ve bireysel farklılıklar olarak bilinmektedir. Ebeveynlerin, çocukların akran ilişkileri üzerinde doğrudan (model olma, davranışları öğretme) ve dolaylı (çocuk yetiştirme tutumları, ebeveynlerin kişilik özellikleri) olmak üzere iki tür etkisi bulunmaktadır (Gülay, 2010). Çocuklar ebeveynlerinden gözlemleme yöntemiyle öğrendikleri davranışları, akran ilişkileri esnasında sergileyebilmektedirler. Aile içinde şiddete yönelik davranışlar gözlemleyen çocukların, okul öncesi eğitim kurumlarında akranlarına da benzer davranışlar sergileyebildikleri, benzer şekilde aile içindeki olumlu sosyal davranışların da çocukların akranlarıyla ilişkilerine yansiyabildiği gözlemlenmektedir (Erwin, 1993). Akran ortamlarındaki beklentiler ve değerler içerisinde yaşanan kültürün değerleri ile paralel şekillenmektedir. Örneğin, şiddet içeren davranışların akran reddine neden olmadığı, kabul edilebilir görüldüğü bir kültürde, farklı bir kültür için akran reddine neden olan şiddet yönelimli tavır ve davranışlar “değerli” kabul edilmektedir (Bierman, 2005). Burdan yola çıkılarak kendi kültüründen farklı bir kültürde yaşamak durumunda kalan bir çocuğun, sosyal olarak uyumsuz olmasının en önemli sebeplerinden birinin kültürler arasındaki farklılıklar olduğu belirtilmektedir (Altınmakas, 2010).

Akran ilişkilerinde önemli etkilere sahip olan bir diğer etmen bireysel farklılıklar olarak açıklanmaktadır (sosyal çekingenlik, utangaçlık, cinsiyet, mizaç vb.). Sosyal çekingenlik, akranlarla yeterli sıklıkta etkileşimde bulunulmaması durumudur (Armer, 2003). Bu duruma çocuğun utangaçlığı, diğer çocuklara ve onlarla oyun oynamaya ilgi duymaması ve akranları tarafından reddedilmesi gibi etmenler neden olmaktadır (Asendorpf, 1991). Utangaçlık ise özel sosyal durumlara (okulun ilk günü, odaya yabancı bir bireyin girmesi gibi) kaygılı ve ihtiyatlı tepkiler vermek şeklinde tanımlanmaktadır (Rubin, Burgess ve Coplan, 2004). Okul öncesi dönemde utangaç çocukların akran kabulü açısından bakıldığında zor kabul gördüğü, akran ortamında yalnız kaldıkları, ilerleyen yıllarda ise depresyon, sosyal kaygı gibi sorunlar yaşam ihtimallerinin diğer çocuklardan fazla olduğu belirtilmektedir (Miller ve Coll, 2007). Cinsiyet açısından bakıldığında ise kız çocuklarında akranlarıyla etkileşimleri esnasında; destek alma, onaylanma, samimi ilişkiler kurma, yardımlaşma, işbirliği gibi özelliklerin daha belirgin olduğu, erkek çocuklarda ise akran ilişkilerinin kalabalık gruplarda ve etkinlik merkezli gerçekleştiği gözlemlenmektedir (Bierman, 2005).

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerini etkileyen en önemli etmenlerden bir diğerinin mizaç olduğu ifade edilmektedir. Mizaç, duygusal uyarılara doğuştan ve yapısal olarak otomatik tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Şahinoğlu, 2010). Mizaç, genel anlamda biyolojik özelliklerle şekillenen davranış tarzlarındaki bireysel farklılıklar olmasının yanı sıra, kişinin; sosyal gelişim süreçlerinin (sorumluluk alma, duygu ve düşüncelerini kontrol etme vb.) farkına varması olarak tanımlanmaktadır (Wilson, 2006). Mizaç çocuğun ev yaşantısı ve sosyal ortamı arasındaki bağ olması nedeniyle sosyal ilişkileri üzerinde etki sahibi olacak bir özellik olarak bilinmektedir (Szewczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005). Mizaç okul öncesi dönem çocuklarının akranları ile ilişkileri üzerinde de etkili olabilmektedir (Walker, Berthelsen ve Irwing, 2001). Yumuşak mizaçlı çocukların (uyumlu, güler yüzlü, duyarlı vb.) akranları ile olumlu ve yakın ilişkiler geliştirdikleri ve akranları tarafından kolaylıkla kabul gördükleri belirtilmektedir. Buna karşılık, zor mizaca sahip çocukların (karamsar, kızgın, öfkeli, uyum sorunları yaşayan vb.) akranları ile sorunlu ilişkiler kurdukları ve akranları tarafından kabul



görmeyip reddedildikleri ifade edilmektedir (David, 2004; Kostelnik ve diğ., 2006). Çocukların yaşları büyüdükçe onların doğuştan getirdikleri bu mizaç özelliklerinin akran etkileşimleri üzerindeki etkisi artmaya başlamaktadır (Özdemir, 2017). Utangaç mizaç özelliğine sahip bir çocuk akranlarıyla ilişki kurmakta zorlanmakta ve genellikle tek başına oynamayı tercih etmektedir. Diğer taraftan saldırgan mizaç özelliğine sahip çocuklar akran etkileşimini başlatsalar bile bazı zamanlarda verdikleri tepkiler sebebiyle olumlu bir akran ilişkisi kurmakta ve sürdürmekte zorlanmaktadırlar. Bu bağlamda, farklı mizaç türleri akran ilişkilerini hem kolaylaştırabilmekte hem de sınırlandırabilmektedir (Özdemir, 2017).

### **2.3. Mizaç ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişki**

Sanson ve Rothbart (1995) mizacı, bireyin iç ve dış uyarıcılara verdiği tepkiler üzerindeki bireysel farklılıklar ile motor ve dikkat alanlarında kendi kendini düzenlemesi şeklinde tanımlamaktadır. Mizaç genellikle yaşam boyu sabit kalan yapısal olarak tepkisellik ve öz düzenlemeye bağlı bireysel farklılıklar olarak ifade edilmektedir (Rothbart ve Bates, 2006; Rothbart, 2011). Buradaki ‘yapısal’ kalıtım ve deneyimlerle yapılandırılmış biyolojik temelleri belirtmektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Mizaç açısından bakıldığında, öz düzenlemede daha iyi olan ve daha az tepkisellik gösteren çocukların olumlu akran ilişkileri göstereceği öngörülmektedir (Valiente ve diğ., 2003; Gleason ve diğ., 2005). Bazı araştırmacılar mizacı ve kolay ve zor mizaç olarak ele alırken (Szewczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005), bazıları mizacın çaba gerektiren kontrol, utangaçlık, dikkati odaklama gibi özel boyutlarını incelemektedirler (Valiente ve diğ., 2003; Gleason ve diğ., 2005; Rothbart, 2011).

Öz düzenleme kişide tepkiselliği düzenleyen ve genellikle çaba gerektiren kontrol ile kavramlaştırılan süreçleri ifade etmektedir (Rothbart, 1991). Çaba gerektiren kontrol, kişinin duygu ve davranışlarını düzenleme ve kontrol etme yeteneği olarak tanımlanmakta ve öz düzenlemenin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Rothbart, 2011). Duyguların düzenlenmesi ve yıkıcı davranışların engellenmesi çocuklara daha olumlu ve arkadaşça akran etkileşimi yaşama imkânı sunmaktadır (Fabes ve diğ., 1999).

Çaba gerektiren kontrolün bir bileşeni olan engelleme denetimi, uygun olmayan davranışların engellenmesi ve uygun olanlarla yer değiştirilmesini ifade etmektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Engelleme denetimi okul öncesi dönem çocuklarında olumlu akran ilişkilerinin yordayıcısı olarak açıklanmaktadır (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004). Akranlarına karşı uygun olmayan davranışları engelleyebilen çocukların akranları tarafından oyun arkadaşı olarak seçilmeleri daha muhtemel olarak görülmektedir (Valiente ve diğ., 2003). Engelleme denetimi utangaç çocuğun sessiz olma ve uzaklaşma dürtüsünün üstesinden gelmesine ve bunları olumlularıyla yer değiştirmesine yardımcı olarak olumlu akran ilişkilerini teşvik etmektedir (Acar ve diğ., 2015).

Dikkati odaklama öz düzenlemenin önemli bir mekanizması olarak bilinmektedir (Rueda, Posner ve Rothbart, 2004). Dikkati kontrol etme, düzenleme, sürdürme ve ihtiyaç duyulduğunda durumun sosyal taleplerine göre kaydırmayı ifade etmektedir (Posner ve Rothbart, 2000; Rueda, Posner ve Rothbart, 2004). Rudasill'e (2011) göre, çaba gerektiren kontrolün bir parçası olan dikkati odaklama, çocuklara başkalarıyla ilişkilerini düzenleme ve sürdürme konusunda yardım etmektedir. Yapılan araştırmalar dikkati odaklamanın sürdürülmesi ve olumlu akran ilişkilerini içeren sosyal yeterlilik arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Cole, Usher ve Cargo, 1993; Speltz ve diğ., 1999).

Utangaçlık, yeni durumlar ya da akran ilişkilerine katılım karşısında kendini geri çekmeyi ifade etmektedir (Rothbart, 2011). Çocuğun kendi davranışını engelleme çabası anlamına gelen engelleme denetiminin aksine, utangaçlık çocuğun davranışını engellemek için doğal eğilimini göstermektedir (Acar ve diğ., 2015). Öz düzenleme ve tepkisellik mizacının okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir (Gunnar ve diğ., 1997; Rudasill ve Konold, 2008). Bu bilgilerden hareketle, bu çalışmada özdüzenleme ve tepkisellik mizaçlarının engelleme denetimi, dikkati odaklama, utangaçlık ve dürtüsellik özellikleri ele alınarak çocukların mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

## 2.4. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan alışmalar

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde mizaç ile akran ilişkilerini birlikte ele alan araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle öncelikle mizaç ve akran ilişkilerini birlikte değerlendiren çalışmalara, sonra yalnızca mizaç ve yalnızca akran ilişkilerini ele alan araştırmalara yer verilmiştir.

İlk olarak mizaç ve akran ilişkilerini birlikte ele alan çalışmalar incelenmiştir. Stansbury ve Harris (2000) tarafından yapılan çalışmada, 3-4 yaş grubunda standart akran girişimi örneklerinde stres tepkisinin oluşup oluşmadığını, bu stres tepkisinin mizaca, gözlemlenen akran yaklaşımına ve akran yeterliliği için öz algıya nasıl bağlı olduğunu araştırmak amaçlanmıştır. Psikolojik stres tepkileri hipotalamik hipofiz salgı sistemi aktivitesi ile ölçülmüştür. Çalışma sonucunda, çocukların yeni akranlarından oldukça az kaınım gösterdikleri ve yaklaşma mizacında yüksek seviyede oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca yeni akranlarla ilişki durumlarına karşı büyük stres tepkisi oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran yeterliliği için öz algı ile akran girişimi durumlarında davranışlar arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Walker, Berthersen ve Irwing (2001) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyeti, sosyal statüleri ve mizaçları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. 92'si erkek, 90'ı kız 182 çocukla sosyometrik görüşme yapılmıştır. Popüler, reddedilmiş, ihmal edilmiş, münakaşacı ve sıradan çocuklar, daha önceden belirlenen kritere göre belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, daha yüksek aktivite seviyesi, daha yüksek dikkat dağınıklığı ve daha düşük sebatkârlık açısından; reddedilmiş çocukların popüler çocuklara göre daha zor mizaçlı oldukları ortaya çıkmıştır. Reddedilmiş ve ihmal edilmiş çocuklar popüler çocuklara göre daha düşük uyumluluk ve daha yüksek olumsuz duygu durumu göstermişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre, erkeklerin kızlardan daha aktif, daha dikkatleri dağınık ve daha az sebatkâr oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

David ve Murphy (2007) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynler arası yıkıcı çatışma ile 3-6 yaş arası çocukların akran ilişkileri arasındaki ilişki ocuk mizacı ve cinsiyete bağlı olarak incelemiştir. Regresyon analizi, çaba gerektiren

kontrolün ebeveynler arası yıkıcı çatışma ile çocukların akran ilişkilerinde bulunma sıklığı ve ebeveynler arası yıkıcı çatışma ile çocukların problemlili akran etkileşimleri arasındaki ilişkiyi modere edici olarak etkilediğini ortaya koymaktadır. Ebeveynler arasında yüksek derecede görülen yıkıcı çatışma; çaba gerektiren kontrolü düşük olan çocuklarda düşük seviyedeki etkileşim ve yüksek düzeydeki problemlili ilişkiler ile bağlıdır. Fakat çaba gerektiren kontrolü iyi olan çocuklarda, ebeveynler arası yıkıcı çatışma yüksek seviyedeki etkileşim ve düşük düzeydeki problemlili ilişkilerle bağlantılıdır. Ebeveynler arası yıkıcı çatışma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide, cinsiyet farkları, kızlarda akran etkileşimiyle negatif olarak bağlantılı iken erkeklerde bu etkileşimde pozitif olarak bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Mathieson ve Banerjee (2010), 2-3 yaş arasındaki akran oyunlarını, mizaç ve duygu anlayışı tarafından oynanan rolleri belirleyerek ve ebeveyn ile uygulayıcıların sosyal davranış değerlendirmeleri arasındaki yaklaşmayı inceleyerek araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği, Çocuk Davranış Listesi ve Strengths and Difficulties Questionnaire kullanılarak 2-3 yaşlarındaki 106 çocuktan veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, çaba gerektiren kontrol, öz düzenleme ve dışavurum akran oyun yeterlilikleri tarafından yordlanmaktadır. Ayrıca, duygu anlayışı etkileşimli akran oyun yeterliliklerini etkilemektedir. Sosyal davranış konusunda uygulayıcı ve ebeveynlerin değerlendirmeleri konusunda paralellik görülürken, davranış problemlili konusundaki yargılarda farklılıklar olduğu görülmüştür.

Gülay (2012) tarafından yapılan çalışmada, 5-6 yaşlarındaki çocukların mizacının akran ilişkileri değişkenleri (sosyal etki, sosyal davranış, saldırganlık, asosyal davranış, dışlama, korku-kaygı ve mağduriyet) üzerindeki yordayıcı etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Denizli ilinde yaşayan 5-6 yaş arası 140 çocuk ve onların anneleri çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Mizacı ölçmek için Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Akran ilişkileri değişkenlerinin değerlendirilebilmesi için Çocuk Davranış Ölçeği, Mağduriyet Ölçeği ve sosyometri tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yaklaşma, sebatkarlık ve ritmiklik seviyesi ile sosyal etki ve sosyal davranış arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Yaklaşma, sebatkarlık ve ritmiklik seviyesi ile saldırganlık,

asosyal davranış, dışlama, korku-kaygı ve mağduriyet arasında ise yüksek düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Çocuğun tepkiselliği ile sosyal etki ve sosyal davranış arasında yüksek düzeyde negatif ilişki; saldırganlık, asosyal davranış, dışlama, korku-kaygı ve mağduriyet arasında ise yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

Torres ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmada, iki ebeveynli ailelerde okul öncesi dönem çocuklarda baba katılımı, çocukların bireysel özellikleri (yaş, cinsiyet, zor mizaç) ve çocukların akran oyunu yeterlilikleri arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Baba katılımının değerlendirilmesi için “The Parental Involvement: Care and Socialization Questionnaire”, akran oyunu değerlendirmesi için “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” ve mizaç değerlendirmesi için “Infant Characteristics Questionnaire” okul öncesi versiyonu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, erkekler ve zor mizaçlı çocuklar daha fazla oyunun bozulması ve daha az oyun etkileşimi göstermeye eğilimlidirler. Ayrıca, zor mizacın; temel bakım, oyun, öğretim ve disiplin etkinlikleri bakımından baba katılımı ile akran oyunu bozulması ve oyun etkileşimi açısından bireysel farklılıklar arasındaki ilişkide modere edici etkisi vardır. Zor mizaçlı çocuklarda, temel bakım ve oyunda yüksek seviyede baba katılımı akran oyunlarında daha fazla oyun bozulması davranışı ile ilişkilidir. Bunun aksine, zor mizaçlı çocuklarda, öğretim ve disiplinde yüksek seviyede baba katılımı ile daha fazla oyun etkileşimi davranışı ilişkilidir.

Gagnon ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada, etkileşimli akran oyun davranışlarının yordanması için çocuk mizacı ve ebeveynlerin tutumlarından faydalanmışlardır. Çalışmada okul öncesi dönemdeki 44 çocuk incelenmiş ve mizacı ölçmek için “The Behavioral Style Questionnaire”, etkileşimli akran oyun davranışlarını ölçmek için “The Penn Interactive Peer Play Scale” ve ebeveyn tutumlarını ölçmek için “The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire” kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, çocuğun tepkisel mizacının, otoriter ebeveyn tutumu ile oyun etkileşimi ve otoriter ebeveyn tutumu ve oyunun bozulması arasındaki ilişkiyi etkilediğini göstermektedir. Yüksek seviyede tepkisellik gösteren daha otoriter ebeveynlere sahip çocuklar oyun bozulması davranışından daha yüksek puan alırken, oyun etkileşiminden daha düşük puan

almışlardır. Öz düzenleme ise bu çalışmanın örnekleminde ebeveyn tutumu ve etkileşimli akran oyunları davranışı arasındaki ilişkide herhangi bir etkide bulunmamıştır.

Acar ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmada, okul öncesi çocuklarının akranlarıyla ilişkilerini yordamada çocukların mizaçlarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çocukların akranlarıyla ilişkileri ve utangaçlıkları ilişkisinde çocukların öz düzenleme mizaç özelliklerinin (engelleme denetimi ve dikkati odaklama alt ölçekleri) modere edici etkisi ele alınmıştır. Çalışmanın örneklemini 3-5 yaş arasındaki 40 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların mizaçlarını değerlendirmek için “Çocuk Davranış Listesi” ve akran ilişkilerini değerlendirmek için “Bireyselleştirilmiş Sınıf Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, mizacın dikkati odaklama alt ölçeğinin çocukların utangaçlığı ile akran ilişkilerinde iletişim ve çatışma arasındaki ilişkiyi modere edici etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mizacın dikkati odaklama alt ölçeği ile akran ilişkileri arasında pozitif; mizacın dikkati odaklama ve engelleme denetimi alt ölçekleri ile akran çatışmaları arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Bu bölümde mizaç temel alınarak yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Akın-Sarı (2009) çalışmasında, 3-6 yaş arasındaki çocuklarda mizacın etiyolojisini 87 çocuktan topladığı verilerle incelemiştir. Türk çocuklarda mizacın genetik geçişli olduğunun ortaya konulduğu ilk çalışma özelliği gösteren bu çalışmada, dikkati odaklama, korku, algısal hassasiyet, engelleme denetimi, kızgınlık/düş kırıklığı, rahatsızlık ve gülümseme-kahkaha mizaç özelliklerinin tam anlamıyla genetik geçişli olduğu saptanmıştır. Çalışmada aynı zamanda çevresel özellikler ile mizaç arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, bu iki değişkenin birbirini etkilediği ve bunun sonucunda kendine özgü, kimseye benzemeyen çocukların ortaya çıktığı bulunmuştur.

Erdinç (2009) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn tutumları ve çocukların mizaç özelliklerinin, okul öncesi dönem çocuklarında görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı yordama gücünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde okul öncesi eğitime devam eden 36-72 ay arasındaki 350 çocuktan

oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın cinsiyete göre farklılaşabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek çocuklarda fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın daha fazla görüldüğü ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, çocuklarda saldırgan davranışların hemcins akranlarına karşı sergilendiği görülmüştür. Mizaç ölçeğinin sebatkârlık alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kız çocukları, erkek çocuklarla karşılaştırıldığında daha sebatkâr davranışlar göstermişlerdir. Annenin çalışıp çalışmaması ve aile gelir düzeyi ile çocukların saldırganlığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmada, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam süresi ile çocukların saldırganlıkları arasında olumlu yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Yağmurlu ve Sanson (2009), yaptıkları çalışmada, Avusturalyalı ve Türk Avusturalyalı okul öncesi dönem çocuklarında mizaç, anne baba tutumları ve sosyokültürel bağlamın sosyal yetkinliğin alt bileşeni olan olumlu sosyal davranışa etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 4-6 yaş arasındaki, anne baba ikisi de Avusturalyalı 153 çocuk, ebeveynlerinden biri Türk kökenli 58 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, çocukların mizaç özelliklerini değerlendirmek için “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”, ebeveyn davranışlarını değerlendirmek için “Çocuk Yetiştirme Ölçeği”, ebeveynlik amaçlarını değerlendirmek için “Ebeveyn Değerleri Ölçeği”, ebeveynlerin çocukları ile yaşadıkları stres içerikli günlük olayları değerlendirmek için “Ebeveynlik Günlük Öfke Ölçeği” ve annelerin algıladıkları sosyal destek düzeylerini değerlendirmek için “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca çocuklarda yardımlaşma ve paylaşma davranışları çocukların öğretmenleri ile anne babaları tarafından gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, her iki gruptaki çocukların olumlu sosyal davranış seviyeleri benzer iken, bu seviyeleri yordayan değişkenler açısından farklılıklar saptanmıştır. Avusturalya örneklemine bakıldığında anne şefkati ve çocuğun sebatkârlığı çocuklarda olumlu sosyal davranışları yordamıştır. Türk örneklemine bakıldığında ise otoriteye itaat etme davranışının olumlu sosyal davranış üzerinde kolaylaştırıcı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grist ve McCor (2010) çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki çocuklarının kişilik özellikleri (dışa dönüklük, Uyumluluk, dürüstlük, nevrotiklik ve deneyime

açıklık) ile mizaç özelliklerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Batı Kuzey Carolina'da yaşları 35-72 ay arasında değişen 122 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, mizaç ile dışadönüklük arasında yüksek seviyede pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Uyumluluk, dürüstlük, nevroitiklik ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ve mizaç arasında zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Öneren-Şendil (2010), çocukların akranları tarafından tercih edilip edilmeme durumlarının, cinsiyetlerinin ve mizaçlarının, sosyal yetkinlik ve davranış sorunları (anksiyete-içe dönüklük v kızgınlık- saldırganlık) üzerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Veriler Ankara ilindeki özel bir okul öncesi eğitimi kurumundan 5- 6 yaşlarındaki 42 çocuktan toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak, çocuğun akranları tarafından tercih edilip edilmeme durumunu değerlendirmek için “Resimli Sosyometri Ölçeği”, sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının değerlendirilmesi için “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme” ölçeği ve mizacın değerlendirilmesi için “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, tepkisel mizacı daha yüksek olan çocukların kızgınlık ve saldırganlık içeren davranış sorunlarını daha çok gösterdikleri saptanmıştır.

Boström, Broberg ve Bodin (2011) 4 ve 6 yaş arasındaki 82 çocukla yaptıkları çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların mizaçlarının akademik başarısızlıklara etkisini ve çocukların aileleri üzerindeki negatif ve pozitif etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, akademik başarısı düşük olan çocuklarda düzeni bozan, pasif/çekinik ve aktif/dışadönük olmak üzere 3 farklı mizaç profili ortaya çıkmıştır. Düzeni bozan ve pasif/ çekinik mizaç profilindeki çocukların akademik başarısı yüksek çocuklarla karşılaştırıldığında daha farklı özelliklere sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca, akademik başarısı düşük olan aktif ve dışadönük çocukların mizaç değerlendirilmesi yapıldığında akademik başarısı yüksek çocuklar ile yakın değerlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Walker ve Henderson (2012) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç ve sosyal problem çözme yetkinliklerinin onların ilkokuldaki akademik becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Örneklemdaki 1117 çocuk ortalama yaşları elli altı aylıkken, atmış yedi aylıkken ve



seksen üç aylıkken olmak üzere 3 farklı zamanda değerlendirilmişlerdir. Veri toplama aracı olarak, mizacın değerlendirilmesi için “Çocuk Davranış Listesi”, sosyal becerilerin değerlendirilmesi için “Sosyal Beceri Ölçeği” ve akademik becerilerin değerlendirilmesi için “Akademik Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi dönemde çocuktaki çaba gerektiren kontrol ile sosyal problem çözme arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çaba gerektiren kontrolü yüksek olan ve utangaç olmayan çocukların okul öncesi ve ilkökul döneminde akademik başarılarında daha iyi olduğu saptanmıştır.

Kaya (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyi ile çocuktan kaynaklanan değişkenler (mizaç, özsaygı, cinsiyet, yaş, okula devam durumu, kardeş sayısı) arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. 48-72 aylık çocuklarla yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak ‘Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’, ‘Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği’, ‘Demografik Bilgi Formu’ ve ‘Cassidy Kukla Görüşme Formu’ kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, mizacın ritmiklik alt boyutu ile okula uyum ölçeğinin kendi kendini yönetme alt boyutu arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Yoleri ve Küçükyeşil (2014), 112 çocukla yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemde eğitim almakta olan çocukların mizaç özelliklerinin, dil becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Mizacı değerlendirmek için Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve dil becerilerini değerlendirmek için Marmara Gelişim Ölçeği (Dil Gelişimi Alt Ölçeği) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, mizacın sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarının, çocukların dil becerileri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca mizacın sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarının çocukların dil becerilerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bölümde akran ilişkileri ile ilgili çalışmalara yer verilecektir. Hay (2006) tarafından yapılan çalışmada, bebeklikte dil gelişimiyle akran ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi, birinci grupta 18 aylık 20 çocuk, ikinci grupta 24 aylık 22 çocuk ve üçüncü grupta 30 aylık 24 çocuk olmak üzere toplam 3 gruptan oluşmaktadır. Çocukların akranlarıyla ilişkileri 6 aylık aralıklarla iki defa izlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, iki yıl sonunda çocuklarda akranları ile nesnelere sahiplenme ile ilgili (benim, senin gibi) konuşmalar gözlemlenmiştir. 18 aylık çocukların akranlarıyla ilişkilerinde nesnelere sahiplenme ile ilgili ilk cümlelerine, fiziksel anlamda saldırganlığın da eşlik edebildiği görülmüştür. İlerleyen dönemlerde ise nesnelere sahiplenme cümlelerinde paylaşma ifadelerinin açığa çıktığı ve bu ifadelerin artış gösterdiği saptanmıştır.

Schrepferman ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmada akran ilişkileri ile depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklem grubu olan 5,5 yaşlarındaki 133'ü kız 134'ü erkek toplam 267 çocuk anaokulundan 4. sınıfa kadar izlenmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi dönemde çocukların akranlarıyla etkileşiminin ve yakınlığının, çocukları ilerleyen yıllarda depresyondan koruyucu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, akranlarla kurulan yakın ilişkinin, sosyal beceri gelişimi, destek ve güven duygusunu sağladığı saptanmıştır. Akranlarla kurulan olumsuz etkileşimlerin ise özellikle kız çocuklarda depresyon riskini arttırabildiği belirlenmiştir.

Farrell (2010) çalışmasında, sosyal yeterlilik ile okulöncesi dönemde akran tercihi arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Boston'da 48 aylıktan 101 aylığa kadar olan 55 çocuk oluşturmuştur. Değerlendirme 2 farklı çözümlenme ile yapılmıştır. Bunlardan birincisi olan sosyal sorun çözümlenme ölçüsünde, çocuklardan duygularını mimikleri ve beden dillerini kullanarak anlatmaları istenmiştir. İkinci çözümlenme olan sosyometrik ölçüde ise, öğretmen çocukların sosyalliklerini ve anti sosyalliklerini derecelendirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, çocukların sosyal yeterliliğin birçok boyutunda akranları ile benzerlik gösterdikleri saptanmış, fakat sosyal yeterliliğin akran kabulü açısından iyi bir yordayıcı unsur olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen (2013) 5-6 yaş arasındaki çocukların akran ilişkilerini sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın örneklemini 5-6 yaş arasındaki 450 çocuktan oluşmaktadır. Akran ilişkilerinin değerlendirilmesi için "Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" ve sosyal problem çözme becerilerini ölçmek için "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" veri toplama

aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çocukların akran ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, problem çözme, sosyal davranış, sosyal kabul ve saldırganlık davranışlarının çocukların sosyal problem çözme becerilerine göre farklılaştığı saptanmıştır.

Topaloğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada, etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş arasındaki 20'si deney, 20'si kontrol grubunda olan 40 çocuktan oluşmaktadır. Çocuk Davranış Ölçeği (The Child Behavior Scale) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu ölçeği, program öncesi ve sonrasında çocuklar için öğretmenler doldurmuş; ayrıca deney grubundaki çocuklar için eğitim programı bittikten sekiz hafta sonra yeniden doldurulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini, olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarında oyun davranışının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama yöntemi kullanılan çalışmanın örneklemini Denizli il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş arasındaki 87'si kız, 88'i erkek 175 çocuk oluşturmuştur. Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çocukların sessiz oyun düzeyinde artış oldukça, korku ve kaygı durumu ve sosyal olmayan davranış düzeyi artmıştır, olumlu sosyal davranış düzeyinde ise azalma görülmüştür. Sosyal oyun düzeyinin, olumlu sosyal davranış düzeyi ile pozitif yönlü, sosyal olmayan davranış düzeyi ile de negatif yönlü bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yalnız-pasif ve yalnız-aktif davranış düzeyi ile olumlu sosyal davranışlar arasında pozitif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır. İtiş-kakış oyun düzeyi ile saldırganlık, aşırı hareketlilik, korku-kaygı durumu ve akranlar tarafından uygulanan şiddete maruz kalma düzeyi arasında pozitif, olumlu sosyal davranış düzeyi arasında ise negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

Salı (2014) yaptığı çalışmada, erken çocukluk döneminde akran ilişkilerini ve akranlar tarafından uygulanan şiddete maruz kalmayı çeşitli değişkenler bakımından incelenmeyi ve akran ilişkileri ile akranlar tarafından uygulanan şiddete maruz kalma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama metodu ile yapılan bu çalışmanın örneklem grubunu, 5-6 yaş arasındaki, 127'si kız 116'sı erkek olan 243 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmada Genel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların yaşlarının, cinsiyetlerinin ve eğitim alma şeklinin, anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülmüştür. Akranlar tarafından uygulanan şiddete maruz kalma ile akranlara karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlara karşı saldırganlık, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunurken; akranlar tarafından uygulanan şiddete maruz kalma ile akranlara karşı yardım amaçlı sosyal davranışları sergileme arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının yalnızca mizaçlarını, yalnızca akran ilişkilerini ve hem mizaçlarını hem akran ilişkilerini araştıran bir çok çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların ortak noktası okul öncesi dönemin, çocukların mizaçları ve akran ilişkileri açısından temel oluşturulan kritik bir dönem olduğudur. Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının mizaç ve akran ilişkilerini birlikte ele alan çalışmaların sayısının yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bu ikiliyi birlikte ele alan çalışmalarda genellikle mizacın tek boyutuna göre akran ilişkilerinin incelendiği görülmektedir. Öz düzenleme ve tepkisellik mizacının okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Gunnar ve diğ., 1997; Rudasill ve Konold, 2008). Bu bilgidен hareketle, bu çalışmada öz düzenleme mizacının dikkati odaklama ve engelleme denetimi ve tepkisellik mizacının utangaçlık ve dürtüsellik boyutları kapsamında çocukların mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. İncelenen araştırmalarda akran ilişkileri farklı ölçme araçlarıyla değerlendirilmiştir. Bu çalışmada akran ilişkilerinin çocukların doğal ortamlarında, serbest oyun zamanında öğretmen gözlemine dayalı bir ölçme aracıyla ölçülüyor olmasının da daha güvenilir sonuçlara

ulaştıracadı dışınılmektedir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, genellikle cinsiyet, yaş, aile sosyo ekonomik durumu gibi benzer demografik değişkenlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, bu demografik özelliklere ek olarak alan yazında sıkça rastlanmayan aile gelir durumu, kardeş sayısı, aile türü, anne-baba öğrenim durumu gibi değişkenlere de yer veriliyor olmasının alana önemli katkı sağlayacağı dışınılmektedir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma türü ile tasarlanan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırma yaklaşımlarına tarama modelleri denmektedir. İki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek amacıyla kullanılan araştırma modelleri ise ilişkisel tarama modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014).

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının mizaçlarının ve akran ilişkilerinin, araştırmacının hazırladığı genel bilgi formundaki demografik bilgilerden çocuğun; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, aile türü, ailelerinin sosyoekonomik durumu, aile gelir durumu, anne çalışma durumu, anne-baba yaşı ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu farklılığı belirlemek için “Çocuk Davranış Listesi- Kısa Form” unun dikkati odaklama, engelleme denetimi, utangaçlık ve dürtüsellik olmak üzere dört alt ölçeği ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu” nun oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma olmak üzere tüm alt ölçekleri kullanılmıştır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Edirne İli Merkez ilçesinde okul öncesi eğitim veren 24 kurum arasından tesadüfi olarak seçilmiş 8 okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 55-71 ay aralığındaki ( $M = 65,75$ ;  $SS = 3,29$ ) araştırmaya gönüllü olarak katılan 265 çocuk, onların ebeveynleri ve öğretmenleri ( $n=15$ ) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma

grubu belirlenirken basit tesadüfi örnekleme yapılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evrendeki her eleman örneğe girme bakımından eşit şansa sahiptir. Yani, hesaplamalarda her bir elemana verilecek olan ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004).

Çocukların yaşları 55-71 ay aralığında olup 48-60, 60-72 olarak ayrıldığında 48-54 ay arasında çocuk bulunmadığı için 4 ve 5 yaş şeklinde kategorize edilememiştir. Bu nedenle, çocukların gelişimleri arasındaki farkı daha net görebilmek amacıyla 55-60, 61-66, 67-72 olmak üzere 6 aylık 3 grup şeklinde kategorize edilmiştir.

Çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumları Genel Bilgi Formu'nda alt, orta ve üst olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Ancak çalışma grubundaki ailelerden hiç biri kendi sosyoekonomik durumunu üst seviyede tanımlamadığı için alt ve orta olmak üzere 2 grupta incelenmiştir.

Çalışma grubundaki çocukların cinsiyetine, yaşına, kardeş sayısına, okul öncesi eğitime devam etme sürelerine, aile türüne, ailenin sosyoekonomik durumuna ve ailenin gelir düzeyine göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 1.1.'de verilmiştir.

**Tablo 1.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyet, Yaş, Kardeş Sayısı, Okul Öncesi Kurumlarına Devam Etme Süresi, Aile Türü ve Aile Sosyoekonomik Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

| <b>Demografik Bilgiler</b>                   |                    | <b><i>f</i></b> | <b>%</b>   |
|--|--------------------|-----------------|------------|
| <b>Cinsiyet</b>                              | Kız                | 135             | 50,9       |
|  | Erkek              | 130             | 49,1       |
| <b>Yaş</b>                                   | 55-60 Ay           | 32              | 12,1       |
|  | 61-66 Ay           | 94              | 35,5       |
|  | 67-72 Ay           | 139             | 52,5       |
| <b>Kardeş Sayısı</b>                         | Tek Çocuk          | 88              | 33,2       |
|  | Bir Kardeş         | 95              | 35,8       |
|  | İki Kardeş         | 69              | 26,0       |
|  | Üç Kardeş ve üzeri | 13              | 4,9        |
| <b>Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi</b> | Bir Yıl            | 116             | 43,8       |
|  | İki Yıl            | 93              | 35,1       |
|  | Üç Yıl             | 56              | 21,1       |
| <b>Aile Türü</b>                             | Çekirdek Aile      | 228             | 86,0       |
|  | Tek Ebeveyn        | 7               | 2,6        |
|  | Geniş Aile         | 30              | 11,3       |
| <b>Ailenin Sosyoekonomik Durumu</b>          | Alt Düzey          | 49              | 18,5       |
|  | Orta Düzey         | 216             | 81,5       |
| <b>Ailenin Gelir Durumu</b>                  | 1000 TL ve altı    | 15              | 5,7        |
|  | 1001-2000 TL       | 60              | 22,6       |
|  | 2001-3000 TL       | 89              | 33,6       |
|  | 3001-4000 TL       | 53              | 20,0       |
|  | 4001-5000 TL       | 28              | 10,6       |
|  | 5001 TL ve üstü    | 20              | 7,5        |
| <b>Toplam</b>                                |                    | <b>265</b>      | <b>100</b> |



Tablo 1.1.'de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki çocukların %50,9'unun (135) *kız*, %49,1'inin (130) ise *erkek* olduğu bulunmuştur. Çocukların, %12,1'inin (32) *55-60 aylık*, %35,5'inin (94) *61-66 aylık* ve %52,5'inin (139) *67-72 aylık* olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların, %33,2'sinin (88) *tek çocuk*, %35,8'inin (95) *bir kardeşe* sahip olduğu, %26'sının (69) *iki kardeşe* sahip olduğu ve %4,9'unun (13) ise *3 veya daha fazla sayıda kardeşe* sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitime devam etme sürelerine incelendiğinde, çocukların %43,8'inin (116) *bir yıl* devam ettiği, %35,1'inin (93) *iki yıl* devam ettiği olduğu ve %21,1'inin (56) ise *üç yıl* devam ettiği bulunmuştur. Çocukların, %86'sının (228) *çekirdek aile türüne* sahip olduğu, %2,6'sının (7) *tek ebeveynli aile türüne* sahip olduğu ve %11,3'ünün (30) ise *geniş aile türüne* sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumuna bakıldığında, çocukların %18,5'inin (49) *alt sosyoekonomik düzeyde*, %81,5' inin (216) ise *orta sosyoekonomik düzeyde* oldukları bulunmuştur. Ailelerinin gelir durumu incelendiğinde çocukların %5,7'sinin (15) *1000 TL ve altı gelire sahip*, %22,6'sının (60) *1001-2000 TL gelire sahip*, %33,6'sının (89) *2001-3000 TL gelire sahip*, %20'sinin (53) *3001-4000 TL gelire sahip*, %10,6'sının (28) *4001-5000 TL* ve %7,5'inin (20) *5001 TL ve üstü gelire sahip* olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki anne ve babaların yaşlarına, öğrenim durumlarına ve çalışma durumlarına göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 1.2.'de verilmiştir.

**Tablo 1.2. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin ve Babaların Yaş, Öğrenim Durumu ve Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

| Demografik Bilgiler |                 | F          | %          |
|---------------------|-----------------|------------|------------|
| Anne Yaşı           | 23-28 Yaş       | 36         | 13,6       |
|                     | 29-34 Yaş       | 115        | 43,4       |
|                     | 35-40 Yaş       | 97         | 36,6       |
|                     | 41 Yaş ve üzeri | 17         | 6,4        |
| Baba Yaşı           | 25-30 Yaş       | 18         | 6,8        |
|                     | 31-36 Yaş       | 120        | 45,3       |
|                     | 37-42 Yaş       | 94         | 35,5       |
|                     | 43 Yaş ve üzeri | 33         | 12,5       |
| Anne Öğrenim Durumu | İlkokul         | 48         | 18,1       |
|                     | Ortaokul        | 29         | 10,9       |
|                     | Lise            | 118        | 44,5       |
|                     | Lisans          | 64         | 24,2       |
|                     | Lisansüstü      | 6          | 2,3        |
| Baba Öğrenim Durumu | İlkokul         | 29         | 10,9       |
|                     | Ortaokul        | 49         | 18,5       |
|                     | Lise            | 126        | 47,5       |
|                     | Lisans          | 53         | 20,0       |
|                     | Lisansüstü      | 8          | 3,0        |
| Anne Çalışma Durumu | Çalışıyor       | 135        | 50,9       |
|                     | Çalışmıyor      | 130        | 49,1       |
| Baba Çalışma Durumu | Çalışıyor       | 251        | 94,7       |
|                     | Çalışmıyor      | 14         | 5,3        |
| <b>Toplam</b>       |                 | <b>265</b> | <b>100</b> |

Tablo 1.2.'de, çalışma grubundaki annelerin %13,6'sının (36) 23-28 yaş arasında, %43,4'ünün (115) 29-34 yaş arasında, %36,6'sının (97) 35-40 yaş arasında ve %6,4'ünün (17) ise 41 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen babaların %6,8'inin (18) 25-30 yaş, %45,3'ünün (120) 31-36 yaş, %35,5'inin (94) 37-42 yaş arasında ve %12,5'inin (33) ise 43 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki annelerin öğrenim durumlarına bakıldığında; %18,1'inin (48) ilkokul, %10,9'unun (29) ortaokul, %44,5'inin (118) lise, %24,2'sinin (64) lisans ve %2,3'ünün (6) ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Babaların öğrenim durumuna bakıldığında; %10,9'unun (29) ilkokul, %18,5'inin (49) ortaokul, %47,5'inin (126) lise, %20'sinin (53) lisans ve %3'ünün (8) ise yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubundaki annelerin çalışma durumlarına bakıldığında; %50,9'unun (135) çalıştığı, %49,1'inin (130) ise çalışmadığı belirtilmiştir. Babaların çalışma durumlarına bakıldığında; %94,7'sinin (251) çalıştığı, %5,3'ünün (14) ise çalışmadığı belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 1.3.'te verilmiştir.

**Tablo 1.3. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Çalışma Süresi ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

| Demografik Bilgiler   |                 | <i>f</i> | %     |
|-----------------------|-----------------|----------|-------|
| <b>Cinsiyet</b>       | Kadın           | 15       | 100,0 |
|                       | Erkek           | 0        | 0     |
| <b>Yaş</b>            | 26-32 Yaş       | 4        | 26,7  |
|                       | 33-39 Yaş       | 7        | 46,7  |
|                       | 40 Yaş ve üzeri | 4        | 26,7  |
| <b>Medeni Durum</b>   | Evli            | 13       | 86,7  |
|                       | Bekâr           | 2        | 13,3  |
| <b>Çalışma Süresi</b> | 1-7 Yıl         | 5        | 33,3  |
|                       | 8-14 Yıl        | 5        | 33,3  |
|                       | 15 Yıl ve üzeri | 5        | 33,3  |
| <b>Öğrenim Durumu</b> | Lisans          | 14       | 93,3  |
|                       | Lisansüstü      | 1        | 6,7   |
| <b>Toplam</b>         |                 | 15       | 100   |

Tablo 1.3.'te görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğretmenlerin %100,0'ünün (15) kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %26,7'sinin (4) 26-32 yaş, %46,7'sinin (7) 33-39 yaş, %26,7'sinin (4) ise 40 yaş ve üstü olduğu belirlenmiştir. Medeni duruma bakıldığında, öğretmenlerin %86,7'sinin evli (13), %13,3'ünün (2) ise bekâr olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %33,3'ünün (5) 1-7 yıllık, %33,3'ünün (5) 8-14 yıllık ve %33,3'ünün (5) 15 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre %93,3'ünün (14) lisans, %6,7'sinin (1) ise lisansüstü mezunu olduğu belirlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çalışma grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacının hazırladığı “Genel Bilgi Formu”, Rothbart ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen, Akın-Sarı ve arkadaşları (2012) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Çocuk Davranış Listesi-Kısa Formu” ve Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen, Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Genel Bilgi Formu

“Genel Bilgi Formu” çalışma grubundaki çocukların ve ebeveynlerinin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda çocuğun; yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, yaşadığı aile türü, anne yaşı, baba yaşı, ailesinin sosyoekonomik durumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve ailenin gelir düzeyi ile ilgili sorular bulunmaktadır.

#### 3.3.2. Çocuk Davranış Listesi-Kısa Form

Çocukların kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutunu değerlendirmek amacıyla Rothbart ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Listesi-Kısa Form’un Akın-Sarı ve arkadaşları (2012) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde; aktivite seviyesi, kızgınlık/düş kırıklığı, yaklaşım/olumlu katılım, dikkati odaklama, rahatsızlık, azalan tepki/sakinleşme, korku, yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet, dürtüsellik, engelleme denetimi, düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet, algısal hassasiyet, mutsuzluk, utangaçlık, gülümseme ve kahkaha olmak üzere 15 mizaç özelliği mevcuttur. (Rothbart ve diğ., 2001). Bu çalışmada akran ilişkilerinin yordayıcısı olduğu bilinen tepkisel ve düzenleyici mizaç özelliklerini içeren (Gunnar ve diğ., 1997; Rudasill ve Konold, 2008; Acar ve diğ., 2015); Dikkati Odaklama (6 madde), Engelleme Denetimi (6 madde), Utangaçlık (6 madde) ve Dürtüsellik (6 madde) alt ölçeklerine yer verilmiştir. Dikkati Odaklama; verilen görev ve etkinliğe odaklanma

ile dikkatin sürdürülmesindeki eğilimi değerlendirmektedir (örnek olarak; “Bir işle uğraşırken zihnini o iş üzerinde tutmakta zorlanır”). Engelleme Denetimi ile belirgin olmayan ya da yeni durumlara veya yönergelere karşı uygun olmayan tepkinin bastırılması ve planlanması kapasitesi değerlendirilmektedir (örnek olarak; “İstenirse, yeni etkinliklere geçmeden önce bekleyebilir”). Utangaçlık ile yeni ve belirsiz olan durumlara karşı tereddütlü ve çekingen yaklaşım değerlendirilmektedir (örnek olarak; “Uzun zamandır tanıdığı insanlar arasında bile bazen çekingendir”). Dürtüsellik ile ilk yanıtın hızı ve şiddeti değerlendirilmektedir (örnek olarak; “Genellikle düşünmeden hemen harekete geçer”). Dikkati odaklamadan alınan yüksek puan, herhangi bir şey yaparken dikkatini iyi yoğunlaştırabilmeyi, sürdürülebilmeyi ifade etmektedir. Engelleme Denetiminden alınan yüksek puan, kendini kontrol etme konusunda iyi olduğu anlamına gelmektedir. Utangaçlıktan alınan yüksek puan, yeni ortamlarda daha çekingen olmayı ifade etmektedir. Dürtüsellikten alınan yüksek puan, düşünmeden harekete geçmeyi, herhangi bir konuda ilk cevabın, tepkinin daha hızlı olduğu anlamına gelmektedir. Kısa formu 94 sorudan oluşan ölçeğin dört farklı alt ölçekten toplam 24 maddesi kullanılmıştır. Çocukta karşılaşılmayan nedenlerden ötürü yanıtlanamayan maddeler için uygun değil (UD) seçeneğinin de yer aldığı bu ölçek likert tipinde bir ölçektir (1= Tamamen Yanlış, 7= Tamamıyla Doğru). Ölçekten alınan toplam puan madde sayısına bölünerek son skor elde edilmektedir. Ölçeği 3-7 yaş arasındaki çocukların aileleri doldurulmaktadır. Testin güvenilirliği için bakılan iç tutarlılık analizi Cronbach Alfa yöntemi ile yapılmış ve tüm testin güvenilirliği 0,78 olarak bulunmuştur (Akin-Sarı ve diğ., 2012). Bu değer Çocuk Davranış Listesi-Kısa Form’un kullanımı için daha önce yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Rothbart ve diğ., 2001). Mevcut çalışmada, ÇDL-Kısa Form için bulunan iç tutarlılık değerlerinin Dikkati Odaklama Alt Ölçeği için  $\alpha=.73$ , Engelleme Denetimi Alt Ölçeği için  $\alpha=.58$ , Utangaçlık Alt Ölçeği için  $\alpha=.77$  olarak hesaplandığı ve kabul edilebilir olduğu; Dürtüsellik Alt Ölçeği için  $\alpha=.33$  olduğu ve değere göre analizlerde kullanılmaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.3.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu

Fantuzzo, Mendez, ve Tighe (1998) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarıyla oyun davranışlarının niteliğinin ölçülmesi amacıyla tasarlanan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan PEAÖÖ Öğretmen Form'unda öğretmenler, çocukların serbest olarak oyun oynadıkları zamanlarda ve daha farklı akran etkinlikleri esnasında akranları ile belirli davranışları ne sıklıkta sergilediklerini değerlendirmektedir. “Oyun Etkileşimi”, “Oyunun Bozulması” ve “Oyundan Kopma” olmak üzere üç alt ölçekli, 32 maddeli bir ölçme aracı olan PEAÖÖÖ likert tipinde bir ölçektir. PEAÖÖÖ her bir madde için, 1 (hiçbir zaman) ile 4 (her zaman) arasında puanlanmaktadır. Oyun Etkileşimi alt ölçeğinde, akranlarını rahatlatmak, onlara yardım etmek, oyun esnasında yaratıcı davranışlar göstermek ve diğerler çocukları oyuna katılımları için teşvik etmek gibi güçlü taraflarının değerlendirildiği (örnek olarak; diğerleriyle oyuncaklarını paylaşır) 8 madde yer almaktadır. Oyunun Bozulması alt ölçeğinde, oyun esnasında akranlarla etkileşimi engelleyen anti sosyal ve saldırgan davranışları ifade eden (örnek olarak; diğerlerinin oyununu bozar) 11 madde yer almaktadır. Oyundan Kopma alt ölçeği ise akranlarla oynanan oyunlara katılım göstermemeyi ve içe kapanıklık içeren davranışları tanımlayan (örnek olarak, davet edildiğinde oyuna katılmayı reddeder) 11 maddeden oluşmaktadır. Oyun Etkileşiminden alınan yüksek puan, oyun esnasında akranları ile iletişimde daha iyi olduğu anlamına gelirken, Oyunun Bozulmasından alınan yüksek puan, çocukta daha saldırgan ve yıkıcı davranışların varlığına işaret etmektedir. Oyundan Kopmadan alınan yüksek puan ise, içe kapanık davranışların, oyuna katılımın daha az olması manasına gelmektedir. Mevcut örnekleme, iç tutarlılık katsayıları Oyun Etkileşiminde  $\alpha = .92$ , Oyunun Bozulmasında  $\alpha = .92$  ve Oyundan Kopmada  $\alpha = .88$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, Oyundan Kopma alt ölçeği dışında, PEAÖÖ'nin kullanımı için daha önce yapılan araştırmalar ile uyumludur (Fantuzzo, Mendez ve Tighe, 1998; McWayne ve diğ., 2007; Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2017).

### 3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmada veri toplama sürecinin başlatılmasından önce çalışma grubuna gönüllülük esasına göre ebeveynlere ve öğretmenlere farklı toplantılarda, araştırmanın amaç ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve toplanacak olan veriler için gizlilik esasının uygulanacağı ifade edilmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak onaylayan öğretmenlere ve ebeveynlere ölçme araçları; PEOÖ Öğretmen Formu öğretmenlere, ebeveyn ve çocuğa ait demografik ve sosyoekonomik bilgileri içeren Genel Bilgi Formu ve Çocuk Davranış Listesi-Kısa Formu ebeveynlere verilmiştir. Ebeveynlerden ve öğretmenlerden verilen ölçeklerdeki her bir soruyu eksiksiz ve dikkatle yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmenler çalışma grubu kapsamındaki her çocuk için PEOÖ Öğretmen Formundaki her bir soruyu çocuklara dair gözlem ve görüşlerine göre cevaplamışlardır. Genel Bilgi Formu ve Çocuk Davranış Listesi-Kısa Formunu ise ebeveynler doldurmuştur.

16 Ekim 2017-15 Kasım 2018 tarihleri arasında toplanan veriler için, araştırmaya yaptıkları katkılar dolayısıyla öğretmenlere, ebeveynlere ve okul yöneticilerine teşekkür edilmiştir.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bununla ilişkili değişkenlerin saptanması için yapılan araştırmada Genel Bilgi Formu, Çocuk Davranış Listesi-Kısa Formu ve PEOÖ Öğretmen Formu'ndan elde edilmiş olan verilerin uygun bir istatistik programı kullanılarak analizi yapılmış olup anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan işlem ve analizler aşağıda belirtilmektedir.

- ✓ Araştırma için toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiş ve normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılmıştır.

- ✓ ÇDL-Kısa Formu ve PEOÖ Öğretmen Formu'ndan elde edilen puan ortalamaları çocukların cinsiyetlerine, yaşlarına, kardeş sayısı, aile türü, ailelerinin sosyoekonomik durumuna, aile gelir durumu, anne çalışma durumu, anne baba yaşı ve anne baba öğrenim durumuna göre incelenmiştir.
- ✓ Çocukların ÇDL-Kısa Formu ve PEOÖ Öğretmen Formu'ndan aldıkları puan ortalamalarının onların cinsiyetleri, ailelerinin sosyoekonomik durumu ve anne çalışma durumu bakımından karşılaştırılması yapılması için grup sayısı iki olduğundan dolayı t Testi yapılmıştır.
- ✓ Çocukların ÇDL-Kısa Formu ve PEOÖ Öğretmen Formu'ndan aldıkları puan ortalamalarının onların yaşlarına, okul öncesi eğitim kurumlarına devam sürelerine, kardeş sayısı, anne baba yaşı ve aile gelir durumlarına göre karşılaştırılması yapılması için grup sayısı üç olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (one-way ANOVA) yapılmıştır. Ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu belirlendiğinde, farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Bonferroni Testi kullanılmıştır.
- ✓ Çocukların ÇDL-Kısa Form ve PEOÖ Öğretmen Formu'ndan aldıkları puan ortalamalarının onların aile türü ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerinde yapılan gruplarda grup sayılarının arasında çok büyük fark olduğu ve normal dağılım göstermediği için (Örneğin; çekirdek ailede yaşayan çocukların sayısı 228 iken; tek ebeveynli ailede yaşayan çocukların sayısı 7'dir.) Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.



## 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerine uygulanan istatistiki analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. İlk olarak araştırmada kullanılan ÇDL ve PEAÖÖ alt ölçekleri için iç tutarlık bilgilerine yer verilmiştir. İkinci olarak araştırmaya dahil edilen çocukların mizaç ve akran ilişkileri arasındaki ilişki bulunmaktadır. Son olarak ise araştırmaya dahil edilen çocukların çocukların demografik özelliklerine göre mizaç (ÇDL) ve akran ilişkilerine (PEAOÖ) dair bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Mizaç (ÇDL) ve Akran İlişkileri (PEAOÖ) Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Bulguları

Mizaç ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla ÇDL-Kısa Form ve PEAÖÖ-Öğretmen Formu için çalışmada kullanılan alt ölçeklerinin her birinin birbirleriyle olan korelasyonu incelenmiş, sonuçlar Tablo 2.1.'de verilmiştir.

**Tablo 2.1. ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Değerleri (n=265)**

|       |                         | DO    | ED     | U       | OE      | OB      | OK      |
|-------|-------------------------|-------|--------|---------|---------|---------|---------|
| ÇDL   | Dikkati Odaklama (DO)   | -     | .410** | -.183** | .215**  | -.174** | -.241** |
|       | Engelleme Denetimi (ED) | -.000 | -.000  | -.163** | .049    | -.170** | -.152*  |
|       | Utangaçlık (U)          | -.003 | .008   | -.130*  | -.206** | -.006   | .918    |
| PEAOÖ | Oyun Etkileşimi (OE)    | -.004 | .426   | -.001   | -.253** | -.657** | .000    |
|       | Oyunun Bozulması (OB)   | .006  | -.000  | -.000   | -.000   | .488**  | .000    |
|       | Oyundan Kopma (OK)      | .013  | .000   | -.000   | -.000   | -.000   | -.000   |

\*p<.05 \*\* p<.01

Tablo 2.1.'e göre ÇDL-Kısa Formun sahip olduğu Dikkati Odaklama Alt Ölçeği ile diğer tüm alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. ÇDL-Kısa Formun sahip olduğu Engelleme Denetimi Alt Ölçeği ile

ÇDL Dikkati Odaklama, Utangaçlık Alt Ölçekleri ve PEOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde; PEOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği arasındaki korelasyon .05 düzeyinde manidar bulunurken; PEOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği arasında ilişki bulunamamıştır. ÇDL-Kısa Formun sahip olduğu Utangaçlık Alt Ölçeği ile ÇDL Engelleme Denetimi, Dikkati Odaklama Alt Ölçekleri ve PEOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde; PEOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği arasındaki korelasyon .05 düzeyinde manidar bulunurken; PEOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği arasında ilişki bulunamamıştır.

PEAOÖ'nin sahip olduğu Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği ile ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği ve PEOÖ Oyunun Bozulması, Oyundan Kopma Alt Ölçekleri arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde; ÇDL Utangaçlık arasındaki korelasyon .05 düzeyinde manidar bulunurken; ÇDL Engelleme Denetimi Alt Ölçeği arasında ilişki bulunamamıştır. PEOÖ'nin sahip olduğu Oyunun Bozulması Alt Ölçeği ile diğer tüm alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. PEOÖ'nin sahip olduğu Oyundan Kopma Alt Ölçeği ile ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği ve PEOÖ Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması Alt Ölçekleri arasındaki korelasyonlar .01 düzeyinde; ÇDL Engelleme Denetimi arasındaki korelasyon .05 düzeyinde manidar bulunurken; ÇDL Utangaçlık Alt Ölçeği arasında ilişki bulunamamıştır.

“Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak .70 ile 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; .30 ile .70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır” (Büyüköztürk, 2010). Bu bilgiler ışığında elde edilen değerlere göre korelasyonlar arası ilişkilerin düzeyinin -.130 ile .657 arasında değişkenlik gösterdiği ve bu değerlerin düşük ve orta ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

## 4.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerine Göre ÇDL-Kısa Form ve PEAÖÖ-Öğretmen Formu Alt Ölçeklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre ÇDL-Kısa Form ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin bağımsız grup t Testi sonuçları Tablo 3.1.'de verilmiştir.

**Tablo 3.1. ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

|       | Cinsiyet | N     | $\bar{x}$ | Ss   | Sd    | t       | p      | Cohen' s d |       |
|-------|----------|-------|-----------|------|-------|---------|--------|------------|-------|
| ÇDL   | D.O.     | Kız   | 135       | 5,55 | 1,064 | 262     | 3,563  | .000***    | .440  |
|       |          | Erkek | 130       | 5,06 | 1,164 |         |        |            |       |
|       | E.D.     | Kız   | 135       | 5,73 | .862  | 262     | 2,412  | .017*      | .298  |
|       |          | Erkek | 130       | 5,47 | .877  |         |        |            |       |
|       | U.       | Kız   | 135       | 3,74 | 1,160 | 262     | -.588  | .557       |       |
|       |          | Erkek | 130       | 3,83 | 1,281 |         |        |            |       |
| PEAÖÖ | O.E.     | Kız   | 135       | 2,84 | .884  | 262     | 3,330  | .001**     | .411  |
|       |          | Erkek | 130       | 2,56 | .879  |         |        |            |       |
|       | O.B.     | Kız   | 135       | 1,37 | .425  | 228,939 | -3,313 | .001**     | -.437 |
|       |          | Erkek | 130       | 1,58 | .603  |         |        |            |       |
|       | O.K.     | Kız   | 135       | 1,49 | .449  | 244,537 | -3,114 | .002**     | -.398 |
|       |          | Erkek | 130       | 1,69 | .564  |         |        |            |       |
|       | Toplam   | 265   |           |      |       |         |        |            |       |

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\* p<.001

DO: Dikkati Odaklama, ED: Engelleme Denetimi, U: Utangaçlık

OE: Oyun Etkileşimi, OB: Oyunun Bozulması, OK: Oyundan Kopma

Tablo 3.1. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği ortalama puanlarında ( $p<.001$ ) ve Engelleme Denetimi Alt Ölçeği ortalama puanlarında ( $p<.05$ ) anlamlı farklılık gösterdiği; Utangaçlık Alt Ölçeği ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ). PEAÖÖ'de ise Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği ortalama

puanlarında ( $p<.01$ ), Oyunun Bozulması Alt Ölçeği ortalama puanlarında ( $p<.01$ ) ve Oyundan Kopma Alt Ölçeği ortalama puanlarında ( $p<.01$ ) anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ( $\bar{x}=5,55$ ), erkeklerin ortalama puanlarından ( $\bar{x}=5,06$ ) yüksek olduğu; Engelleme Denetimi Alt Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ( $\bar{x}=5,73$ ), erkeklerin ortalama puanlarından ( $\bar{x}=5,47$ ) yüksek olduğu ve her iki alt ölçekte de farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir. PEOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanlarının ( $\bar{x}=2,84$ ), erkeklerin ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,56$ ) yüksek olduğu ve farklılığın kızlar lehine olduğu görülmektedir. PEOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında erkeklerin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=1,58$ ), kızların ortalama puanlarından ( $\bar{x}=1,37$ ) yüksek olduğu; PEOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında erkeklerin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=1,69$ ), kızların ortalama puanlarından ( $\bar{x}=1,49$ ) yüksek olduğu ve her iki alt ölçekte de farklılığın erkekler lehine olduğu görülmektedir.

“Etki büyüklüğü, örneklemden elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değerdir” (Cohen, 1994). Etki büyüklüğü; örneklem ortalamaları farkının harmanlanmış standart sapmaya bölünmesiyle elde edilir (Cohen, 1988). Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen’in (1988) belirlediği etki büyüklüğü sınıflaması kullanılmıştır. Bu sınıflamaya göre; 0,15-0,40 arasında küçük düzeyde etki, 0,40-0,75 arasında orta düzeyde etki, 0,75-1,10 arasında geniş düzeyde etki, 1,10-1,45 arasında çok geniş düzeyde etki ve 1,45’den büyük ise mükemmel düzeyde etki bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında, Engelleme Denetimi ve Oyundan Kopma Alt Ölçeklerinde düşük düzeyde etki; Dikkati Odaklama, Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması Alt Ölçeklerinde orta düzeyde etki olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin sosyoekonomik durum değişkenine göre ÇDL-Kısa Form ve PEOÖ Alt Ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin bağımsız grup t Testi sonuçları Tablo 3.2.’de verilmiştir.

**Tablo 3.2. ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarının Ailenin Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

|       |                           | SED    | N   | $\bar{x}$ | Ss    | Sd     | t      | p    |
|-------|---------------------------|--------|-----|-----------|-------|--------|--------|------|
| ÇDL   | <b>Dikkati Odaklama</b>   | Alt    | 49  | 5,05      | 1,326 | 63,356 | -1,552 | .126 |
|       |                           | Orta   | 216 | 5,36      | 1,085 |        |        |      |
|       | <b>Engelleme Denetimi</b> | Alt    | 49  | 5,44      | .916  | 263    | -1,431 | .154 |
|       |                           | Orta   | 216 | 5,64      | .865  |        |        |      |
|       | <b>Utangaçlık</b>         | Alt    | 49  | 3,94      | 1,173 | 263    | .975   | .331 |
|       |                           | Orta   | 216 | 3,75      | 1,226 |        |        |      |
| PEAOÖ | <b>Oyun Etkileşimi</b>    | Alt    | 49  | 2,65      | .797  | 64,188 | -.548  | .586 |
|       |                           | Orta   | 216 | 2,72      | .669  |        |        |      |
|       | <b>Oyunun Bozulması</b>   | Alt    | 49  | 1,57      | .669  | 263    | 1,399  | .163 |
|       |                           | Orta   | 216 | 1,45      | .491  |        |        |      |
|       | <b>Oyundan Kopma</b>      | Alt    | 49  | 1,72      | .623  | 61,825 | 1,756  | .084 |
|       |                           | Orta   | 216 | 1,56      | .485  |        |        |      |
|       |                           | Toplam | 265 |           |       |        |        |      |

Tablo 3.2. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin tanımladıkları sosyoekonomik durumlarına göre ÇDL Dikkati Odaklama, Engelleme Denetimi, Utangaçlık Alt Ölçekleri ve PEAÖÖ Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması, Oyundan Kopma Alt Ölçekleri ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).

Araştırmaya dahil edilen çocukların anne çalışma durumuna göre ÇDL-Kısa Form ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin bağımsız grup t Testi sonuçları Tablo 3.3.'de verilmiştir.

**Tablo 3.3. ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

|       | Anne Çalışma Durumu | N          | $\bar{x}$ | Ss   | Sd    | t       | p      | Cohen's d |       |
|-------|---------------------|------------|-----------|------|-------|---------|--------|-----------|-------|
| ÇDL   | D.O.                | Çalışıyor  | 135       | 5,41 | 1,026 | 250,608 | 1,525  | .129      |       |
|       |                     | Çalışmıyor | 130       | 5,20 | 1,237 |         |        |           |       |
|       | E.D.                | Çalışıyor  | 135       | 5,66 | .830  | 263     | 1,045  | .297      |       |
|       |                     | Çalışmıyor | 130       | 5,55 | .922  |         |        |           |       |
|       | U.                  | Çalışıyor  | 135       | 3,81 | 1,220 | 263     | .320   | .749      |       |
|       |                     | Çalışmıyor | 130       | 3,76 | 1,216 |         |        |           |       |
| PEAOÖ | O.E.                | Çalışıyor  | 135       | 2,69 | .702  | 263     | -.249  | .803      |       |
|       |                     | Çalışmıyor | 130       | 2,71 | .687  |         |        |           |       |
|       | O.B.                | Çalışıyor  | 135       | 1,39 | .515  | 263     | -2,482 | .014*     | -.306 |
|       |                     | Çalışmıyor | 130       | 1,55 | .533  |         |        |           |       |
|       | O.K.                | Çalışıyor  | 135       | 1,55 | .495  | 263     | -1,131 | .259      |       |
|       |                     | Çalışmıyor | 130       | 1,62 | .537  |         |        |           |       |
|       | Toplam              | 265        |           |      |       |         |        |           |       |

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\* p<.001  
DO: Dikkati Odaklama, ED: Engelleme Denetimi, U: Utangaçlık  
OE: Oyun Etkileşimi, OB: Oyunun Bozulması, OK: Oyundan Kopma

Tablo 3.3. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların anne çalışma durumuna göre PEAÖÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği ortalama puanlarında ( $p<.05$ ) anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ÇDL Dikkati Odaklama, Engelleme Denetimi, Utangaçlık Alt Ölçekleri ve PEAÖÖ Oyun Etkileşimi, Oyundan Kopma Alt Ölçekleri ortalama puanlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Araştırmaya dahil edilen çocukların PEAÖÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında annesi çalışmayan çocukların ortalama puanlarının ( $\bar{x}=1,55$ ), annesi çalışan çocukların ortalama puanlarından ( $\bar{x}=1,39$ ) yüksek olduğu ve farklılığın annesi çalışmayan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Etki düzeyleri incelendiğinde, Oyunun Bozulması Alt Ölçeğinde düşük düzeyde etki olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

Araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçekleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ile Anova testi sonuçları Tablo 3.4. ile Tablo 3.5.'da yer almaktadır.

**Tablo 3.4. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaş Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

|       |                    | Yaş      | N   | $\bar{x}$ | Ss    |
|-------|--------------------|----------|-----|-----------|-------|
| ÇDL   | Dikkati Odaklama   | 55-60 Ay | 32  | 5,02      | 1,195 |
|       |                    | 61-66 Ay | 94  | 5,23      | 1,213 |
|       |                    | 67-72 Ay | 139 | 5,42      | 1,061 |
|       |                    | Toplam   | 265 | 5,30      | 1,138 |
|       | Engelleme Denetimi | 55-60 Ay | 32  | 5,15      | .979  |
|       |                    | 61-66 Ay | 94  | 5,54      | .893  |
|       |                    | 67-72 Ay | 139 | 5,75      | .803  |
|       |                    | Toplam   | 265 | 5,60      | .877  |
|       | Utangaçlık         | 55-60 Ay | 32  | 3,76      | 1,462 |
|       |                    | 61-66 Ay | 94  | 3,78      | 1,077 |
|       |                    | 67-72 Ay | 139 | 3,79      | 1,252 |
|       |                    | Toplam   | 265 | 3,78      | 1,216 |
| PEAOÖ | Oyun Etkileşimi    | 55-60 Ay | 32  | 2,43      | .711  |
|       |                    | 61-66 Ay | 94  | 2,63      | .697  |
|       |                    | 67-72 Ay | 139 | 2,82      | .666  |
|       |                    | Toplam   | 265 | 2,70      | .693  |
|       | Oyunun Bozulması   | 55-60 Ay | 32  | 1,67      | .543  |
|       |                    | 61-66 Ay | 94  | 1,52      | .612  |
|       |                    | 67-72 Ay | 139 | 1,40      | .449  |
|       |                    | Toplam   | 265 | 1,47      | .529  |
|       | Oyundan Kopma      | 55-60 Ay | 32  | 1,94      | .603  |
|       |                    | 61-66 Ay | 94  | 1,68      | .506  |
|       |                    | 67-72 Ay | 139 | 1,45      | .448  |
|       |                    | Toplam   | 265 | 1,59      | .516  |

Tablo 3.4. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen yaşı 55-60 ay olan çocukların ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=5,02$ ), 61-66 ay olan çocukların ( $\bar{x}=5,23$ ), 67-72 ay olan çocukların ( $\bar{x}=5,42$ ) olduğu görülmektedir. Yaşı 55-60 ay olan çocukların ÇDL Engelleme Denetimi Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=5,15$ ), 61-66 ay olan çocukların ( $\bar{x}=5,54$ ), 67-72 ay olan çocukların ( $\bar{x}=5,75$ ) olduğu görülmektedir. Yaşı 55-60 ay olan çocukların ÇDL Utangaçlık Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=3,76$ ), 61-66 ay olan çocukların ( $\bar{x}=3,78$ ), 67-72 ay olan çocukların ( $\bar{x}=3,79$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen yaşı 55-60 ay olan çocukların PEOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=2,43$ ), 61-66 ay olan çocukların ( $\bar{x}=2,63$ ), 67-72 ay olan çocukların ( $\bar{x}=2,82$ ) olduğu görülmektedir. Yaşı 55-60 ay olan çocukların PEOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,67$ ), 61-66 ay olan çocukların ( $\bar{x}=1,52$ ), 67-72 ay olan çocukların ( $\bar{x}=1,40$ ) olduğu görülmektedir. Yaşı 55-60 ay olan çocukların PEOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,94$ ), 61-66 ay olan çocukların ( $\bar{x}=1,68$ ), 67-72 ay olan çocukların ( $\bar{x}=1,45$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçekleri puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.5.'de sunulmuştur.



**Tablo 3.5. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşına Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

|       | Varyansın Kaynağı      | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F      | p       | Anlamlı Fark               |
|-------|------------------------|-----------------|-----|--------------|--------|---------|----------------------------|
| ÇDL   | Gruplararası           | 5,171           | 2   | 2,586        |        |         |                            |
|       | <b>D.O.</b> Gruplariçi | 336,445         | 262 | 1,284        | 2,014  | .136    |                            |
|       | Toplam                 | 341,617         | 264 |              |        |         |                            |
|       | Gruplararası           | 10,020          | 2   | 5,010        |        |         |                            |
|       | <b>E.D.</b> Gruplariçi | 192,833         | 262 | .736         | 6,807  | .001**  | <b>3&gt;1</b><br>(.001**)  |
|       | Toplam                 | 202,853         | 264 |              |        |         |                            |
|       | Gruplararası           | .029            | 2   | .014         |        |         |                            |
|       | <b>U.</b> Gruplariçi   | 390,596         | 262 | 1,491        | .010   | .990    |                            |
|       | Toplam                 | 390,625         | 264 |              |        |         |                            |
| PEAOÖ | Gruplararası           | 4,811           | 2   | 2,406        |        |         |                            |
|       | <b>O.E.</b> Gruplariçi | 122,125         | 262 | .466         | 5,161  | .006**  | <b>3&gt;1</b><br>(.012*)   |
|       | Toplam                 | 126,936         | 264 |              |        |         |                            |
|       | Gruplararası           | 2,222           | 2   | 1,111        |        |         |                            |
|       | <b>O.B.</b> Gruplariçi | 71,743          | 262 | .274         | 4,058  | .018*   | <b>3&gt;1</b><br>(.026*)   |
|       | Toplam                 | 73,965          | 264 |              |        |         |                            |
|       | Gruplararası           | 7,511           | 2   | 3,756        |        |         | <b>1&gt;2</b><br>(.031*)   |
|       | <b>O.K.</b> Gruplariçi | 62,788          | 262 | .240         | 15,671 | .000*** | <b>1&gt;3</b><br>(.000***) |
|       | Toplam                 | 70,299          | 264 |              |        |         | <b>2&gt;3</b><br>(.001**)  |

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001  
1= 55-60 Ay, 2= 61-66 Ay, 3= 67-72 Ay

Tablo 3.5. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre ÇDL Engelleme Denetimi Alt Ölçeği (F=6,807, p<.01), PEAÖÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği (F=5,161, p<.01), PEAÖÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği

( $F=4,058$ ,  $p<.05$ ) ve PEOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği ( $F=15,671$ ,  $p<.001$ ) puan ortalamalarında anlamlı farklılık gösterdiği; ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği ( $F=2,014$ ,  $p>.05$ ) ve ÇDL Utangaçlık Alt Ölçeği ( $F=.010$ ,  $p>.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Levene testi ile verilerin dağılımı incelenerek, ÇDL Engelleme Denetimi Alt Ölçeği, PEOÖ Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma Alt Ölçekleri puan ortalamalarında homojen dağılım gösterdiği ( $p>.05$ ) saptanmıştır. Buna uygun olarak yapılan Bonferroni Testi incelendiğinde ÇDL Engelleme Denetimi Alt Ölçeği Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; yaşı 55-60 ay olan çocuklar ile 67-72 ay olan çocuklar arasında yaşı 67-72 ay olan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. PEOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; yaşı 55-60 ay olan çocuklar ile 67-72 ay olan çocuklar arasında yaşı 67-72 ay olan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. PEOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; yaşı 55-60 ay olan çocuklar ile 67-72 ay olan çocuklar arasında yaşı 67-72 ay olan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. PEOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği Puan Ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; yaşı 55-60 ay olan çocuklar ile 60-66 ay olan çocuklar arasında yaşı 55-60 ay olan çocuklar lehine; yaşı 55-60 ay olan çocuklar ile 67-72 ay olan çocuklar arasında yaşı 55-60 ay olan çocuklar lehine; yaşı 60-66 ay olan çocuklar ile 67-72 ay olan çocuklar arasında yaşı 60-66 ay olan çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların kardeş sayılarına göre ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçekleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ile Anova testi sonuçları Tablo 3.6. ile Tablo 3.7.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

|                      |                           | Kardeş Sayısı     | N    | $\bar{x}$ | Ss    |
|----------------------|---------------------------|-------------------|------|-----------|-------|
| ÇDL                  | <b>Dikkati Odaklama</b>   | Tek Çocuk         | 88   | 5,21      | 1,153 |
|                      |                           | 1 Kardeş          | 95   | 5,36      | 1,066 |
|                      |                           | 2 Kardeş          | 69   | 5,43      | 1,206 |
|                      |                           | 3 Kardeş ve üzeri | 13   | 4,86      | 1,141 |
|                      |                           | Toplam            | 265  | 5,30      | 1,138 |
|                      | <b>Engelleme Denetimi</b> | Tek Çocuk         | 88   | 5,55      | .885  |
|                      |                           | 1 Kardeş          | 95   | 5,62      | .875  |
|                      |                           | 2 Kardeş          | 69   | 5,70      | .857  |
|                      |                           | 3 Kardeş ve üzeri | 13   | 5,34      | .952  |
|                      |                           | Toplam            | 265  | 5,60      | .877  |
|                      | <b>Utangaçlık</b>         | Tek Çocuk         | 88   | 3,78      | 1,198 |
|                      |                           | 1 Kardeş          | 95   | 3,89      | 1,226 |
|                      |                           | 2 Kardeş          | 69   | 3,57      | 1,231 |
|                      |                           | 3 Kardeş ve üzeri | 13   | 4,13      | 1,142 |
|                      |                           | Toplam            | 265  | 3,78      | 1,216 |
| PEAOÖ                | <b>Oyun Etkileşimi</b>    | Tek Çocuk         | 88   | 2,67      | .728  |
|                      |                           | 1 Kardeş          | 95   | 2,66      | .659  |
|                      |                           | 2 Kardeş          | 69   | 2,76      | .684  |
|                      |                           | 3 Kardeş ve üzeri | 13   | 2,94      | .758  |
|                      |                           | Toplam            | 265  | 2,70      | .693  |
|                      | <b>Oyunun Bozulması</b>   | Tek Çocuk         | 88   | 1,49      | .526  |
|                      |                           | 1 Kardeş          | 95   | 1,35      | .410  |
|                      |                           | 2 Kardeş          | 69   | 1,62      | .652  |
|                      |                           | 3 Kardeş ve üzeri | 13   | 1,41      | .432  |
| <b>Oyundan Kopma</b> | Toplam                    | 265               | 1,47 | .529      |       |
|                      | Tek Çocuk                 | 88                | 1,60 | .513      |       |
|                      | 1 Kardeş                  | 95                | 1,55 | .485      |       |
|                      | 2 Kardeş                  | 69                | 1,66 | .583      |       |
|                      | 3 Kardeş ve üzeri         | 13                | 1,41 | .335      |       |
| Toplam               | 265                       | 1,59              | .516 |           |       |

Tablo 3.6. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen ailedeki tek çocuk olan çocukların ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=5,21$ ), bir kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=5,36$ ), iki kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=5,43$ ), üç ve üzeri sayıda kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=4,86$ ) olduğu görülmektedir. Ailedeki tek çocuk olan çocukların ÇDL Engelleme Denetimi Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=5,55$ ), bir kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=5,62$ ), iki kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=5,70$ ), üç ve üzeri

sayıda kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=5,34$ ) olduğu görülmektedir. Ailedeki tek çocuk olan çocukların ÇDL Utangaçlık Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=3,78$ ), bir kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=3,89$ ), iki kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=3,57$ ), üç ve üzeri sayıda kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=4,13$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen ailedeki tek çocuk olan çocukların PEOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=2,67$ ), bir kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=2,66$ ), iki kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=2,76$ ), üç ve üzeri sayıda kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=2,94$ ) olduğu görülmektedir. Ailedeki tek çocuk olan çocukların PEOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,49$ ), bir kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=1,35$ ), iki kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=1,62$ ), üç ve üzeri sayıda kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=1,41$ ) olduğu görülmektedir. Ailedeki tek çocuk olan çocukların PEOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,60$ ), bir kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=1,55$ ), iki kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=1,66$ ), üç ve üzeri sayıda kardeşi olan çocukların ( $\bar{x}=1,41$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların kardeş sayılarına göre ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçekleri puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Kardeş Sayılarına Göre ÇDL ve PEAOÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

|       | Varyansın Kaynağı      | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p    |
|-------|------------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| ÇDL   | Gruplarası             | 4,610           | 3   | 1,537        |       |      |
|       | <b>D.O.</b> Gruplariçi | 337,006         | 261 | 1,291        | 1,190 | .314 |
|       | Toplam                 | 341,617         | 264 |              |       |      |
|       | Gruplarası             | 1,852           | 3   | .617         |       |      |
|       | <b>E.D.</b> Gruplariçi | 201,001         | 261 | .770         | .802  | .494 |
|       | Toplam                 | 202,853         | 264 |              |       |      |
|       | Gruplarası             | 5,941           | 3   | 1,980        |       |      |
|       | <b>U.</b> Gruplariçi   | 384,684         | 261 | 1,474        | 1,344 | .261 |
|       | Toplam                 | 390,625         | 264 |              |       |      |
| PEAOÖ | Gruplarası             | 1,249           | 3   | .416         |       |      |
|       | <b>O.E.</b> Gruplariçi | 125,687         | 261 | .482         | .865  | .460 |
|       | Toplam                 | 126,936         | 264 |              |       |      |
|       | Gruplarası             | 2,951           | 3   | .984         |       |      |
|       | <b>O.B.</b> Gruplariçi | 71,014          | 261 | .272         | 3,616 | .054 |
|       | Toplam                 | 73,965          | 264 |              |       |      |
|       | Gruplarası             | .891            | 3   | .297         |       |      |
|       | <b>O.K.</b> Gruplariçi | 69,408          | 261 | .266         | 1,116 | .343 |
|       | Toplam                 | 70,299          | 264 |              |       |      |

DO: Dikkati Odaklama, ED: Engelleme Denetimi, U: Utangaçlık  
OE: Oyun Etkileşimi, OB: Oyunun Bozulması, OK: Oyundan Kopma

Tablo 3.7. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların kardeş sayılarına göre ÇDL Engelleme Denetimi Alt Ölçeği (F=.802, p>.05), ÇDL

Utangaçlık Alt Ölçeği ( $F=1,344$ ,  $p>.05$ ), PEOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği ( $F=.865$ ,  $p>.05$ ), PEOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği ( $F=3,616$ ,  $p>.05$ ) ve PEOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği ( $F=1,116$ ,  $p>.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların anne yaşlarına göre ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçekleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ile Anova testi sonuçları Tablo 3.8. ile Tablo 3.9.'da yer almaktadır.

**Tablo 3.8. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Anne Yaşı Değişkenine Göre ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

|       |                    | Anne Yaşı       | N   | $\bar{x}$ | Ss    |
|-------|--------------------|-----------------|-----|-----------|-------|
| ÇDL   | Dikkati Odaklama   | 23-28 Yaş       | 36  | 5,14      | 1,100 |
|       |                    | 29-34 Yaş       | 115 | 5,28      | 1,176 |
|       |                    | 35-40 Yaş       | 97  | 5,44      | 1,108 |
|       |                    | 41 Yaş ve üzeri | 17  | 5,03      | 1,107 |
|       |                    | Toplam          | 265 | 5,30      | 1,138 |
|       | Engelleme Denetimi | 23-28 Yaş       | 36  | 5,67      | .822  |
|       |                    | 29-34 Yaş       | 115 | 5,58      | .910  |
|       |                    | 35-40 Yaş       | 97  | 5,65      | .861  |
|       |                    | 41 Yaş ve üzeri | 17  | 5,37      | .876  |
|       |                    | Toplam          | 265 | 5,60      | .877  |
|       | Utangaçlık         | 23-28 Yaş       | 36  | 3,64      | 1,226 |
|       |                    | 29-34 Yaş       | 115 | 3,82      | 1,148 |
|       |                    | 35-40 Yaş       | 97  | 3,77      | 1,322 |
|       |                    | 41 Yaş ve üzeri | 17  | 3,87      | 1,091 |
|       |                    | Toplam          | 265 | 3,78      | 1,216 |
| PEAOÖ | Oyun Etkileşimi    | 23-28 Yaş       | 36  | 2,72      | .716  |
|       |                    | 29-34 Yaş       | 115 | 2,68      | .654  |
|       |                    | 35-40 Yaş       | 97  | 2,80      | .715  |
|       |                    | 41 Yaş ve üzeri | 17  | 2,31      | .688  |
|       |                    | Toplam          | 265 | 2,70      | .693  |
|       | Oyunun Bozulması   | 23-28 Yaş       | 36  | 1,65      | .686  |
|       |                    | 29-34 Yaş       | 115 | 1,54      | .561  |
|       |                    | 35-40 Yaş       | 97  | 1,36      | .402  |
|       |                    | 41 Yaş ve üzeri | 17  | 1,28      | .390  |
|       |                    | Toplam          | 265 | 1,47      | .529  |
|       | Oyundan Kopma      | 23-28 Yaş       | 36  | 1,71      | .647  |
|       |                    | 29-34 Yaş       | 115 | 1,58      | .496  |
|       |                    | 35-40 Yaş       | 97  | 1,54      | .473  |
|       |                    | 41 Yaş ve üzeri | 17  | 1,70      | .568  |
|       |                    | Toplam          | 265 | 1,59      | .516  |

Tablo 3.8. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen anne yaşı 23-28 olan çocukların ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=5,14$ ), 29-34 olan çocukların ( $\bar{x}=5,28$ ), 35-40 olan çocukların ( $\bar{x}=5,44$ ), 41 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=5,03$ ) olduğu görülmektedir. Anne yaşı 23-28 olan çocukların ÇDL Engelleme Denetimi Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=5,67$ ), 29-34 olan çocukların ( $\bar{x}=5,58$ ), 35-40 olan çocukların ( $\bar{x}=5,65$ ), 41 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=5,37$ ) olduğu görülmektedir. Anne yaşı 23-28 olan çocukların ÇDL Utangaçlık Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=3,64$ ), 29-34 olan çocukların ( $\bar{x}=3,82$ ), 35-40 olan çocukların ( $\bar{x}=3,77$ ), 41 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=3,87$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen anne yaşı 23-28 olan çocukların PEOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=2,72$ ), 29-34 olan çocukların ( $\bar{x}=2,68$ ), 35-40 olan çocukların ( $\bar{x}=2,80$ ), 41 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=2,31$ ) olduğu görülmektedir. Anne yaşı 23-28 olan çocukların PEOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,65$ ), 29-34 olan çocukların ( $\bar{x}=1,54$ ), 35-40 olan çocukların ( $\bar{x}=1,36$ ), 41 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=1,28$ ) olduğu görülmektedir. Anne yaşı 23-28 olan çocukların PEOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,71$ ), 29-34 olan çocukların ( $\bar{x}=1,58$ ), 35-40 olan çocukların ( $\bar{x}=1,54$ ), 41 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=1,70$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların anne yaşlarına göre ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçekleri puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.9.'da sunulmuştur.

**Tablo 3.9. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Anne Yaşlarına Göre ÇDL ve PEAOÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

|       | Varyansın Kaynağı      | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p    |
|-------|------------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| ÇDL   | Gruplararası           | 4,147           | 3   | 1,382        |       |      |
|       | <b>D.O.</b> Gruplariçi | 337,470         | 261 | 1,293        | 1,069 | .363 |
|       | Toplam                 | 341,617         | 264 |              |       |      |
|       | Gruplararası           | 1,306           | 3   | .435         |       |      |
|       | <b>E.D.</b> Gruplariçi | 201,547         | 261 | .772         | .564  | .639 |
|       | Toplam                 | 202,853         | 264 |              |       |      |
|       | Gruplararası           | 1,082           | 3   | .361         |       |      |
|       | <b>U.</b> Gruplariçi   | 389,543         | 261 | 1,493        | .242  | .867 |
|       | Toplam                 | 390,625         | 264 |              |       |      |
| PEAOÖ | Gruplararası           | 3,659           | 3   | 1,220        |       |      |
|       | <b>O.E.</b> Gruplariçi | 123,277         | 261 | .472         | 2,582 | .054 |
|       | Toplam                 | 126,936         | 264 |              |       |      |
|       | Gruplararası           | 3,669           | 3   | 1,223        |       |      |
|       | <b>O.B.</b> Gruplariçi | 70,296          | 261 | .269         | 4,541 | .054 |
|       | Toplam                 | 73,965          | 264 |              |       |      |
|       | Gruplararası           | .986            | 3   | .329         |       |      |
|       | <b>O.K.</b> Gruplariçi | 69,313          | 261 | .266         | 1,237 | .297 |
|       | Toplam                 | 70,299          | 264 |              |       |      |

DO: Dikkati Odaklama, ED: Engelleme Denetimi, U: Utangaçlık  
OE: Oyun Etkileşimi, OB: Oyunun Bozulması, OK: Oyundan Kopma

Tablo 3.9. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların anne yaşlarına göre; ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği (F=1,069, p>.05), ÇDL



Engelleme Denetimi Alt Ölçeği ( $F=.564$ ,  $p>.05$ ), ÇDL Utangaçlık Alt Ölçeği ( $F=.242$ ,  $p>.05$ ), PEOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği ( $F=2,582$ ,  $p>.05$ ), PEOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği ( $F=4,541$ ,  $p>.05$ ) ve PEOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği ( $F=1,237$ ,  $p>.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların baba yaşlarına göre ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçekleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ile Anova testi sonuçları Tablo 3.10. ile Tablo 3.11.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.20. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Baba Yaşı Değişkenine Göre ÇDL ve PEAOÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

|       |                           | <b>Baba Yaşı</b> | <b>N</b> | $\bar{x}$ | <b>Ss</b> |
|-------|---------------------------|------------------|----------|-----------|-----------|
| ÇDL   | <b>Dikkati Odaklama</b>   | 25-30 Yaş        | 18       | 4,99      | 1,091     |
|       |                           | 31-36 Yaş        | 120      | 5,39      | 1,182     |
|       |                           | 37-42 Yaş        | 94       | 5,27      | 1,154     |
|       |                           | 43 Yaş ve üzeri  | 33       | 5,27      | .944      |
|       |                           | Toplam           | 265      | 5,30      | 1,138     |
|       | <b>Engelleme Denetimi</b> | 25-30 Yaş        | 18       | 5,70      | .882      |
|       |                           | 31-36 Yaş        | 120      | 5,58      | .899      |
|       |                           | 37-42 Yaş        | 94       | 5,66      | .889      |
|       |                           | 43 Yaş ve üzeri  | 33       | 5,48      | .767      |
|       |                           | Toplam           | 265      | 5,60      | .877      |
|       | <b>Utangaçlık</b>         | 25-30 Yaş        | 18       | 3,46      | 1,401     |
|       |                           | 31-36 Yaş        | 120      | 3,87      | 1,218     |
|       |                           | 37-42 Yaş        | 94       | 3,68      | 1,248     |
|       |                           | 43 Yaş ve üzeri  | 33       | 3,91      | .995      |
|       |                           | Toplam           | 265      | 3,78      | 1,216     |
| PEAOÖ | <b>Oyun Etkileşimi</b>    | 25-30 Yaş        | 18       | 2,91      | .642      |
|       |                           | 31-36 Yaş        | 120      | 2,66      | .690      |
|       |                           | 37-42 Yaş        | 94       | 2,73      | .710      |
|       |                           | 43 Yaş ve üzeri  | 33       | 2,68      | .691      |
|       |                           | Toplam           | 265      | 2,70      | .693      |
|       | <b>Oyunun Bozulması</b>   | 25-30 Yaş        | 18       | 1,54      | .497      |
|       |                           | 31-36 Yaş        | 120      | 1,57      | .579      |
|       |                           | 37-42 Yaş        | 94       | 1,39      | .482      |
|       |                           | 43 Yaş ve üzeri  | 33       | 1,31      | .412      |
|       |                           | Toplam           | 265      | 1,47      | .529      |
|       | <b>Oyundan Kopma</b>      | 25-30 Yaş        | 18       | 1,51      | .499      |
|       |                           | 31-36 Yaş        | 120      | 1,65      | .544      |
|       |                           | 37-42 Yaş        | 94       | 1,53      | .490      |
|       |                           | 43 Yaş ve üzeri  | 33       | 1,57      | .490      |
|       |                           | Toplam           | 265      | 1,59      | .516      |

Tablo 3.10. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen baba yaşı 25-30 olan çocukların ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=4,99$ ), 31-36 olan çocukların ( $\bar{x}=5,39$ ), 37-42 olan çocukların ( $\bar{x}=5,27$ ), 43 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=5,27$ ) olduğu görülmektedir. Baba yaşı 25-30 olan çocukların ÇDL Engelleme Denetimi Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=5,70$ ), 31-36 olan çocukların ( $\bar{x}=5,58$ ), 37-42 olan çocukların ( $\bar{x}=5,66$ ), 43 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=5,48$ )

olduğu görülmektedir. Baba yaşı 25-30 olan çocukların ÇDL Utangaçlık Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=3,46$ ), 31-36 olan çocukların ( $\bar{x}=3,87$ ), 37-42 olan çocukların ( $\bar{x}=3,68$ ), 43 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=3,91$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen baba yaşı 25-30 olan çocukların PEOÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=2,91$ ), 31-36 olan çocukların ( $\bar{x}=2,66$ ), 37-42 olan çocukların ( $\bar{x}=2,73$ ), 43 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=2,68$ ) olduğu görülmektedir. Baba yaşı 25-30 olan çocukların PEOÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,54$ ), 31-36 olan çocukların ( $\bar{x}=1,57$ ), 37-42 olan çocukların ( $\bar{x}=1,39$ ), 43 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=1,31$ ) olduğu görülmektedir. Baba yaşı 25-30 olan çocukların PEOÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,51$ ), 31-36 olan çocukların ( $\bar{x}=1,65$ ), 37-42 olan çocukların ( $\bar{x}=1,53$ ), 43 ve üzeri olan çocukların ( $\bar{x}=1,57$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların baba yaşlarına göre ÇDL ve PEOÖ Alt Ölçekleri puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.11.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.11. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Baba Yaşlarına Göre ÇDL ve PEAOÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

|       | Varyansın Kaynağı      | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p    |
|-------|------------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| ÇDL   | Gruplarası             | 2,860           | 3   | .953         |       |      |
|       | <b>D.O.</b> Gruplarıçi | 338,756         | 261 | 1,298        | .735  | .532 |
|       | Toplam                 | 341,617         | 264 |              |       |      |
|       | Gruplarası             | 1,132           | 3   | .377         |       |      |
|       | <b>E.D.</b> Gruplarıçi | 201,721         | 261 | .773         | .488  | .691 |
|       | Toplam                 | 202,853         | 264 |              |       |      |
|       | Gruplarası             | 4,271           | 3   | 1,424        |       |      |
|       | <b>U.</b> Gruplarıçi   | 386,354         | 261 | 1,480        | .962  | .411 |
|       | Toplam                 | 390,625         | 264 |              |       |      |
| PEAOÖ | Gruplarası             | 1,079           | 3   | .360         |       |      |
|       | <b>O.E.</b> Gruplarıçi | 125,857         | 261 | .482         | .746  | .525 |
|       | Toplam                 | 126,936         | 264 |              |       |      |
|       | Gruplarası             | 2,807           | 3   | .936         |       |      |
|       | <b>O.B.</b> Gruplarıçi | 71,158          | 261 | .273         | 3,432 | .068 |
|       | Toplam                 | 73,965          | 264 |              |       |      |
|       | Gruplarası             | .831            | 3   | .277         |       |      |
|       | <b>O.K.</b> Gruplarıçi | 69,467          | 261 | .266         | 1,041 | .375 |
|       | Toplam                 | 70,299          | 264 |              |       |      |

DO: Dikkati Odaklama, ED: Engelleme Denetimi, U: Utangaçlık  
OE: Oyun Etkileşimi, OB: Oyunun Bozulması, OK: Oyundan Kopma

Tablo 3.11. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların anne yaşlarına göre; ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği (F=.735, p>.05), ÇDL Engelleme

Denetimi Alt Ölçeği ( $F=.488$ ,  $p>.05$ ), ÇDL Utangaçlık Alt Ölçeği ( $F=.962$ ,  $p>.05$ ), PEAÖÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği ( $F=.746$ ,  $p>.05$ ), PEAÖÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği ( $F=3,432$ ,  $p>.05$ ) ve PEAÖÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği ( $F=1,041$ ,  $p>.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların aile gelir durumlarına göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçekleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ile Anova testi sonuçları Tablo 3.12. ile Tablo 3.13.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.32. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

|                      |                           | Aile Gelir Durumu | N    | $\bar{x}$ | Ss    |
|----------------------|---------------------------|-------------------|------|-----------|-------|
| ÇDL                  | <b>Dikkati Odaklama</b>   | 1000 TL ve altı   | 15   | 5,32      | 1,319 |
|                      |                           | 1001-2000 TL      | 60   | 5,24      | 1,226 |
|                      |                           | 2001-3000 TL      | 89   | 5,16      | 1,191 |
|                      |                           | 3001-4000 TL      | 53   | 5,32      | 1,080 |
|                      |                           | 4001-5000 TL      | 28   | 5,51      | .909  |
|                      |                           | 5001 TL ve üstü   | 20   | 5,83      | .791  |
|                      |                           | Toplam            | 265  | 5,30      | 1,138 |
|                      | <b>Engelleme Denetimi</b> | 1000 TL ve altı   | 15   | 5,46      | 1,059 |
|                      |                           | 1001-2000 TL      | 60   | 5,57      | .856  |
| 2001-3000 TL         |                           | 89                | 5,55 | .953      |       |
| 3001-4000 TL         |                           | 53                | 5,59 | .842      |       |
| 4001-5000 TL         |                           | 28                | 5,85 | .776      |       |
| 5001 TL ve üstü      |                           | 20                | 5,73 | .659      |       |
| Toplam               |                           | 265               | 5,60 | .877      |       |
| <b>Utangaçlık</b>    | 1000 TL ve altı           | 15                | 3,92 | 1,422     |       |
|                      | 1001-2000 TL              | 60                | 3,87 | 1,083     |       |
|                      | 2001-3000 TL              | 89                | 3,84 | 1,247     |       |
|                      | 3001-4000 TL              | 53                | 3,79 | 1,246     |       |
|                      | 4001-5000 TL              | 28                | 3,46 | 1,242     |       |
|                      | 5001 TL ve üstü           | 20                | 3,58 | 1,237     |       |
|                      | Toplam                    | 265               | 3,78 | 1,216     |       |
| PEAOÖ                | <b>Oyun Etkileşimi</b>    | 1000 TL ve altı   | 15   | 3,07      | .679  |
|                      |                           | 1001-2000 TL      | 60   | 2,70      | .766  |
|                      |                           | 2001-3000 TL      | 89   | 2,67      | .685  |
|                      |                           | 3001-4000 TL      | 53   | 2,70      | .663  |
|                      |                           | 4001-5000 TL      | 28   | 2,86      | .657  |
|                      |                           | 5001 TL ve üstü   | 20   | 2,41      | .537  |
|                      |                           | Toplam            | 265  | 2,70      | .693  |
|                      | <b>Oyunun Bozulması</b>   | 1000 TL ve altı   | 15   | 1,62      | .610  |
|                      |                           | 1001-2000 TL      | 60   | 1,52      | .558  |
| 2001-3000 TL         |                           | 89                | 1,50 | .516      |       |
| 3001-4000 TL         |                           | 53                | 1,40 | .520      |       |
| 4001-5000 TL         |                           | 28                | 1,33 | .496      |       |
| 5001 TL ve üstü      |                           | 20                | 1,45 | .504      |       |
| Toplam               |                           | 265               | 1,47 | .529      |       |
| <b>Oyundan Kopma</b> | 1000 TL ve altı           | 15                | 1,66 | .601      |       |
|                      | 1001-2000 TL              | 60                | 1,65 | .569      |       |
|                      | 2001-3000 TL              | 89                | 1,64 | .510      |       |
|                      | 3001-4000 TL              | 53                | 1,49 | .406      |       |
|                      | 4001-5000 TL              | 28                | 1,48 | .601      |       |
|                      | 5001 TL ve üstü           | 20                | 1,54 | .432      |       |
|                      | Toplam                    | 265               | 1,59 | .516      |       |

Tablo 3.12. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen aile gelir durumu 1000 TL ve altı olan çocukların ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=5,32$ ), 1001-2000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=5,24$ ), 2001-3000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=5,16$ ), 3001-4000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=5,32$ ), 4001-5000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=5,51$ ), 5001 TL ve üstü olan çocukların ( $\bar{x}=5,83$ ) olduğu görülmektedir. Aile gelir durumu 1000 TL ve altı olan çocukların ÇDL Engelleme Denetimi Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=5,46$ ), 1001-2000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=5,57$ ), 2001-3000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=5,55$ ), 3001-4000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=5,59$ ), 4001-5000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=5,85$ ), 5001 TL ve üstü olan çocukların ( $\bar{x}=5,73$ ) olduğu görülmektedir. Aile gelir durumu 1000 TL ve altı olan çocukların ÇDL Utangaçlık Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=3,92$ ), 1001-2000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=3,87$ ), 2001-3000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=3,84$ ), 3001-4000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=3,79$ ), 4001-5000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=3,46$ ), 5001 TL ve üstü olan çocukların ( $\bar{x}=3,58$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen aile gelir durumu 1000 TL ve altı olan çocukların PEAÖÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=3,07$ ), 1001-2000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=2,70$ ), 2001-3000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=2,67$ ), 3001-4000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=2,70$ ), 4001-5000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=2,86$ ), 5001 TL ve üstü olan çocukların ( $\bar{x}=2,41$ ) olduğu görülmektedir. Aile gelir durumu 1000 TL ve altı olan çocukların PEAÖÖ Oyunun Bozulması Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,62$ ), 1001-2000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=1,52$ ), 2001-3000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=1,50$ ), 3001-4000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=1,40$ ), 4001-5000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=1,33$ ), 5001 TL ve üstü olan çocukların ( $\bar{x}=1,45$ ) olduğu görülmektedir. Aile gelir durumu 1000 TL ve altı olan çocukların PEAÖÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,66$ ), 1001-2000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=1,65$ ), 2001-3000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=1,64$ ), 3001-4000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=1,49$ ), 4001-5000 TL olan çocukların ( $\bar{x}=1,48$ ), 5001 TL ve üstü olan çocukların ( $\bar{x}=1,54$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların baba yaşlarına göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçekleri puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.13.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.13. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Gelir Durumlarına Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

|       | Varyansın Kaynağı         | Kareler Toplamı | Sd      | Kareler Ort. | F     | p     |      |
|-------|---------------------------|-----------------|---------|--------------|-------|-------|------|
| ÇDL   | <b>Dikkati Odaklama</b>   | Grupllararası   | 8,811   | 5            | 1,762 |       |      |
|       |                           | Gruplarıçi      | 332,806 | 259          | 1,285 | 1,371 | .235 |
|       |                           | Toplam          | 341,617 | 264          |       |       |      |
|       | <b>Engelleme Denetimi</b> | Grupllararası   | 2,670   | 5            | .534  |       |      |
|       |                           | Gruplarıçi      | 200,182 | 259          | .773  | .691  | .631 |
|       |                           | Toplam          | 202,853 | 264          |       |       |      |
|       | <b>Utangaçlık</b>         | Grupllararası   | 4,788   | 5            | .958  |       |      |
|       |                           | Gruplarıçi      | 385,837 | 259          | 1,490 | .643  | .667 |
|       |                           | Toplam          | 390,625 | 264          |       |       |      |
| PEAOÖ | <b>Oyun Etkileşimi</b>    | Grupllararası   | 4,503   | 5            | .901  |       |      |
|       |                           | Gruplarıçi      | 122,434 | 259          | .473  | 1,905 | .094 |
|       |                           | Toplam          | 126,936 | 264          |       |       |      |
|       | <b>Oyunun Bozulması</b>   | Grupllararası   | 1,421   | 5            | .284  |       |      |
|       |                           | Gruplarıçi      | 72,544  | 259          | .280  | 1,015 | .409 |
|       |                           | Toplam          | 73,965  | 264          |       |       |      |
|       | <b>Oyundan Kopma</b>      | Grupllararası   | 1,345   | 5            | .269  |       |      |
|       |                           | Gruplarıçi      | 68,954  | 259          | .266  | 1,010 | .412 |
|       |                           | Toplam          | 70,299  | 264          |       |       |      |



Tablo 3.13. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların aile gelir durumlarına göre ÇDL Dikkati Odaklama Alt Ölçeği (F=1,371, p>.05), ÇDL Engelleme Denetimi Alt Ölçeği (F=.691, p>.05), ÇDL Utangaçlık Alt Ölçeği (F=.643, p>.05), PEAÖÖ Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği (F=1,905, p>.05), Oyunun Bozulması Alt Ölçeği (F=1,015, p>.05) ve PEAÖÖ Oyundan Kopma Alt Ölçeği (F=1,010, p>.05) puan ortalamalarında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların aile türlerine göre katılımcı sayıları arasındaki dengesizlik durumu nedeniyle Bonferroni düzeltmesi yapılmış olup; aile türünde 3 adet değişken yer alması gereği anlamlılık düzeyi  $.05/3=.016$  olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların aile türlerine göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçekleri puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 3.14.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.14. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Türü Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

|       |                           | Aile Türü     | N   | Sıralamalar Ortalaması | x <sup>2</sup> | sd | p    |
|-------|---------------------------|---------------|-----|------------------------|----------------|----|------|
| ÇDL   | <b>Dikkati Odaklama</b>   | Çekirdek aile | 228 | 133,53                 | .845           | 2  | .656 |
|       |                           | Tek ebeveyn   | 7   | 152,50                 |                |    |      |
|       |                           | Geniş aile    | 30  | 124,40                 |                |    |      |
|       | <b>Engelleme Denetimi</b> | Çekirdek aile | 228 | 131,94                 | .665           | 2  | .717 |
|       |                           | Tek ebeveyn   | 7   | 124,07                 |                |    |      |
|       |                           | Geniş aile    | 30  | 143,13                 |                |    |      |
|       | <b>Utangaçlık</b>         | Çekirdek aile | 228 | 130,06                 | 3,445          | 2  | .179 |
|       |                           | Tek ebeveyn   | 7   | 177,64                 |                |    |      |
|       |                           | Geniş aile    | 30  | 144,93                 |                |    |      |
| PEAÖÖ | <b>Oyun Etkileşimi</b>    | Çekirdek aile | 228 | 130,38                 | 2,621          | 2  | .270 |
|       |                           | Tek ebeveyn   | 7   | 171,07                 |                |    |      |
|       |                           | Geniş aile    | 30  | 144,03                 |                |    |      |
|       | <b>Oyunun Bozulması</b>   | Çekirdek aile | 228 | 135,97                 | 3,924          | 2  | .141 |
|       |                           | Tek ebeveyn   | 7   | 83,64                  |                |    |      |
|       |                           | Geniş aile    | 30  | 121,92                 |                |    |      |
|       | <b>Oyundan Kopma</b>      | Çekirdek aile | 228 | 136,99                 | 4,726          | 2  | .094 |
|       |                           | Tek ebeveyn   | 7   | 95,43                  |                |    |      |
|       |                           | Geniş aile    | 30  | 111,42                 |                |    |      |
|       |                           | Toplam        | 265 |                        |                |    |      |

Tablo 3.14. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların aile türlerine göre ÇDL Dikkati Odaklama ( $x^2$  (sd=2, n=265)= .845), Engelleme Denetimi ( $x^2$  (sd=2, n=265)= .665), Utangaçlık ( $x^2$  (sd=2, n=265)= 3,445), PEAÖÖ Oyun Etkileşimi ( $x^2$  (sd=2, n=265)= 2,621), Oyunun Bozulması ( $x^2$  (sd=2, n=265)= 3,924) ve Oyundan Kopma ( $x^2$  (sd=2, n=265)= 4,726) Alt Ölçekleri ortalama puanlarında ( $p>.05$ ) anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların anne öğrenim durumlarına göre katılımcı sayıları arasındaki dengesizlik durumu nedeniyle Bonferroni düzeltmesi yapılmış olup; anne öğrenim durumunda 5 adet değişken yer alması gereği anlamlılık düzeyi  $.05/5=.01$  olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların anne öğrenim durumlarına göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçekleri puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 3.15.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.15. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

|        | Anne Öğrenim Durumu       | N          | Sıralamalar Ortalaması | $\chi^2$ | sd     | p |      |
|--------|---------------------------|------------|------------------------|----------|--------|---|------|
| ÇDL    | <b>Dikkati Odaklama</b>   | İlkokul    | 48                     | 107,67   | 12,638 | 4 | .013 |
|        |                           | Ortaokul   | 29                     | 114,71   |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 118                    | 135,41   |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 64                     | 155,63   |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 6                      | 135,42   |        |   |      |
|        | <b>Engelleme Denetimi</b> | İlkokul    | 48                     | 123,34   | 4,551  | 4 | .337 |
|        |                           | Ortaokul   | 29                     | 113,97   |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 118                    | 137,94   |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 64                     | 142,03   |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 6                      | 108,67   |        |   |      |
|        | <b>Utangaçlık</b>         | İlkokul    | 48                     | 134,57   | 3,421  | 4 | .490 |
|        |                           | Ortaokul   | 29                     | 141,28   |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 118                    | 138,00   |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 64                     | 117,97   |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 6                      | 142,50   |        |   |      |
| PEAOÖ  | <b>Oyun Etkileşimi</b>    | İlkokul    | 48                     | 141,94   | 2,408  | 4 | .661 |
|        |                           | Ortaokul   | 29                     | 144,00   |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 118                    | 132,18   |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 64                     | 122,77   |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 6                      | 133,50   |        |   |      |
|        | <b>Oyunun Bozulması</b>   | İlkokul    | 48                     | 148,43   | 3,814  | 4 | .432 |
|        |                           | Ortaokul   | 29                     | 123,05   |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 118                    | 133,05   |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 64                     | 129,01   |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 6                      | 99,33    |        |   |      |
|        | <b>Oyundan Kopma</b>      | İlkokul    | 48                     | 139,24   | 4,461  | 4 | .347 |
|        |                           | Ortaokul   | 29                     | 143,69   |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 118                    | 130,89   |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 64                     | 132,81   |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 6                      | 74,92    |        |   |      |
| Toplam |                           | 265        |                        |          |        |   |      |

Tablo 3.15. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların anne öğrenim durumlarına göre ÇDL Dikkati Odaklama ( $\chi^2$  (sd=4, n=265)= 12,638), Engelleme Denetimi ( $\chi^2$  (sd=4, n=265)= 4,551), Utangaçlık ( $\chi^2$  (sd=4, n=265)= 3,421), PEAÖÖ Oyun Etkileşimi ( $\chi^2$  (sd=4, n=265)= 2,408), Oyunun Bozulması ( $\chi^2$

(sd=4, n=265)= 3,814) ve Oyundan Kopma ( $x^2$  (sd=4, n=265)= 4,461) Alt Ölçekleri ortalama puanlarında ( $p>.05$ ) anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların baba öğrenim durumlarına göre katılımcı sayıları arasındaki dengesizlik durumu nedeniyle Bonferroni düzeltmesi yapılmış olup; baba öğrenim durumunda 5 adet değişken yer alması gereği anlamlılık düzeyi  $.05/5=.01$  olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların baba öğrenim durumlarına göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçekleri puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 3.16.'da yer almaktadır.

**Tablo 3.16. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ÇDL ve PEAÖÖ Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

|        | Baba Öğrenim Durumu       | N          | Sıralamalar Ortalaması | $x^2$  | sd     | p |      |
|--------|---------------------------|------------|------------------------|--------|--------|---|------|
| ÇDL    | <b>Dikkati Odaklama</b>   | İlkokul    | 29                     | 117,02 | 11,579 | 4 | .021 |
|        |                           | Ortaokul   | 49                     | 127,41 |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 126                    | 125,36 |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 53                     | 164,06 |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 8                      | 139,81 |        |   |      |
|        | <b>Engelleme Denetimi</b> | İlkokul    | 29                     | 105,97 | 4,746  | 4 | .314 |
|        |                           | Ortaokul   | 49                     | 128,46 |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 126                    | 138,37 |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 53                     | 137,77 |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 8                      | 142,56 |        |   |      |
|        | <b>Utangaçlık</b>         | İlkokul    | 29                     | 155,88 | 8,241  | 4 | .083 |
|        |                           | Ortaokul   | 49                     | 136,94 |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 126                    | 136,93 |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 53                     | 109,77 |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 8                      | 117,88 |        |   |      |
| PEAOÖ  | <b>Oyun Etkileşimi</b>    | İlkokul    | 29                     | 137,43 | .567   | 4 | .967 |
|        |                           | Ortaokul   | 49                     | 137,60 |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 126                    | 131,41 |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 53                     | 132,06 |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 8                      | 120,00 |        |   |      |
|        | <b>Oyunun Bozulması</b>   | İlkokul    | 29                     | 135,41 | 4,810  | 4 | .307 |
|        |                           | Ortaokul   | 49                     | 140,58 |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 126                    | 138,42 |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 53                     | 113,50 |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 8                      | 121,56 |        |   |      |
|        | <b>Oyundan Kopma</b>      | İlkokul    | 29                     | 147,52 | 2,858  | 4 | .582 |
|        |                           | Ortaokul   | 49                     | 142,32 |        |   |      |
|        |                           | Lise       | 126                    | 126,35 |        |   |      |
|        |                           | Lisans     | 53                     | 131,06 |        |   |      |
|        |                           | Lisansüstü | 8                      | 140,88 |        |   |      |
| Toplam |                           | 265        |                        |        |        |   |      |

Tablo 3.16. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen çocukların baba öğrenim durumlarına göre ÇDL Dikkati Odaklama ( $x^2$  (sd=4, n=265)= 11,579), Engelleme Denetimi ( $x^2$  (sd=4, n=265)= 4,746), Utangaçlık ( $x^2$  (sd=4, n=265)= 8,241), PEAÖÖ Oyun Etkileşimi ( $x^2$  (sd=4, n=265)= .567), Oyunun Bozulması ( $x^2$

(sd=4, n=265)= 4,810) ve Oyundan Kopma ( $x^2$  (sd=4, n=265)= 2,858) Alt Ölçekleri ortalama puanlarında ( $p>.05$ ) anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

## 5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişki ve demografik özelliklerin (çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, aile türü, ailelerinin sosyoekonomik durumu, anne çalışma durumu, anne- baba yaşı, aile gelir durumu, anne-baba öğrenim durumu) mizaç ve akran ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin bulguların sonuçları ve yorumları yer almaktadır.

Araştırmaya ait sonuç ve yorumlar iki alt bölümde sunulmaktadır. Birinci bölümde okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiye dair bulguların sonuç ve yorumları bulunmaktadır. İkinci bölümde ise demografik özelliklerin (çocukların cinsiyeti, ailelerinin sosyoekonomik durumu, anne çalışma durumu, yaşı, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, aile gelir durumu, aile türü, anne-baba öğrenim durumu) mizaç ve akran ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin bulguların sonuç ve yorumları yer almaktadır.

### 5.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçları ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişki

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan ÇDL ve PEOÖ alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Buna göre, ÇDL kısa formun Dikkati Odaklama Alt Ölçeği ile Engelleme Denetimi (ÇDL) ve Oyun Etkileşimi (PEAOÖ) Alt Ölçekleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, ilişki düzeyinin Engelleme Denetiminde (ÇDL) orta, Oyun Etkileşimde (PEAOÖ) ise düşük seviyede olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Yine Dikkati Odaklama Alt Ölçeği ile Utangaçlık (ÇDL), Oyunun Bozulması (PEAOÖ) ve Oyundan Kopma (PEAOÖ) Alt Ölçekleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, bütün alt ölçeklerde ilişki seviyesinin düşük olduğu sonucu elde edilmiştir (Büyüköztürk, 2010).

ÇDL Kısa Formun alt ölçeklerinden Engelleme Denetimi ile Dikkati Odaklama (ÇDL) Alt Ölçeği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, ilişki seviyesinin orta seviyede olduğu bulunmuştur (Büyüköztürk, 2010). Yine

Engelleme Denetimi Alt Ölçeği ile Utangaçlık (ÇDL), Oyunun Bozulması (PEAOÖ) ve Oyundan Kopma (PEAOÖ) Alt Ölçekleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, ilişki seviyesinin düşük olduğu sonucu elde edilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Engelleme Denetimi Alt Ölçeği ile Oyun Etkileşimi (PEAOÖ) Alt Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

ÇDL Kısa Formun alt ölçeklerinden Utangaçlık ile Dikkati Odaklama (ÇDL), Engelleme Denetimi (ÇDL), Oyun Etkileşimi (PEAOÖ) ve Oyunun Bozulması (PEAOÖ) Alt Ölçekleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, ilişki seviyesinin düşük seviyede olduğu bulunmuştur (Büyüköztürk, 2010). Utangaçlık (ÇDL) Alt Ölçeği ile Oyundan Kopma (PEAOÖ) Alt Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

PEAOÖ alt ölçeklerinden Oyun Etkileşimi ile Dikkati Odaklama (ÇDL) Alt Ölçeği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, ilişki seviyesinin düşük olduğu sonucu elde edilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Yine Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği ile Utangaçlık (ÇDL), Oyunun Bozulması (PEAOÖ) ve Oyundan Kopma (PEAOÖ) Alt Ölçekleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, Utangaçlık (ÇDL), Oyunun Bozulması (PEAOÖ) Alt Ölçekleri için ilişki seviyesinin düşük olduğu, Oyundan Kopma (PEAOÖ) Alt Ölçeği için ilişki seviyesinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği ile Engelleme Denetimi (ÇDL) Alt Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

PEAOÖ alt ölçeklerinden Oyunun Bozulması ile Dikkati Odaklama (ÇDL), Engelleme Denetimi (ÇDL), Utangaçlık (ÇDL) ve Oyun Etkileşimi (PEAOÖ) Alt Ölçekleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, ilişki seviyesinin bu alt ölçeklerin tümünde düşük olduğu sonucu elde edilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Yine Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği ile Oyundan Kopma (PEAOÖ) Alt Ölçeği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, ilişki seviyesinin orta seviyede olduğu bulunmuştur (Büyüköztürk, 2010).

PEAOÖ alt ölçeklerinden Oyundan Kopma ile Dikkati Odaklama (ÇDL), Engelleme Denetimi (ÇDL) ve Oyun Etkileşimi (PEAOÖ) Alt Ölçekleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, ilişki seviyesinin Dikkati Odaklama



(ÇDL) ve Engelleme Denetimi (ÇDL) Alt Ölçeklerinde düşük seviyede olduğu; Oyun Etkileşimi (PEAOÖ) Alt Ölçeğinde ise orta seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Yine Oyun Etkileşimi Alt Ölçeği ile Oyunun Bozulması (PEAOÖ) Alt Ölçeği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, ilişki seviyesinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Oyundan Kopma Alt Ölçeği ile Utangaçlık (ÇDL) Alt Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mevcut çalışmada Oyundan Kopma (PEAOÖ) ile dikkati odaklama (ÇDL) arasındaki negatif yönde anlamlı ilişki bulunmasına paralel olarak; Walker, Berthersen ve Irwing (2001) okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyeti, sosyal statüleri ve mizaçları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladıkları çalışmada, akran ilişkilerinde oyundan kopma alt ölçeğinde de ele alınan reddedilen çocukların dikkatlerinin daha fazla dağınık olduğu ve daha az sebatkar oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Mevcut çalışmada, ÇDL alt ölçeklerinden Dikkati Odaklama ve Engelleme Denetimi ile PEAÖÖ alt ölçeklerinden oyun etkileşimi arasında pozitif yönlü; PEAÖÖ alt ölçeklerinden Oyunun bozulması ve Oyundan Kopma arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. David ve Murphy (2007) ebeveynler arası yıkıcı çatışma ile 3-6 yaş arası çocukların akran ilişkileri arasındaki ilişki çocuk mizacı ve cinsiyete bağlı olarak inceledikleri çalışmada, Ebeveynler arasında yüksek derecede görülen yıkıcı çatışmanın; Engelleme Denetimi ve Dikkati Odaklamayı da içeren çaba gerektiren kontrolü düşük olan çocuklarda, Oyun Etkileşiminde de ele alınan düşük seviyedeki etkileşim ve Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopmada da ele alınan yüksek düzeydeki problemlili ilişkiler ile bağlantılıdır.

Mevcut çalışmada, Dikkati Odaklama ile Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bununla benzer olarak, Gülay (2012) 5-6 yaşlarındaki çocukların mizacının akran ilişkileri değişkenleri (sosyal etki, sosyal davranış, saldırganlık, asosyal davranış, dışlama, korku-kaygı ve mağduriyet) üzerindeki yordayıcı etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasında, Dikkati odaklama ile paralellik gösteren sebatkârlık ile Oyunun Bozulmasında ele

alınan saldırganlık ve Oyundan Kopmada ele alınan asosyal davranışlar ve dışlanma arasında ise yüksek düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

Mevcut çalışmada, ÇDL alt ölçeklerinden Dikkati Odaklama ile PEAÖÖ alt ölçeklerinden Oyun Etkileşimi arasında pozitif yönlü; ÇDL alt ölçeklerinden Dikkati Odaklama ve Engelleme Denetimi ile PEAÖÖ alt ölçeklerinden Oyunun Bozulması arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Bununla paralel olarak; Acar ve arkadaşları (2015) okul öncesi çocuklarının akranlarıyla ilişkilerini yordamada çocukların mizaçlarını değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmada, mizacın dikkati odaklama alt ölçeği ile Oyun Etkileşiminde de ele alınan akran ilişkileri arasında pozitif; mizacın dikkati odaklama ve engelleme denetimi alt ölçekleri ile Oyunun Bozulmasında da ele alınan akran çatışmaları arasında negatif ilişki bulmuşlardır.

Dikkati Odaklama mizaç özelliği açısından daha iyi olan çocukların Oyun Etkileşimi Davranışı daha çok sergiledikleri, Oyundan Kopma ve Oyunun Bozulması davranışını ise daha az sergiledikleri söylenebilir. Dikkatini kolaylıkla yoğunlaştırabilen, yaptığı bi işe, oynadığı bir oyuna odaklanabilen ve bu dikkati sürdürebilen çocukların oyun esnasında daha çok olumlu etkileşimlerde bulunmaları, oyundan daha az kopmaları ve oyunu bozma davranışlarını daha az göstermeleri beklenen bir sonuçtur. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Eisenberg ve diğ., 2000; Acar ve diğ., 2015; Acar ve diğ., 2017).

Elde edilen bulgular incelendiğinde, Engelleme Denetimi düşük olan çocukların Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma davranışlarını daha çok sergiledikleri söylenebilir. Kendilerini kontrol etme becerilerinin düşük olmasının, daha fazla agresif davranış sergilemelerine yol açtığı ve olumlu akran ilişkileri kurmalarına engel teşkil ettiği göz önüne alınırsa (Rudasill ve diğ., 2013; Acar ve diğ., 2015; Suurland ve diğ., 2016) bu sonuç beklenen bir sonuçtur.

Bu çalışmanın bulguları ışığında, daha utangaç olan çocukların, Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması davranışlarını daha az sergiledikleri söylenebilir. Bu çocukların sosyal etkileşimler için içsel motivasyonlarının düşük olduğu, sosyal ortamlarda rahat olamadıkları ve sosyal yetkinlik açısından daha düşük seviyede

oldukları (Rubin, Burgess ve Hastings, 2002; Dennis ve diğ., 2007; Rudasill ve Konold, 2008; Acar ve diğ., 2018) düşünülecek olursa, bu sonuç, literatürdeki çalışmalarla uyumlu olarak, beklenen bir sonuçtur.

## **5.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Mizaç (ÇDL) ve Akran İlişkilerine (PEAOÖ) Dair Sonuç ve Tartışma**

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşması incelendiğinde; dikkati odaklama ve engelleme denetimi alt ölçeklerinde kızların erkeklere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Utangaçlık alt ölçeğinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçlarının cinsiyete göre farklılaşmasını ele alan çalışmalar incelendiğinde, mevcut çalışma ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır. Else-Quest ve arkadaşları (2006) cinsiyetin 3 aydan 13 yaşa kadar olan bireylerin mizacı açısından önemini incelemeyi amaçlayarak yaptıkları çalışmalarında kızların engelleme denetimi gibi alt ölçekleri içeren çaba gerektiren kontrol faktörü açısından daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Walker, Berthersen ve Irwing (2001), okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet, sosyal statü ve mizaçları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında, kız çocuklarının daha az dikkatlerinin dağınık ve daha sebatkâr oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Erdinç (2009) ebeveyn tutumları ve çocukların mizaç özelliklerinin, okul öncesi dönem çocuklarında görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı yordama gücünü belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, kız çocuklarının erkek çocuklardan daha sebatkâr olduğunu ifade etmiştir. Akbaş (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaçları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasında, mizaç özellikleri açısından kızların daha sebatkâr davranışlar sergilediği, mizacın utangaçlık alt ölçeğinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada ve alan yazında da bulunan sonuçlar toplumumuzun kız ve erkek çocuklarını kabulleniş biçimi ve ebeveynlerin cinsiyetlere göre çocuk yetiştirme tutumları incelendiğinde

beklenen sonuçlardır. Toplumumuzda genel anlamda kız çocuklarının daha sakin ve uysal, erkek çocukların ise daha hareketli olmaları teşvik edilmektedir. Sakin ve uysal davranışlar kadınsı olarak kategorize edilirken, aktif davranışlar erkeksi olarak değerlendirilmekte ve bu tür toplumsal cinsiyet rolleri desteklenmektedir (Temel ve Aksoy, 2010). Bu nedenle kız çocuklarının dikkati odaklama ve engelleme denetimi açısından erkek çocuklardan daha başarılı olmasının çevrelerindeki yetişkinlerin tutumuna bağlı olarak şekillenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Akran ilişkilerinin cinsiyete göre farklılaşması incelendiğinde ise; oyun etkileşimi alt ölçeğinde kızların, oyunun bozulması ve oyundan kopma alt ölçeklerinde ise erkeklerin daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları gözlemlenmektedir. Torres ve arkadaşları (2012) iki ebeveynli ailelerde okul öncesi dönem çocuklarda baba katılımı, çocukların bireysel özellikleri (yaş, cinsiyet, zor mizaç) ve çocukların akran oyunu yeterlilikleri arasındaki ilişkiye odaklandıkları çalışmanın bulgularına göre, mevcut çalışma ile paralel olarak, erkek çocukların daha az oyun etkileşimi ve daha fazla oyunun bozulması davranışı sergilemeye eğilimlidirler. Konu ile ilgili literatürde rastlanan araştırma sonuçlarına göre (Marshall, 2007; Wonderlich, 2007; Erdinç, 2009; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Şen, 2009; Özkan ve Çifci, 2010; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011) oyunun bozulması alt ölçeği ile ilişkili olan saldırganlık davranışını erkeklerin kızlardan daha fazla gösterdikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, cinsiyetin akran ilişkileri açısından fark yaratan bir değişken olduğu ve kız olmanın oyun etkileşimi alt ölçeğiyle ilişkili olan yardım amaçlı sosyal davranışlar açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Worden, 2002; Murphy ve Faulkner, 2006). Oyundan kopma alt ölçeğinde ise, mevcut çalışmada erkekler daha yüksek puan ortalamasına sahipken, literatürde rastlanılan araştırma sonuçlarına göre (Shin, 1996; Özdemir ve Budak, 2019) cinsiyetin oyundan kopma alt ölçeği üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek çocukların kız çocuklardan daha fazla bilgisayar oyunu oynamasının (Akçay ve Özcebe, 2012) yani teknoloji ile daha fazla vakit geçirmelerinin, mevcut çalışmadaki oyundan kopma davranışı üzerindeki farklılığa sebep olabileceği düşünülmektedir. Tüm alt ölçekler için sonuçlara bakıldığında kız çocukların akranlarla etkileşimin olumlu boyutlarında erkek

çocuklardan daha başarılı oldukları söylenebilir. Kız çocuklarının akran etkileşimlerinde erkeklerden daha iyi olması, çocukların cinsiyetleriyle yakından alakalı olan hormonal farklılıklara bağlı olabilir. Erkeklerde kızlarla kıyaslandığında yoğun bulunan androjen miktarı fiziksel açıdan daha aktif olmalarına yol açmaktadır (Pellegrini ve Smith, 1998). Erkekler için saldırgan ve agresif davranışlara aileler tarafından fazlasıyla tolerans gösterilmekte ve kız çocuklarının daha sakin olmaları teşvik edilmektedir. Kız çocuklarının erkeklere kıyasla daha uyumlu ve sakin olmaları bilgileri ışığında, kızların erkeklere göre akran ilişkilerinde olumlu etkileşimler kurma konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir. Ayrıca mizacın ebeveynler, akran ilişkilerinin ise öğretmenler tarafından doldurulan formlarla değerlendirildiği düşünülecek olursa, mevcut sonuçların öğretmenlerin ve ebeveynlerin kız çocuklarını daha güçlü yönleriyle öznel algılayış şekillerinden kaynaklı olabileceği de düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ve akran ilişkileri, çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre incelendiğinde, anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Mevcut çalışmanın aksine, literatürde rastlanılan çalışmalarda, sosyoekonomik durum açısından dezavantajlı ailelerde büyüyen çocukların mizaç özellikleri bakımından daha fazla problem yaşayan zor çocuklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fullard, Simeonsson ve Huntington, 1989; Hirshfeld-Becker, Biederman ve Faraone, 2004; Akın-Sarı, 2009). Pişkin (2010) yaptığı çalışmada, akran ilişkilerinden oyunun bozulması alt ölçeğinde de ele alınan zorba davranışların çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Alt, üst ve orta sosyoekonomik durumlardaki ailelerde büyüyen 1114 çocukla yapılan, Pişkin'in (2010) bu çalışmasının bulgularına göre, üst sosyoekonomik durumdaki ailelerde büyüyen çocukların, orta ve alt sosyoekonomik durumdaki ailelerde büyüyen çocuklara göre daha fazla zorbalık davranışı gösterdikleri görülmüştür. Sosyoekonomik durumun çocukların mizaçları ve akran ilişkileri üzerinde farklılık yaratması beklenen bir durumdur (Akın-Sarı, 2018). Mevcut çalışmada sosyoekonomik durumlara bakıldığında orta gelir düzeyinde çok daha fazla aile varken, alt gelir düzeyinde bu sayı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada alan yazındaki çalışmaların aksine, çocukların mizaçları ve akran

ilişkileri ile ailelerinin sosyoekonomik durumları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamasının sebebinin sosyoekonomik durum açısından orta durumdaki ailelerin sayısının çok daha fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ve akran ilişkileri, aile gelir durumuna göre incelendiğinde, her ikisinde de anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak literatürde bu konuda yapılan çalışmalara rastlanamamıştır. Mevcut çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç ve akran ilişkilerinin çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarına dair sonuçlarına bakıldığında, anlamlı bir ilişkinin olmamasının bu sonucu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları anne çalışma durumuna bağlı olarak incelendiğinde, mizaç alt ölçeklerinden hiç birinde anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Benzer şekilde, Akın-Sarı (2009) 3-6 yaş arası çocuklarda mizacın etiyojisini incelediği çalışmasında, hiçbir mizaç özelliğinin annenin çalışma durumuna bağlı farklılaşmadığını belirtmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri anne çalışma durumuna bağlı olarak incelendiğinde, oyunun bozulması alt ölçeğinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Annesi çalışmayan çocukların diğer çocuklardan daha fazla oyunu bozma davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kadan (2010) anne çalışma durumunun çocukların sergilemiş olduğu oyunun bozulması alt ölçeği ile ilişkili olan saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini incelediği araştırmada annesi çalışmayan çocukların diğer çocuklara göre bu davranışları daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut çalışmadaki ve alan yazındaki sonuçlar incelendiğinde, mizacın anne çalışma durumuna bağlı olarak farklılaşmadığı ve akran ilişkilerinin ise oyunun bozulması hariç bu değişkene bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Anne çalışma durumunun çocuğun mizacına ve akran ilişkilerine etkisi; annenin fiziksel ve zihinsel yorgunluğu (Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu, 2013), çalışma saatleri, evde ev işlerinde yardımcı bireylerin olup olmaması, annenin çocuğu ile geçirdiği zamanın niteliği (Özyeşer-Cinel, 2006; Özyürek ve Gürleyik, 2016) gibi değişkenlerden de etkileniyor olabilir. Bu durum göz önünde

bulundurulursa, annenin çalışma durumunun çocuğun mizacına ve akran ilişkilerine etkisinin daha kapsamlı araştırmalarda farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek araştırılmasının bu anlamda daha aydınlatıcı sonuçlara ulaştıracağı söylenebilir.

Okul öncesinde çocukların mizaçları çocukların yaşlarına göre incelendiğinde, engelleme denetimi alt ölçeğinde anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Yaşı 60-72 ay olan çocukların, yaşı 55-60 ay olan çocuklara göre engelleme denetiminde daha başarılı oldukları görülmektedir. Dettling, Gunnar ve Donzella (1999) tüm gün hizmet veren çocuk bakım merkezlerinde çocukların kortizol seviyelerinin yaş ve mizaçla ilişkisini araştırdıkları çalışmada, mevcut çalışmanın aksine, engelleme denetimini içeren çaba gerektiren kontrol faktöründe anlamlı bir fark bulamamışlardır. Mevcut çalışmadaki bu farklılığa mizacın bu özelliğini etkileyen ve çalışmada incelenmemiş olan farklı değişkenlerin de etki edebileceği düşünülmektedir.

Okul öncesinde çocukların akran ilişkileri çocukların yaşlarına göre incelendiğinde, oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma olmak üzere tüm alt ölçeklerde anlamlı bir fark bulunmuştur. Oyun Etkileşiminde yaşı 67-72 ay olan çocukların yaşı 55-60 ay olan çocuklara göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Oyunun Bozulmasında yaşı 55-60 ay olan çocukların yaşı 67-72 ay olan çocuklardan daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yaş azaldıkça oyundan kopma davranışının artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Uluyurt (2012) tarafından yapılan araştırmada, çocukların akran ilişkilerinde yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mevcut çalışmadaki farklı sonucun nedeninin, yaştaki artışla birlikte sosyal açıdan uyumun artması ve biyolojik olgunlaşmanın gerçekleşmesi (Sarı, 2007) olabileceği düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada yaşa bağlı olarak mizaç ve akran ilişkileri incelendiğinde, yaşla birlikte mizaç ve akran ilişkilerinde olumlu değişimler olması gelişimsel olarak bakıldığında biyolojik ve sosyal açıdan beklenen bir sonuçtur. Bu sonuçlar, normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yapılmış diğer araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir (Pellegrini ve Smith, 1998; Coolahan ve diğ., 2000; Sarı, 2007).

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ve akran ilişkileri, onların kardeş sayılarına göre incelendiğinde, her ikisinde de anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde, Bomb (2005) araştırmasında kardeşi olan ve olmayan gruplar arasında mizaç açısından problem davranışlarında farklılık olmadığını göstermiştir. Mevcut çalışma ile paralel olarak, Gültekin (2008), Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) ve Uluyurt (2012) yaptıkları çalışmalarda, akran ilişkileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmanın aksine Laffey-Ardley ve Thorpe (2005) ikiz çocukların arkadaşlık ilişkileri puanlarının araştırmaya dahil edilen tek çocuklarla kıyaslandığında daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmanın bulguları ile paralellik gösteren çalışmalar kardeş sayısı değişkeninin çocukların mizaçları ve akran ilişkileri açısından fark yaratan bir değişken olmadığını ortaya koyarken, aksi yönde bulgulara ulaşan çalışmalara da literatürde rastlanıyor olması kardeş sayısına bağlı belirsiz bazı özelliklerin de mevcut olması ile açıklanabilir. Örneğin doğum sırası, kardeşler arasındaki iletişimin kalitesi, kardeşler arasında yaş farkının az ya da çok olması gibi özellikler her çalışmanın örneklem grubuna göre değişebilmektedir. Bu gibi nedenlerin farklı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasına yol açabileceği düşünülmektedir.

Bir başka açıdan bakıldığında, kardeşi olmayan çocukların ev ortamı dışında da akranlarıyla etkileşim kurabilecekleri ortamların mevcut olması (DeHart, 1999) ya da kardeşi olan çocukların olumsuz kardeş ilişkilerine sahip olması kardeş sayısına bağlı mizaç ve akran ilişkilerinde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılma nedenlerinden biri olabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ve akran ilişkileri, anne yaşlarına göre incelendiğinde, her ikisinde de anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kanner ve arkadaşları (1981), Orlebeke ve arkadaşları (1998), Secco ve Moffatt (2003) yaptıkları çalışmalarda, mevcut çalışmanın aksine, çocukların mizaçları ile anne yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmalara göre, anne yaşı daha genç olan çocukların, mizaç özelliklerine bağlı olarak daha fazla problem yaşadıkları bulunmuştur. Bunun nedeninin genç annelerde yaşı daha büyük annelerle



karşılaştırıldığında daha fazla testosteron salgılanmasına bağlı olabileceği ifade edilmektedir (Orlebeke ve diğ., 1998). Akın-Sarı (2009) çalışmasında çocukların mizaç özelliklerinin anne yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığını ifade etmiştir. Trautmann-Villalba ve arkadaşları (2006) yaptıkları çalışmada, anne yaşı ve davranım sorunları arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır. Mevcut çalışmada anne yaşı ortalaması 33,63 olup, çocukların mizaç özellikleri ile anne yaşı arasında ilişki bulunamamasının genç anne yaşının oldukça az olduğundan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Uluyurt (2012) yaptığı çalışmada, anne yaşı 20-30 ve 31-40 yaş aralığında olan çocukların, anne yaşı 41 ve üstü olan çocuklarla kıyaslandığında akran ilişkilerinde oyun etkileşimi alt ölçeğinde de bahsi geçen yardım amaçlı sosyal davranışları daha fazla gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada farklı sonuçlara ulaşılmış olmasının farklı örneklerdeki anne eğitim durumu, anne mizaç özellikleri, annenin çocuk yetiştirmeye tutumu (Shafiq, 2010) gibi belirsiz farklı değişkenlerin mevcut olması ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Örneğin annenin daha geç yaşta çocuk sahibi olması öğrenim durumuna bağlı ise, eğitilmiş annenin çocuğuyla daha kaliteli zaman geçirebilecek olması avantaj iken, yaşa bağlı yorgunluk ve enerji düşüklüğü dezavantaj olabilmektedir. Genç anneler içinse aynı durum öğrenim durumunun düşük seviyede olmasıyla ilişkili ise, çocuğu ile geçireceği vaktin niceliğinin fazla olması avantaj iken, niteliğinin ise eğitim durumuna bağlı olarak düşük olması dezavantaj olarak düşünülebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ve akran ilişkileri, baba yaşlarına göre incelendiğinde, her ikisinde de anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çocukların mizaçlarını baba yaşına göre inceleyen çalışmaların sayısı yetersizdir. Trautmann-Villalba ve arkadaşları (2006) yaptıkları çalışmada, baba yaşının mizaç üzerinde etkisi olmadığını ortaya koymuşlardır. Uluyurt (2012) yaptığı çalışmada, baba yaşı ile akran ilişkileri oyundan kopma alt ölçeğiyle ilişkili olan dışlanma arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Baba yaşının çocuk yetiştirme tutumunu etkileyebileceği düşüncesinden hareketle, çocukların mizaçları ve akran ilişkileri üzerinde farklılık yaratabileceği beklenirken, bu çalışmada ve literatürde ulaşılan tam tersi sonuçların, baba yaşı ile birlikte ele alınması gereken öğrenim durumu, gelir düzeyi, baba mesleği, baba mizacı, baba psikolojik durumu ve çocuk sayısı

(Gültekin-Akduman ve Türkoğlu, 2013) gibi diğer değişkenlerin de mevcut olması ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, baba yaşı faktörünün tek başına belirleyici bir unsur olmaktan uzak olduğu diğer değişkenlerle birlikte bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ve akran ilişkileri, aile türüne göre incelendiğinde, her ikisinde de anlamlı bir fark bulunamamıştır. Akın-Sarı (2009) mizaç kavramının genetik geçişli olduğunu ifade etmektedir. Bronfenbrenner'ın biyo-ekolojik modeline göre bu genetik farklılıklar dış çevre özellikleri ile birlikte belirginleşmektedir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Aile türünün de bu çevresel faktörlerden olduğu bilinmektedir (Akın-Sarı, 2009). Tek ebeveynle yaşayan çocukların akran ilişkilerinde daha çabuk öfkelenedikleri ve dışlanmayı daha çok yaşadıkları görülmektedir (Feyzioğlu ve Kuşcuoğlu, 2011). Yapılan açıklamalar ışığında, çocukların hem mizaçlarının hem de akran ilişkilerinin aile türüne bağlı olarak farklılaşabileceği beklenirken, mevcut çalışmada anlamlı fark bulunamamasının nedeninin araştırma dahilinde incelenmemiş olan diğer değişkenler olabileceği gibi, aile türü açısından çekirdek aile ve diğer aile türleri arasında sayıca çok büyük fark olması nedeniyle de olabileceği düşünülmektedir. Ancak literatürde bu konulara odaklanan çalışmaların yetersizliği nedeniyle nitelikli bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ve akran ilişkileri, anne ve baba öğrenim durumuna göre incelendiğinde, her ikisinde de anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uluyurt (2012) ve Gülay (2008) yaptıkları çalışmalarda, mevcut çalışma ile paralel olarak, anne ve baba öğrenim durumu ile oyunun bozulması alt ölçeğinde sıkça ifade edilen saldırganlık davranışı arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Ayrıca, Gülay (2008), anne ve baba öğrenim durumu ile oyunun etkileşiminde ifade edilen yardım amaçlı sosyal davranış ve oyundan kopmada ifade edilen dışlanma etkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ifade etmiştir. Öğrenim durumu yüksek olan anne-babaların çalıştığı varsayılacak olursa çocuklarıyla geçirdikleri sınırlı vakit, fakat öğrenim durumu yüksekliği sayesinde geçirilen bu kısıtlı zamanın kalitesi ve aynı durumun öğrenim durumu düşük ebeveynlerde tam tersi oluşu bu çalışmada anlamlı farklılık bulunmaması sonucuna

neden olmuş olabilir. Çocukların mizaçları ve akran ilişkileri ile anne-baba öğrenim durumları arasındaki ilişkinin, anne baba çalışma saatleri, psikolojik durumları, çocuğun cinsiyeti, çocuk sayısı, ebeveynlerin kişilik özellikleri gibi birçok faktörden etkilenen karmaşık bir yapının yalnızca bir bileşeni olduğu söylenebilir.

## 6. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öneriler; araştırmacı, öğretmen ve ailelere yönelik olarak 3 grupta ele alınmıştır.

### *Araştırmacılara Yönelik Öneriler;*

- ✓ Araştırma farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerde büyüyen çocukların dahil edildiği, yeni yerleşim yerlerinde ve daha geniş örneklemelerde yapılarak bulguların genellenebilirliği artırılabilir.
- ✓ Çocukların mizaçları ve akran ilişkileri arasındaki ilişki okul öncesi yıllardan başlayarak boylamsal bir çalışmada ele alınarak çocukların ileriki yıllarda akademik ve sosyal başarılarında bu değişkenlerin etkileri araştırılabilir.
- ✓ Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bazı değişkenler arasında (çocukların mizaçları ve akran ilişkileri ile çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumları, utangaçlık ile cinsiyet, çocukların mizaçları ile anne çalışma durumları vb.) ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular, farklı değişkenlerin çocukların mizaçları ve akran ilişkileri üzerinde etkisi olabileceğini düşündürmüştür. Bu değişkenler arasında ilişki bulunmamasının sebeplerinin açıklanabilmesi için farklı çalışma gruplarında, farklı değişkenlerle (ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, kardeş iletişimlervb.) araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Farklı kültürlerde araştırmalar yapılarak, kültürün mizaç ve akran ilişkileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- ✓ Çocukların akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde akran ilişkileri üzerinde önemli etkileri olan mizacı akran ilişkileri ile birlikte ele alan çalışmaların sayısı yetersizdir. Bu konudaki araştırmaların sayısı artırılabilir.

### *Öğretmenlere Yönelik Öneriler;*

- ✓ Öğretmenler geçerli ve güvenilir ölçme araçlarını kullanarak çocukların mizaçları ve akran ilişkilerini devamlı olarak takip edebilirler. Bu şekilde öğrencilerini daha yakından tanıma fırsatı bulabilirler ve gerekli durumlarda her çocuğun bireysel ihtiyaçları doğrultusunda müdahalelerde bulunabilirler

- ✓ Çocukların mizaçları ve akran ilişkilerinin önemi ile ilgili aileleri bilgilendirebilirler. Mizaçlarına ve akran ilişkilerine bağlı olarak problem yaşayan çocukların velileri ile görüşüp, sorun ve çözüm önerileri hakkında bilgi verebilirler.
- ✓ Çocukların mizaçları ve akran ilişkilerine yönelik hizmetiçi eğitimlere katılarak bu konularda bilgilerini artırabilirler.

*Ailelere Yönelik Öneriler;*

- ✓ Çocuklarının okullarında aile katılım etkinliklerine katılarak çocuklarının mizaçları ve akran ilişkilerini eğitim ortamında gözlemleyebilirler.
- ✓ Mizaç ve akran ilişkileri konusunda verilecek eğitim programları ve seminerlere katılıp bu konudaki bilgilerini artırarak çocuklarını daha yakından tanıma ve sorunlarının çözümünde daha gerçekçi yaklaşımlarda bulunma fırsatına sahip olabilirler.

## KAYNAKÇA

- Acar, İ. H., Kutaka, T. S., Rudasill, K. M., Torquati, J., Coplan, R. J., & Yıldız, S. (2018). Examining the roles of child temperament and teacher-child relationships as predictors of Turkish children's social competence and antisocial behavior. *Current Psychology*, 1-15.
- Acar, İ. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development*, 26(4), 479-495.
- Acar, İ. H., Torquati, J. C., Encinger, A., & Colgrove, A. (2017). The role of child temperament on low- income preschool children's relationships with their parents and teachers. *Infant and Child Development*, 27(1), 1-17.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H. ve Aral, N. (2017). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği ebeveyn formunun (PIPPS-P) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 11(9), 31-52.
- Akbaş, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Akın-Sarı, B. (2009). *Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve 3-6 yaş çocuklarında mizacın etyolojisinin araştırılması*. Uzmanlık tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akın-Sarı, B. (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkileri. *Türkiye Klinikleri Çocuk Psikiyatrisi Özel Dergisi*, 4(1), 5-9.

- Akın-Sarı, B., İşeri, E., Yalçın, Ö., Aslan, A. A. & Şener, Ş. (2012). Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe güvenilirlik çalışması ve geçerliliğine ilişkin ön çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15, 135-143.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Giresun ili örneği. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Altınmakas, B. (2010). Çekingenlik ve saldırganlığa karşı atılganlık. *Eğitimde Yansımalar*, 28, 4-6.
- Aral, N., Can-Yaşar, M. ve Kandır, A. (2002). *Okulöncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Arı, R. (2005). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelişim* (1. Baskı). Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma Ve Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Armer, M. (2003). *A longitudinal investigation of the stability and outcomes of shyness from preschool to early elementary school*. Master thesis. Canada: Carleton University.
- Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*, 62, 1460-1474.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.
- Aytar, A., Aksoy, A. ve Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237-251.
- Batey, J. J. (2002). *Development of peer competence in preschool: preservice early childhood teachers' beliefs about influence and importance*. Doctoral thesis. USA: University of Florida.
- Berk, L. (2013). *Child Development*. USA: Pearson.

- Beyazkürk, D., Anliak, Ş. ve Dinçer, C. (2007). *Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bierman, K. L. (2005). *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*. USA: The Guilford Press.
- Bomb, P. (2005). *Social skills and siblings in India*. Master thesis. Columbia: University of Missouri.
- Boström, P. K., Broberg, M., & Bodin, L. (2011). Child's positive and negative impacts on parents: A person-oriented approach to understanding temperament in preschool children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1860-1871
- Bradley, K. D. (2001). *Group entry strategies as socially excluded children as a function of sex, ethnicity, and sociometric status*. Doctoral thesis. USA: The University of Texas.
- Bronfenbrenner, U. (2009). Urie Bronfenbrenner'in İnsan Gelişiminde Çevresel Yaklaşımı. (Çev. Şen-Beyazyürek). Seyhan Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Adana. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1917).
- Bronfenbrenner, U., & Ceci S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik, Psikoloji Bilimin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*. (Çev. İ. D. Erguvan), İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Casby, M. W. (2003). The Development of Play in Infants, Toddlers, and Young Children. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 163-174.



- Chen, X., Chang, L., He, Y., & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development, 76*(2), 417-434.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis fort he behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ( $p < .05$ ). *American Psychologist, 49*, 997-1003.
- Cole, P. M., Usher, B. A., & Cargo, A. P. (1993). Cognitive risk and its association with risk for disruptive behavior disorders in preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology, 22*, 154-164.
- Cook, J. L., & Cook, G. (2009). *Excerpt from Child Development Principles and Perspectives*. USA: Pearson.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 458-465.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., Xiao, B., & Rose- Krasnor, L. (2018). Assessment and implications of social withdrawal in early childhood: A first look at social avoidance. *Social Development, 27*(1), 125-139.
- Çakmaklı, K. (1996). *Çocuk ve Gençlerde Psikososyal Sağlık*. İstanbul: Seha Neşriyat Yayınları.
- Çamlıbel-İrkin, A. (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri*. Uzmanlık tezi. Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- David, K. M. (2004). *Interparental conflict and preschoolers' naturally-occurring peer inretaction: The moderating effects of child temperament and gender*. Doctoral thesis. USA: University of Oclahoma.
- David, K. M., & Murphy, B. C. (2007). Interparental conflict and preschoolers' peer relations: The moderating roles of temperament and gender. *Social Development, 16*(1), 1-23.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1-48.
- Denham, S. A., Blair, K. A., De Mulder, E., Levitas, J. Sawyer, K., Major, S. A., & Patrick, Q. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256.
- Dennis, T. A., Brotman, L. M., Huang, K. Y., & Gouley, K. K. (2007). Effortful control, social competence, and adjustment problems in children at risk for psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 36*, 442-454.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(6), 958-966.
- Dettling, A. C., Gunnar, M. R., & Donzella, B. (1999). Cortisol levels of young children in full-day childcare centers: relations with age and temperament. *Psychoneuroendocrinology, 24*, 519-536.
- Dixon, W. E., & Shore, C. (1997). Temperamental predictors of linguistic style during multiword acqusion. *Infant Behavior and Development, 20*, 99-103.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(3), 149-162.

- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). Their relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology, 41*, 113-130.
- Eckerman, C. O., & Peterman, K. (2004). Peers and infant social/communicative development. G. Brenner, & A. Fogel (Eds.), *Blackwell Handbook of Infant Development*. USA: Blackwell Publishing.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(1), 136-157.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 259-282). New York, NY: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Valiente, R., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S. A., ... Cumberland, A. J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology, 39*, 761-776.
- Eivers, A. R., Brendgen, M., Vitaro, F., & Borge, A. I. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(1), 137-146.

- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33-72.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2018). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)* (24. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdinç S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının, sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and Peer Relations in Children*. New York: John Wiley & Sons Publishers.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., ... Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70, 432-442.
- Fantuzzo, J., & Hampton, V. R. (2000). Penn Interactive Peer Scale: A parent and teacher rating system for young children. In C. E. Schaefer, K. Gitlin-Weiner, & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (2nd ed., pp. 599-620). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Fantuzzo, J., Manz, P., & Mcdermott, P. (1998). Preschool version of the social skills rating system: an empirical analysis of its use with low-income preschool children. *Journal of School Psychology*, 36, 199-214.

- Farrell, A. M. (2010). *Social competence and its relationship to peer preference in preschoolers*. Master thesis. Massachusetts: Brandeis University.
- Feyzioğlu, S. ve Kuşçuoğlu, C. (2011). Tek ebeveynli aileler. *Aile ve Toplum*, 7(26), 97-110.
- Frick, P. J. (2004). Integrating research on temperament and childhood psychopathology: Its pitfalls and promise. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 2-7.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2008). *Play and child development* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Fullard, W., Simeonsson, R. J., & Huntington, G. S. (1989). Sociocultural factors and temperament. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. Rothbart (Eds.) *Temperament in childhood* (523–536). New York: Wiley.
- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Griggs, M. S., Struby, J., & Bollinger, J. (2013). Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play. *Journal of Child & Family Studies*, 23(5), 872-884.
- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 336-344.
- Goldsmith, H. H., Aksan, N., Esgender, M., Smider, N. A., & Vandell, D. L. (2001). Temperament and socioemotional adjustment to kindergarten: A multi-informant perspective. In T. D. Wachs & G. A. Kohnstamm (eds.), *Temperament in context* (pp. 103-138). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grist, C., & McCor, D. (2010). Individual differences in preschool children: Temperament or personality. *Child Development*, 19, 264-274.

- Gunnar, M. R., Tout, K., de Haan, M., Pierce, S., & Stansbury, K. (1997). Temperament, social competence and adrenocortical activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology*, 31, 65-85.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlilik güvenilirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Gülay, H. (2010). *Okulöncesi Dönemde Akran İlişkileri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. (2012). Temperament and peer relations: Investigating the effect the temperament of 5-6 year-olds has on their peer relations. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1383–1397.
- Gülay-Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gülay-Ogelman, H. ve Erten-Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 301-321.
- Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Gültekin-Akduman, G. ve Türkoğlu, D. (2013). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Hanish, L. (2000). Children who get victimized at school: What as known? What can be done? *Professional School Counseling* 4(2), 113-119.
- Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. T. J. Berndt, & G. W. Ladd. (Eds.). *Peer Relationships in Child Development*. (s. 46-71) USA: A Wiley Interscience Publication.

- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 39-52.
- Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hirshfeld-Becker, D. R., Biederman, J., & Rosenbaum, J. F. (2004). Behavioral inhibition. In T. L. Morris, & J. S. March (Eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 27-58). New York: The Guilford Press.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212.
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışlarını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kagan, J. (2002). The contribution of temperament to developmental profiles In: Lewis M. (Ed.) *Child and adolescent psychiatry a comprehensive textbook* (3rd ed., pp. 211-220) Philadelphia (USA): Lippincott Williams ve Wilkinsp.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two models of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavior Medicine*, 4, 1-39.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 19-28.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "kavramlar ilkeler teknikler"* (26. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karrass, J., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Parenting and temperament as interacting agents in early language development. *Parenting, 3*(3), 235-239.
- Kaya, Ö. S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kılıç, K. M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2006). *Guiding children's social development. Theory to Practice*. (5th ed.). USA: Thomson & Demler Learning.
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı Anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kristal, J. (2005). *The temperament perspective: Working with children's behavioral styles*. Michigan (USA): Paul H Brooks Publishing.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.
- Laffey-Ardley, S. & Thorpe, K. (2005). Being opposite: Is there advantage for social competence and friendship in being an opposite-sex twin? *Research and Human Genetics, 9*(1), 131-140.
- Landy, S. (2002). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Marshall, S. J. (2007). *Peer interactions among Italian preschool-age children: Relational and physical aggression, victimization, and sociometric status*. Master thesis. USA: Brigham Young University.



- Mathieson, K. & Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence. *Division of Educational & Child Psychology*, 27(1), 9-20.
- McWayne, C. M., McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W. .... Am J. (2007). Employing community data to investigate social and structural dimensions of urban neighborhoods: An early childhood education example. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 47-60.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African- American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Miller, S. R., & Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: Evidence for possible pathways. *Current Psychology*, 26, 86-101.
- Murphy, S. M., & Faulkner, D. (2006). Gender differences in verbal communication between popular and unpopular children during an interactive task. *Social Development*, 15(1), 82-108.
- Nash, J. C. (2008). Re-thinking intersectionality. *Feminist Review*, 89(1), 1-15.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. (2008). Social competence with peers in third grade: Associations with earlier peer experiences in childcare. *Social Development*, 17, 419-453.
- Oliver, K. K. (2002). Understanding your child's temperament. Family Life Month Packet. <http://ohioline.osu.edu/flm02/pdf/fs05.pdf>.
- Orlebeke, J. F., Knol, D. L., Boomsma, D. I., & Verhulst, F. C. (1998). Frequency of parental report of problem behavior in children decreases with increasing maternal age at delivery. *Psychological Reports*, 82, 395-404.
- Önder, A. (2005). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. A. Oktay, ve Ö. P. Unutkan (Der.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. (s. 249-265). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Öneren-Şendil, Ç. (2010). *An investigation of social competence and behavioral problems of 5-6 year-old children through peer preference*. Master thesis. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özdemir, A. A. (2018). Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin çocuk görüşleri: Fiziksel ortam, akran ilişkileri ve etkinlikler. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 33-53.
- Özdemir, A. A. ve Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 78-98.
- Özdemir, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özkan, Y. ve Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Özyeşer-Cinel, N. (2006). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan anne babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özyürek, A. ve Gürleyik, S. (2016). Anne babaların okul öncesi dönem çocukları ile etkileşimlerinde oyunun yeri. *Journal of International Social Research*, 42(9), 1283-1289.

- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-23.
- Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 11-24.
- Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P., & Reilly, S. (2011). Relationships between language impairment, temperament, behavioural adjustment and maternal factors in a community sample of preschool children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(4), 489-494.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence*. Australian temperament project 1983-2000. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Ramos, M. C., Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Bathurst, K., & Oliver, P. H. (2005). Family conflict and children's behavior problems: the moderating role of child temperament. *Structural Equation Modeling*, 12(2), 278-298.
- Rothbart M. K. (1989a). Biological processes in temperament. In Kohnstamm, J. E. Bates, M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in Childhood*. Chichester (UK): Wiley.

- Rothbart, M. K. (1989b). Temperament in childhood: A framework. In Kohnstamm G. A., Bates J. E., Rothbart M.K. *Temperament in Childhood*. Chichester (UK): Wiley.
- Rothbart, M. K. (1991). Temperament: A developmental framework. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament* (pp. 61-64). New York, NY: Plenum.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. New York, NY: Guilford Press.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child Development*, 72, 1394–1408.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), In *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99– 166). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Gartstein, M. A. (2008). *Temperament*. Marshall Haith, Janette B. Benson (Eds.), In *Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp. 318-332). UK: Elsevier
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., & Kennedy, A. E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 303-321). New York: Guilford Press.

- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2004). Social withdrawal and shyness. P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development* (s. 329-352). USA: Blackwell Publishing.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development, 73*(2), 483-495.
- Rudasill, K. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 147-156.
- Rudasill, K. M. & Acar, İ. H. (2019). The synergy of teacher-child dependency and temperament for children's early language skills. *Early Education and Development, 30*(5), 639-654.
- Rudasill, K. M., & Konold, T. R. (2008). Contributions of children's temperament to teachers' judgments of social competence from kindergarten through second grade. *Early Education & Development, 19*, 643-666.
- Rudasill, K., Niehaus, K., Buhs, E., & White, J. M. (2013). Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: The role of teacher-child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology, 51*, 701-716.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 107-120.
- Rueda, M. R., Posner, M. A., & Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 283-300). New York, NY: Guilford Press.
- Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in Early Development: Themes and Variations*. New York: Oxford University Press.

- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2002). Temperament and social development. In Smith, P. K., & Hart. C. H. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 97-116). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Sanson, A., & Rothbart, M. K. (1995). Child temperament and parenting. In M. H. Bornstein,(Ed.) *Handbook of parenting* (pp. 299–321). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik (Çev. D. Müge)*. Ankara: Nobel Akademi.
- Sarı, E. (2007). *Anasının devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Schrepferman, L. M., Eby, J., Snyder, J., & Stropes, J. (2006). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 50-61.
- Secco, M. L., & Moffatt, M. E. (2003). Situational, maternal, and infant influences on parenting stress among adolescent mothers. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 26, 103-122.
- Shafiq, M. (2010). *Anne çocuk bağlaması ve aile durumu*. Tıpta uzmanlık tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Shin, H. (1996). *Korean- American mothers' self reported parenting patterns and children's social competence*. Doctoral thesis. USA: Iowa State University.

- Slomkowski, C. L., Nelson, K., Dunn, J., & Plomin, R. (1992). Temperament and language: Relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental Psychology*, 28, 1090-1095.
- Speltz, M. L., DeKlyen, M., Calderon, R., Greenberg, M. T., & Fisher, P. A. (1999). Neuropsychological characteristics and test behaviors of boys with early onset conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 315-325.
- Sphendi-Şirin T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne "arkadaş edinme" programının etkisi*. Doktora tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Stansbury, K., & Harris, M. L. (2000). Individual differences in stress reactions during a peer entry episode: Effects of age, temperament, approach behavior, and self-perceived peer competence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 50–63.
- Sterry, T. W., Reiter-Purtill, J., Gartstein, M. A., Gethardt, C. A., Vannatta, K., & Noll, R. B. (2010). Temperament and peer acceptance: The mediating role of social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 189-219.
- Suurland, J., Heijden, K. B., Huijbregts, S. C., Smaling, H. J., Sonnevile, L. M., Van Goozen, S. H., & Swaab, H. (2016). Parental perceptions of aggressive behavior in preschoolers: inhibitory control moderates the association with negative emotionality. *Child Development*, 87(1), 256-269.
- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14(3), 379-397.
- Şahinoğlu, N. (2010). *Tükenmişlik sendromu ile mizaç ve karakter boyutları arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Şen, M. (2009). *3–6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Temel, Z. F. ve Aksoy, A. B. (2010). *Ergen ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Topaloğlu, A. O. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Torres, N., Verissimo, M., Monteiro, L., Santos, A. J., & Costa, I. P. (2012). Father involvement and peer play competence in preschoolers: The moderating effect of the child's difficult temperament. *Family Science*, 3(4), 174-188.
- Trautmann-Villalba, P., Gschwendt, M., Schmidt, M. H., & Laucht, M. (2006). Father-infant interaction patterns as precursors of children's later externalizing behavior problems. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*, 256, 344-349.
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N. ve Uslu, M. (2013). 3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 54-71.
- Uluyurt F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (2003). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Smith, C. L., Reiser, M., Fabes, R. A., Losoya, S., ... Murphy, B. C. (2003). The relations of effortful control and reactive control to children's externalizing problems: A longitudinal assessment. *Journal of Personality*, 71, 1171-1196.



- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development, 21*(4), 761-779.
- Walker, S., Berthelsen, A., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 31*(3), 177-192.
- Wilson, B. J. (2006). The entry behavior of aggressive/rejected children: The contributions of status and temperament. *Social Development, 15*(3), 463-479.
- Wonderlich, S. J. (2007). *Predictors of bullying behaviors: a follow-up study on early childhood play behaviors of preschoolers*. Master thesis. USA: Southern Illinois University.
- Wood, J. J., Cowan, P. D., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology, 136*(1), 72-88.
- Worden, L. J. (2002). *Social interactions and perceptions of social skills of children in inclusive preschools*. Doctoral thesis. USA: University of Delaware.
- Yağmurlu, B. ve Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development, 19*(3), 275-296.
- Yağmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology, 61*, 77-88.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yoleri, S. ve Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 20-38.

- Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin-Yavuz, E. ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.
- Zembat, R., Yılmaz, H. ve İlçi-Küsmüş, G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. S. Dinçer (Ed.) *Değişen Dünyada eğitim içinde* (s.43-56). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Zentner, M., & Bates, J. E. (2008). Child temperament: an integrative review of concepts, research programs, and measures. *European Journal of Developmental Science*, 2(1/2), 7-37.
- Zigler, E., Singer, D. G., & Bishop-Josef, S. J. (2004). *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero To Three Press.

## EKLER

### EK-1 GENEL BİLGİ FORMU

Okul Kodu:                      Öğretmen Kodu:                      Çocuk Kodu:

#### AİLE BİLGİ FORMU

**Çocuğun Yaşı (ay olarak):**

**Çocuğun Cinsiyeti:** Kız ( )                      Erkek ( )

**Ailedeki Çocuk Sayısı:**

Tek Çocuk ( )    1 kardeş ( )    2 kardeş ( )    3 kardeş ( )    4 ve üzeri ( )

**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi:**

Birinci yılı ( )    İkinci yılı ( )    Üçüncü yılı ( )    Dördüncü yılı ( )

**Çocuğun Yaşadığı Aile Türü:**

Çekirdek Aile (anne, baba, çocuklar) ( )

Tek Ebeveyn ( )

Geniş Aile( anne, baba, çocuklar ve akrabalar) ( )

**Anne Yaşı:** ( )                      **Baba Yaşı:** ( )

**Ailenin Sosyoekonomik Durumu (Anne ve baba toplam):**

**Aylık Toplam Gelir:**    1000 TL ve altı ( )    1000-2000 TL ( )    2000-3000 TL ( )  
3000-4000 TL ( )    4000-5000 ( )    5000 TL ve üstü ( )

**Sosyoekonomik Durumunuzu ne aralıkta tanımlarsınız?** Alt ( )    Orta ( )    Ust ( )

**Anne Öğrenim Durumu**

( ) İlkokul    ( ) Ortaokul    ( ) Lise    ( ) Lisans    ( ) Lisansüstü

**Baba Öğrenim Durumu**

( ) İlkokul    ( ) Ortaokul    ( ) Lise    ( ) Lisans    ( ) Lisansüstü

**Anne Mesleği**

( ) Çalışıyor                      ( ) Çalışmıyor                      ( ) Emekli

**Baba Mesleği**

( ) Çalışıyor                      ( ) Çalışmıyor                      ( ) Emekli

Okul Kodu:

Öğretmen Kodu:

Çocuk Kodu:

**OGRETMEN GENEL BILGI FORMU****Okul Kodu:****Öğretmen Kodu:****Çocuk Kodu:****Cinsiyetiniz:** Kız ( )

Erkek ( )

**Yaşınız (Rakamla):** ( )**Medeni Durumunuz:** Evli ( )

Bekâr ( )

**Eğitim Durumunuz:**

( ) Düz Lise ( ) Meslek Lisesi ( ) İki Yıllık Lisans ( ) Dört Yıllık Lisans

( ) Lisansüstü

**Kaç Yıldır Öğretmenlik Yapıyorsunuz?(Rakamla):** ( )**Sınıfınızdaki Öğrenci Sayısı (rakamla):** ( )

## EK-2 ÇOCUK DAVRANIŞ LİSTESİ-KISA FORMU

©2000 Mary K. Rothbart,  
University of Oregon  
All Rights Reserved

### Çocuk Davranış Listesi Kısa form 1

İsim \_\_\_\_\_

Sayı \_\_\_\_\_

Tarih \_\_\_\_\_

Cinsiyeti \_\_\_\_\_

Doğum tarihi:

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Ay Gün Yıl

Tam yaşı:

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Yıl Ay

**Talimat:** Lütfen başlamadan önce dikkatlice okuyunuz.  
Sonraki sayfalarda çocuğunuzun çeşitli durumlardaki tepkilerini tanımlayan çeşitli ifadelerle karşılaşacaksınız. Bu durumlar karşısında sizin çocuğunuzun tepkisinin nasıl olacağını belirtmenizi istiyoruz. Elbette, "doğru" tepki diye bir şey yoktur, çocuklar çok farklı şekilde tepki gösterebilirler ve biz de bu farklılıkların neler olduğunu öğrenmeye çalışıyoruz. Lütfen her ifadeyi okuyup onun, çocuğunuzun "geçtiğimiz altı ay içinde" benzer durumlardaki tepkisini "doğru" mu "yanlış" mı ifade ettiğine karar veriniz.

Eğer bu ifade:

çocuğunuz için **tamamıyla yanlışsa** 1'i

çocuğunuz için **çoğunlukla yanlışsa** 2'yi

çocuğunuz için **kısmen yanlışsa** 3'ü

çocuğunuz için **ne doğru ne yanlışsa** 4'ü

çocuğunuz için **kısmen doğruysa** 5'i

çocuğunuz için **çoğunlukla doğruysa** 6'yı

çocuğunuz için **tamamıyla doğruysa** 7'yi

daire içine alınız.

Eğer çocuğunuzda böyle bir durumla karşılaşmamışsanız ve bu nedenle o maddeyi yanıtlayamıyorsanız uygun değil (UD) şikkini daire içine alınız.

Lütfen her durum için bir rakamı ya da uygun değil şikkini daire içine aldığınızdan emin olunuz.

1 2 3 4 5 6 7 UD  
tamamıyla oldukça biraz ne doğru biraz oldukça tamamıyla uygun  
yanlış yanlış yanlış ne yanlış doğru doğru yanlış doğru değil

Çocuğum:

Sayfa 2



|   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1. Bir işle uğraşırken zihnini o iş üzerinde tutmakta zorlanır.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 2. Bir işi bitirmeden diğer işe geçer.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 3. Resim yaparken ya da kitap boyarken çok iyi yoğunlaşır.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 4. Bir şey oluştururken veya bir şeyleri bir araya getirirken yaptığı işe odaklanır ve uzun süre ilgilenir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 5. Bir öykü dinlerken dikkati kolayca dağılır.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 6. Bazen resimli kitaplara dalar gider ve uzun süre onlara bakar.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 7. İstenirse, yeni etkinliklere geçmeden önce bekleyebilir.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 8. Gezmeye gitmeden önce ihtiyaçlarını hazırlar.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 9. İstediğinde, sakince oturmakta zorlanır (Sinemada, otobüste vs.).  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 10. Yönergeleri* takip etmede iyidir. (*Yönerge: Dur! Geri dön! Sağa dön! vs. gibi...)                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 11. Tehlikeli okdağı söylenen yerlere yavaş ve dikkatlice yaklaşır.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 12. Hayır dediğinde yaptığı şeyi kolayca bırakabilir.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 13. Hemen hemen herkesin yanında rahatlar.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 14. Uzun zamandır tanıştığı insanlar arasında bile bazen çekingendir.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 15. Bazen yeni tanıştığı yetişkinlerle konuşurken huzursuz görünür.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 16. Yeni tanıştığı insanların yanında utangaçtır.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 17. Çocuklara oyun oynamayı rahatça teklif eder.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 18. Bazen yeni girdiği ortamlardan utangaçça ayrılır.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 19. Genellikle düşünmeden hemen harekete geçer.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 20. Sıklıkla yeni ortamlara atılır.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 21. Yeni durumlara alışması uzun zaman alır.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 22. Ne yapacağına karar verirken yavaşır ve acele etmez.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 23. Aklına gelen ilk şeyi durup düşünmeden hemen söyler.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |
| 24. Yeni bir etkinliği neredeyse en son deneyen çocuktur.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | UD |

Lütfen tüm soruları cevapladığınıza emin olunuz. Yardımlarınız için çok teşekkür ederiz!

## EK-3 PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ- ÖĞRETMEN FORMU

### PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ Öğretmen Formu (PIPPS-T)

Çocuk Kod: Öğretmen Kod: Okul Kod:  
Çocuk Cinsiyet: Çocuk Yas (Ay olarak):

| Geçtiğimiz iki ayı göz önünde bulundurarak, bu çocuğun oyun esnasında aşağıdaki davranışları ne kadar gözlemlediğinizi uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. |              |         |         |           |
|---|--------------|---------|---------|-----------|
|   | Hiçbir zaman | Nadiren | Sık sık | Her Zaman |
| 1. Diğer çocuklara yardım eder  |              |         |         |           |
| 2. Kavga etmeye ve tartışmaya başlar  |              |         |         |           |
| 3. Diğer çocuklar tarafından dışlanır   |              |         |         |           |
| 4. Sırasını beklemez  |              |         |         |           |
| 5. Oyun grubunun dışında gezinir  |              |         |         |           |
| 7. Kendini geri çeker   |              |         |         |           |
| 8. Oyunda sorumluluk almayı ister.  |              |         |         |           |
| 9. Amaçsızca etrafta dolaşır  |              |         |         |           |
| 10. Diğer çocukların oyun hakkındaki önerilerini reddeder   |              |         |         |           |
| 11. Diğer çocuklar tarafından görmezden gelir   |              |         |         |           |
| 12. Gevezelik yapar   |              |         |         |           |
| 13. Akran çatışmalarını yatıştırmaya yardımcı olur  |              |         |         |           |
| 14. Diğerlerinin eşyalarına zarar verir   |              |         |         |           |
| 15. Kavgayı dönüştürmeden itiraz eder   |              |         |         |           |
| 16. Oyuna çağrıldığında katılmayı reddeder  |              |         |         |           |
| 17. Oyuna başlamak için yardıma ihtiyaç duyar   |              |         |         |           |
| 18. Sözlü olarak başkalarıyla alay eder   |              |         |         |           |
| 19. Diğer çocukların eylemlerini kibarca yönlendirir.   |              |         |         |           |
| 21. Diğer çocukları oyuna katılmaları için cesaretlendirir  |              |         |         |           |
| 22. Diğer çocukların eşyalarını zorla alır  |              |         |         |           |
| 23. İncinen veya üzgün olan arkadaşlarını rahatlatır  |              |         |         |           |
| 24. Oyun esnasında kafası karışır   |              |         |         |           |
| 25. Oyun esnasında hikâyeleri sözlü olarak dile getirir   |              |         |         |           |
| 26. Ebeveynin yönlendirmesine ihtiyaç duyar   |              |         |         |           |
| 27. Diğer çocukların oyununu bozar  |              |         |         |           |
| 29. Oyun esnasında olumlu duygular gösterir (örn., gülümser, kahkaha atar)  |              |         |         |           |
| 30. Fiziksel olarak saldırgandır.   |              |         |         |           |
| 31. Oyun hikâye ve aktiviteleri düzenlerken yaratıcılık gösterir  |              |         |         |           |
| 32. Geçişlerde ortamı bozar (Bir aktiviteden diğerine geçerken)   |              |         |         |           |

## EK-4 MEB İZİNİ



T.C.  
EDİRNE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.17730662  
Konu : Anket İzni

26.10.2017

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
( Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı )

İlgi : 17/10/2017 tarihli ve 86851 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi **Kübra SÖNMEZ**'in İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkezinde bulunan resmi anaokulu ve anasınıfında uygulamak istediği **“Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinin Onların Mizacı, Anne-Baba Tutum ve Davranışları Bakımından İncelenmesi”** konulu anketinin uygun görüldüğüne ilişkin 25/10/2017 tarihli ve 17575503 sayılı Valilik Onayı, Araştırma Değerlendirme Formu ve anket kapsamında uygulanacak veri toplama araçlarının orjinalleri ekte gönderilmiştir. Anket uygulaması esnasında onaylı evrakların çoğaltılarak kullanılması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hakan CIRIT  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- |                                     |            |
|-------------------------------------|------------|
| 1- Valilik Onayı                    | (1 sayfa)  |
| 2- Araştırma Değerlendirme Formu    | (1 sayfa)  |
| 3- Veri Toplama Araçları            | (14 sayfa) |
| 4-Araştırma Yapılacak Kurum Listesi | (1 sayfa)  |

<http://edirne.meb.gov.tr>  
[bilgiisleme@etek22@meb.gov.tr](mailto:bilgiisleme@etek22@meb.gov.tr)

Tel : (0 284) 212 61 22  
Faks: (0 284) 212 61 26

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü  
Bilgi için: VHKİ: H.ÇAKIRLARDAN Dahili : 2302

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2ebc-f8a4-3f15-af66-b2e5 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.  
EDİRNE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.17575503  
Konu :Anket İzni

25/10/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi  
b) Trakya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 17/10/2017 tarihli ve 86851 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi **Kübra SÖNMEZ**'in İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkezinde bulunan resmi anaokulu ve anasınıfındaki öğrenciler, öğretmenleri ve ailelerine yönelik uygulamak istediği **“Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinin Onların Mizacı, Anne-Baba Tutum ve Davranışları Bakımından İncelenmesi”** konulu tez çalışması kapsamında yer alan veri toplama araçları Anket Değerlendirme Komisyonu'na incelenmiştir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Kübra SÖNMEZ'e ait anket çalışmasının 15/01/2018 tarihine kadar İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen resmi anaokulu ve anasınıfındaki öğrencilere veli izin dilekçeleri alınmak kaydıyla, öğretmen ve velilere gönüllülük esasına dayanılarak eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile okul müdürlükleri gözetim ve sorumluluğunda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
25/10/2017

Dr. Yusuf GÜLER  
Vali  
Vali Yardımcısı

EDİRNE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
ANKET VE ARAŞTIRMA İZİNİ DEĞERLENDİRME KOMİSYONU İNCELEME FORMU

|  |  |                    |
|--|--|--------------------|
| Araştırma Sahibinin Adı Soyadı   | Kübra SÖNMEZ   |                    |
| Araştırma Sahibinin İletişim Bilgileri   | 0 554 257 86 30 kubrasimsek50@gamil.com  |                    |
| Araştırma Sahibinin Kurumu   | Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  |                    |
| Araştırma Yapılacak İl / İlçe  | Edirne/Merkez  |                    |
| Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu  | İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı resmi anaokulu ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflar  |                    |
| Araştırmanın Kime Yönelik Yapılacağı   | Öğrenciler, öğretmenler ve aileler   |                    |
| Araştırmanın Konusu  | Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerinin Onların Mizacı, Anne-Baba Tutum ve Davranışları Bakımından İncelenmesi  |                    |
| Kurum Onayı  | 17/10/2017 tarihli ve 86851 sayılı yazısı  |                    |
| Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi/Diğer   | Tez Çalışması kapsamında Anket Uygulanması   |                    |
| Veri Toplama Araçları  | *Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Öğretmen Formu)(PIPPS-T)<br>*Çocuk Davranış Listesi Kısa Form-1<br>*Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği<br>*Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi<br>*Aile Bilgi Formu<br>*Öğretmen Bilgi Formu |                    |
| Araştırmanın Tarih Aralığı   | Valilik Onay tarihi itibarıyla başlayarak 15/01/2018 tarihine kadar bitirilmesi  |                    |
| <b>MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 12/09/2017 tarih ve 2017/25 No.lu Genelgesi Kapsamında Araştırma ve Anket İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar</b>  | <b>Uygun</b>   | <b>Uygun Değil</b> |
| 1. Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından  | x  |                    |
| 2. Millî ve manevî değerler açısından  | x  |                    |
| 3. Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli)  | x  |                    |
| 4. Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından  | x  |                    |
| 5. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan belgelerce suç kabul edilen hususları içermeme açısından  | x  |                    |
| 6. Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından  | x  |                    |
| 7. Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından   | x  |                    |
| 8. Evrakların tamamının idareye sunulması açısından  | x  |                    |
| 9. Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından <i>anket çalışmalarına ait uygulamaların Ocak ve Haziran aylarında yapılmaması açısından (1.Dönem 31 Aralık'a – 2.Dönem 31 Mayıs'a kadar bitirilmesi)</i> | x  |                    |
| 10. Uygulamanın sadece Edirne İlinde yapılması açısından (Birden fazla ilde yapılacak çalışmalar Millî Eğitim Bakanlığı'na bildirilir.)  | x  |                    |
| <b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ ve AÇIKLAMALAR:</b>   |  |                    |
|  |  |                    |
| Komisyon Kararı  | Oybirliği ile alınmıştır.  |                    |
| Muhafif Üyenin Adı ve Soyadı   |  |                    |
| Gerekçesi  |  |                    |

**Komisyon Başkanı**  
20/10/2017  
Müzekka BAYRAK  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

**Üye**  
20/10/2017  
Arif Şafak ERCEYLAN  
İl MEM Ar. Ge Birimi P.E. Üyesi

**Üye**  
20/10/2017  
Lokman KIZILYAR  
Akmercan And. İmam Hatip L. Müdürü

**Üye**  
20/10/2017  
Nesrin ONAR  
Hasan Rıza Güzel Sanatlar L. Müdür Yrd.

**Üye**  
20/10/2017  
Cem KAVANOZ  
Şehit Üsteğmen Efkan Yıldırım Ortaokulu Öğretmeni