



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Psikoloji Anabilim Dalı

Klinik Psikoloji Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARDA BAKIŞ AÇISI ALMA
BECERİLERİ, DUYGU DÜZENLEME VE AHLAK GELİŞİMİNİN DAVRANIŞ
SORUNLARI İLE İLİŞKİSİ**

Sema EREL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2016

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARDA BAKIŞ AÇISI ALMA
BECERİLERİ, DUYGU DÜZENLEME VE AHLAK GELİŞİMİNİN DAVRANIŞ
SORUNLARI İLE İLİŞKİSİ

Sema EREL

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Psikoloji Anabilim Dalı

Klinik Psikoloji Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2016

KABUL VE ONAY

Sema Erel tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Bakış Açısı Alma Becerileri, Duygu Düzenleme ve Ahlak Gelişiminin Davranış Sorunları ile İlişkisi” başlıklı bu çalışma, 29.08.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Ferhunde ÖKTEM (Danışman)



Prof. Dr. H. Gülsen ERDEN (Başkan)



Doc. Dr. Sait ULUÇ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Sibel Bozbeyoğlu


Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

29.08.2016



Sema EREL

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez sürecimin her aşamasında kıymetli tecrübelerini benimle paylaşan ve bilgi birikimi ile beni destekleyen çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ferhunde Öktem'e üzerimdeki emeği için sonsuz teşekkür ederim. Değerli katkıları, destekleyici yaklaşımı ve yol göstericiliği ile bu sürecimi kolaylaştırdığı için kendimi çok şanslı hissediyorum. Değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Gülsen Erden ve Doç. Dr. Sait Uluç'a tez savunmam sırasındaki önemli katkıları ve önerilerinden dolayı çok teşekkür ederim. Doç. Dr. Sait Uluç'a tez sürecimde kapısını her çaldığımda gösterdiği ilgi ve akademik destekten dolayı ayrıca bir teşekkürü borç bilirim.

Klinik psikoloji yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi birikimlerini paylaşan ve bana farklı bakış açıları kazandıran saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. İhsan Dağ'a, Prof. Dr. Ferhunde Öktem'e, Prof. Dr. Elif Barışkın'a, Prof. Dr. Gonca Soygut Pekak'a, Doç. Dr. Sait Uluç'a, Doç. Dr. Müjgan İnözü'ne, Doç. Dr. Sedat Işıklı'ya ve Yrd. Doç. Dr. Athanasios Mouratıdıs'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki eğitimim süresince bana akademik hayatı tanıtan ve sevdiren, desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili hocam Prof. Dr. Sibel Kazak-Berument' e de çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimine başladığım ilk günden bu yana hep yanımda olan, tezin her aşamasında sosyal ve akademik anlamda destek veren, beni motive eden ve yüzümü güldüren canım arkadaşlarım ve meslektaşlarım Cansu Alsancak, Elif Üzümcü ve Reyhan Arslan' a çok teşekkür ederim. Pozitif enerjileri ve destekleri ile bu süreçte beni yalnız bırakmayan, az zaman da çok şey paylaştığım Suzan Çen ve Zeynep Çakmak' a da yürekten teşekkürlerimi sunarım. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki kalbi güzel arkadaşlarım Büşra Akgönül, Gizem Fındık, Yeşim Yavaşlar ve Tuğçe Bakır'a değerli katkıları, içtenlikleri ve dostlukları için çok teşekkür ederim.

Liseden beri her an yanımda olan Begüm Başar ve Elif Bilgiç' e, üniversitede dostlukları ile hayatıma giren Aslı Yağcıoğlu ve İdil Dayıoğlu' na bugüne kadar beni hiçbir zaman yalnız bırakmadıkları, iyi-kötü tüm özel anlarımı benimle paylaştıkları ve

ihtiyacım olduğunda bana güç verdikleri için çok teşekkür ederim. Sizin gibi kardeşlerim olduğundan dolayı çok şanslıyım.

Bir tanecik ailem, ablam Sevgi Erel, annem Leyla Erel ve babam Bekir Erel'e beni benden çok düşündükleri, benimle birlikte gülüp ağladıkları, ne olursa olsun arkamda oldukları ve beni koşulsuz şartsız sevdikleri için ne kadar teşekkür etsem az. Sizin gibi bir ailem olduğu için her gün şükrediyorum, sizi çok seviyorum.

Son olarak, 9 yıldır olduğu gibi bu süreçte de beni asla yalnız bırakmayan, her düştüğümde kalkmamı sağlayan, desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen canım eşim Coşkun Gözağaç' a hayatı benimle paylaştığı için çok teşekkür ederim. Koşulsuz sevgin, beni mutlu etmek için uğraşların, küçük büyük bütün yardımların ve en önemlisi sıkıntılarımı unutturan içten gülüşün benim için her şeyden değerliydi, iyi ki varsın.

ÖZET

EREL, Sema. *Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Bakış Açısı Alma Becerileri, Duygu Düzenleme ve Ahlak Gelişiminin Davranış Sorunları ile İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2016.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri ile içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve ahlaksal yargılamaların aracı rolünü incelemektir. Buna ek olarak, belirtilen değişkenlerin çocukların yaşı, cinsiyeti ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. 4-6 yaş aralığındaki 123 çocuğun ve ebeveynlerinin katıldığı bu çalışmada sosyoekonomik düzey annelerin eğitim durumuna göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç alt grupta incelenmiştir. Çocuk uygulamalarında, bilişsel bakış açısı alma becerileri için Dağ Testi, Sally-Anne (1-2) ve Dondurmacı Görevleri; duygusal bakış açısı alma becerileri için Denham Duygu Anlama Görevi ve çocukların ahlak gelişimleri için araştırmacılar tarafından yazılan ahlaki ikilemler kullanılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), ruhsal sorunları ise Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği (HRUÖ) ile ebeveynler tarafından değerlendirilmiştir.

Çalışmanın amaçlarını test etmek için varyans ve regresyon analizleri yapılmıştır. Bulgulara bakıldığında, çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri ve ahlaksal yargılamalarının yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak değiştiği görülmüştür. Duygu düzenleme becerileri ve içselleştirme sorunları ise yalnızca sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Demografik değişkenlere ilişkin bulgulara ek olarak, çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin onların ahlaksal ihlallerin altında yatan niyeti fark etmelerini olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Buna ek olarak, duygusal bakış açısı alma becerileri içselleştirme sorunlarını ters yönde yordamaktadır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin de onların hem içselleştirme hem de dışsallaştırma sorunlarını ters yönde yordadığı

görülmektedir. Son olarak, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve ahlaksal yargılamanın aracı rolü aracılık analizine ilişkin ölçütler karşılanmadığından test edilememiştir. Çalışmanın bulguları alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler

İçselleştirme Sorunları, Dışsallaştırma Sorunları, Zihin Kuramı Becerileri, Duygu Anlama, Bakış Açısı Alma, Duygu Düzenleme, Ahlaksal Yargılamalar

ABSTRACT

EREL, Sema. *The Relationship between Preschoolers' Perspective-Taking Skills, Emotion Regulation, Moral Development, and Problem Behaviors*, Master's Thesis, Ankara, 2016.

This study aimed to investigate the mediator role of emotion regulation and moral judgments in the relationship between cognitive and affective perspective-taking skills of children and their internalizing-externalizing problems. In addition, whether children show differences in these variables according to their age, gender and socioeconomic status was examined. This study consisted of 123 children aged between 4 and 6, and their parents. Considering socioeconomic status, there were three groups (low, middle and high) which was determined based on maternal education level. In the current study, Mountain Task, Sally-Anne Tasks (1-2), and Ice-Cream Task were used in order to measure children's theory of mind skills. Children's affective perspective-taking skills were assessed via Denham Emotion Understanding Task. In addition, children's moral development was examined with moral dilemmas written by researchers. Considering parent forms, Emotion Regulation Checklist (ERC) and Hacettepe Psychological Adaptation Scale were used in order to assess children's emotion regulation and problem behaviors, respectively.

In order to examine aims of the study, variance and regression analysis were conducted. Findings indicated that children's cognitive and affective perspective-taking and moral judgments show differences according to age, gender and socioeconomic status, whereas emotion regulation skills and internalizing problems differ only in relation to socioeconomic status. In addition to findings about demographic variables, children's cognitive and affective perspective-taking skills positively predicted their awareness about the intention of moral transgressions. Moreover, affective perspective-taking skills negatively predicted internalizing problems. Also, emotion regulation negatively predicted internalizing and externalizing problems of children, too. Lastly, the mediator

role of emotion regulation and moral judgments in the relationship between cognitive and affective perspective-taking skills of children and their internalizing-externalizing problems were not analyzed because criterion of mediator analysis did not meet. Results of the study were discussed in the light of the literature.

Keywords

Internalizing Problems, Externalizing Problems, Theory of Mind, Emotion Understanding, Perspective-taking, Emotion Regulation, Moral Judgments

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
EKLER DİZİNİ.....	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ÇOCUKLARIN GELİŞİMSEL ALANLARI	2
1.1.1. Bilişsel Gelişim	3
1.1.1.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma (Zihin Kuramı).....	7
1.1.2. Duygusal Gelişim.....	9
1.1.2.1. Duygusal Bakış Açısı Alma (Duygu Anlama).....	9
1.1.2.2. Duygu Düzenleme.....	10
1.1.3. Ahlak Gelişimi	12
1.2. GELİŞİMSEL ALANLAR ARASINDAKİ İLİŞKİLER.....	14
1.2.1. Bilişsel ve Duygusal Bakış Açısı Alma ile Duygu Düzenleme	14
1.2.2. Bilişsel ve Duygusal Bakış Açısı Alma ile Ahlak Gelişimi.....	15

1.3. ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ SORUNLARI	16
1.4. GELİŞİM ALANLARI VE DAVRANIŞ SORUNLARI.....	19
1.4.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ve Davranış Sorunları	19
1.4.2. Duygusal Bakış Açısı Alma ve Davranış Sorunları.....	21
1.4.3. Duygu Düzenleme ve Davranış Sorunları.....	22
1.4.4. Ahlak Gelişimi ve Davranış Sorunları	24
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI	25
2. YÖNTEM.....	27
2.1. KATILIMCILAR	27
2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	29
2.2.1. Demografik Bilgi Formu.....	30
2.2.2. Zihin Kuramı Görevleri.....	30
2.2.2.1. Dağ Görevi	30
2.2.2.2. Sally-Anne Görevleri	31
2.2.2.3. Dondurmacı Görevi.....	32
2.2.3. Denham Duygu Anlama Testi.....	33
2.2.4. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ).....	34
2.2.5. Ahlak İkilemleri	35
2.2.6. Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği (HRUÖ).....	36
2.3. İŞLEM.....	37
2.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	37
3. BULGULAR.....	39

3.1. BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGU DÜZENLEME, AHLAK GELİŞİMİ, İÇSELLESTİRME VE DIŞSALLAŞTIRMA SORUNLARI DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN BETİMLEYİCİ ANALİZ SONUÇLARI.....	40
3.2. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER (YAŞ, CİNSİYET, SOSYOEKONOMİK DÜZEY) İLE ANA DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK ANALİZ SONUÇLARI .	41
3.2.1. Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	41
3.2.2. Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	43
3.2.3. Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	44
3.2.4. Çocukların Ahlaksal Yargılamaları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	45
3.2.5. Çocukların İçselleştirme-Dışsallaştırma Sorunları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	46
3.3. BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGU DÜZENLEME, AHLAK GELİŞİMİ, İÇSELLEŞTİRME VE DIŞSALLAŞTIRMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ.....	50
3.4. ANA DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ YORDAYICI ETKİLERİN İNCELENMESİNE YÖNELİK REGRESYON ANALİZLERİNİN SONUÇLARI.....	51
3.4.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme	

Becerileri, Ahlaksal Yargılamaları ve İçselleştirme-Dışsallaştırma Sorunları Üzerindeki Yordayıcı Etkisi.....	52
3.4.2. Duygusal Bakış Açısı Alma Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri, Ahlaksal Yargılamaları ve İçselleştirme-Dışsallaştırma Sorunları Üzerindeki Yordayıcı Etkisi.....	54
3.4.3. Duygu Düzenleme Becerileri ve Ahlaksal Yargılamaların İçselleştirme- Dışsallaştırma Sorunları Üzerindeki Yordayıcı Etkisi.....	58

3.5. ARACILIK ANALİZİ: BİLİŞSEL VE DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ İLE DAVRANIŞ SORUNLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE DUYGU DÜZENLEME VE AHLAK GELİŞİMİNİN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ..... 59

4. TARTIŞMA 61

4.1. BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGU DÜZENLEME, AHLAK GELİŞİMİ, İÇSELLEŞTİRME VE DIŞSALLAŞTIRMA SORUNLARI İLE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ 61

4.1.1. Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Demografik .Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi.....	62
4.1.2. Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi.....	65
4.1.3. Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi.....	67
4.1.4. Çocukların Ahlaksal Yargılamaları ile Demografik Değişkenler	

Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi.....	70
4.1.5. Çocukların Davranış Sorunları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi	71
4.2. BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGU DÜZENLEME, AHLAK GELİŞİMİ VE İÇSELLEŞTİRME-DİŞSALLAŞTIRMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	74
4.2.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma, Duygu Düzenleme, Ahlaksal Yargılamalar ve Davranış Sorunları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi	74
4.2.2. Duygusal Bakış Açısı Alma, Duygu Düzenleme, Ahlaksal Yargılamalar ve Davranış Sorunları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi	76
4.2.3. Duygu Düzenleme Becerileri ve Ahlaksal Yargılamalar ile İçselleştirme-Dışsallaştırma Davranışları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi	78
4.3. GENEL DEĞERLENDİRME	80
4.3.1. Çalışmanın Katkıları	80
4.3.2. Çalışmanın Sınırlılıkları	81
4.3.2. Yeni Çalışmalar İçin Öneriler	83
KAYNAKLAR.....	85
EKLER.....	105

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgilerin Sıklık ve Yüzdelerik Değerleri	28
Tablo 2.2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgilerin Sıklık ve Yüzdelerik Değerleri	29
Tablo 3.1. Temel Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları	40
Tablo 3.2. Bilişsel Bakış Açısı Alma, Duysal Bakış Açısı Alma, Duygu Düzenleme, Ahlaksal Yargılama ve Davranış Sorunlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	48
Tablo 3.3. Bilişsel Bakış Açısı Alma, Duysal Bakış Açısı Alma, Duygu Düzenleme, Ahlaksal Yargılama ve Davranış Sorunlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılması	49
Tablo 3.4. Zihin Kuramı Becerileri, Duygu Anlama, Duygu Düzenleme, Ahlaksal Yargılama ve Davranış Sorunları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	51
Tablo 3.5. Ahlaksal İhlallerin Doğru-Yanlış Yargılamasının Bilişsel Bakış Açısı Becerileri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizleri.....	53
Tablo 3.6. Ahlaksal İhlallerin Ceza Yargılamasının Bilişsel Bakış Açısı Becerileri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizleri.....	54
Tablo 3.7. Ahlaksal İhlallerin Doğru-Yanlış Yargılamasının Duygusal Bakış Açısı Becerileri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizleri.....	56
Tablo 3.8. Ahlaksal İhlallerin Ceza Yargılamasının Duygusal Bakış Açısı Becerileri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizleri.....	57

Tablo 3.9. İçselleştirme Sorunlarının Zihin Kuramı Becerileri, Duygu Anlama, Duygu Düzenleme ve Ahlaksal Yargılama Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizlerinin Sonuçları	58
Tablo 3.10. Dışsallaştırma Sorunlarının Zihin Kuramı Becerileri, Duygu Anlama, Duygu Düzenleme ve Ahlaksal Yargılama Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizlerinin Sonuçları	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Piaget'nin uyum sağlama süreci (adaptasyon) ve dengeleme	4
Şekil 1.2. Çalışmada incelenen değişkenler	25
Şekil 3.1. Araştırmada ele alınan modellerdeki anlamlı yollar	60

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan gelişimi bebeklik, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik gibi dönemler halinde incelenmektedir (Upton, 2012). Her gelişimsel dönem kendine özgü özellikler içermektedir. Bu çalışmada bireylerin hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan okul öncesi dönem ele alınmıştır; çünkü çocukların bu dönemdeki gelişimsel süreçleri onların hayatlarının pek çok alanını kısa ve uzun süreli etkilemektedir (Wilmshurt, 2009). Yetişkinlerden farklı olarak, çocukların gelişimleri çok yönlü ve hızlı bir şekilde olmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar yeni sosyal ilişkiler kurarak toplumsal bir birey haline gelmeye başlamaktadır (Mendez, McDermott ve Fantuzzo, 2002). Bu noktada, çocukların normal gelişim göstermeleri onların işlevselliğinde daha önemli hale gelmektedir. Çocukların gelişimsel alanlarda karşılaşılabilecekleri güçlükler hem kendileri, hem aileleri, hem de toplum için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu çalışma kapsamında gelişimsel alanlardaki zayıflıkların çocukların davranış sorunlarını olumlu yönde yordayabileceği düşünülmüştür. Günümüzde oldukça yaygın olarak görülen davranış sorunlarının altındaki örüntüyü anlamak yapılacak olan müdahale programları ve geliştirilecek olan tedavi yöntemleri üzerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Alanyazında gelişim bilişsel, duygusal, bedensel ve toplumsal olmak üzere dört temel boyutta ele alınmaktadır (Rice, 1997). Belirtilen gelişimsel alanlar birbirleri ile etkileşim halinde olup çocukların sağlıklı bir birey olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, çocukların bilişsel, duygusal ve ahlak gelişimlerinin sorunlu davranışlar ile ilişkisi incelenmiştir. İlk olarak, bellek, dikkat gibi pek çok alanı içeren bilişsel gelişim çerçevesinde bilişsel bakış açısı alma yani zihin kuramı becerileri çalışılmıştır. Çocuklarda zihin kuramı becerileri ve davranış sorunları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar kısıtlı olduğundan dolayı bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir diğer gelişimsel alan olan duygusal gelişim bağlamında, duyguları

anlama ve duygu düzenleme becerileri incelenmiştir. Bilişsel bakış açısı almaya ek olarak, duygusal bakış açısı almanın da çocukların sorun davranışlarını yordayabileceği düşünülmüştür. Duygusal gelişimin diğer unsuru olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin sorunlu davranışları olumsuz yönde yordadığına ilişkin çalışmalara rastlanılmaktadır. Alanyazına katkı olarak, bu çalışmada duygu düzenlemenin duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkide aracı rolü oynayıp oynamadığı araştırılmıştır. Son olarak, Piaget'e göre bilişsel gelişim altında incelenen ahlak gelişimi günümüz kuramlarında duygusal gelişim ile de ilişkili görülmektedir. Bu çalışmada çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin ahlak gelişimini; ahlak gelişiminin de sorun davranışlarını yordayabileceği düşünülmüştür.

Bu tez araştırması giriş, yöntem, sonuç ve tartışma kısımları olmak üzere dört temel bölümden oluşmaktadır. Tezin ilk bölümünde çocukların gelişimsel alanları bilişsel, duygusal ve ahlaksal olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır. Bu bölümlerde ele alınan gelişimsel alanının süreci, onu etkileyen etmenler ve içselleştirme-dışsallaştırma sorunları ile ilişkisine yer verilmiştir. Yöntem bölümünde, katılımcılar, ölçüm araçları ve planlanan analiz yöntemi ile ilgili bilgiler aktarılmıştır. Sonuç bölümünde varsayımları sınamak amacıyla yapılan analizlerden edinilen bilgiler sunulmaktadır. Son bölüm olan tartışma kısmında ise bu çalışmanın bulguları alanyazındaki bilgiler ışığında değerlendirilip çalışmanın sınırlılıkları, doğrular ve yeni çalışmalar için öneriler tartışılmıştır.

1.1. ÇOCUKLARIN GELİŞİMSEL ALANLARI

Alanyazında, çocuk gelişimi bilişsel, toplumsal, duygusal ve bedensel olmak üzere dört temel gelişimsel alanda incelenmektedir (Rice, 1997). Çocukların gelişimlerini tam olarak anlamak için bu alanlar bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü bu gelişimsel alanlar her ne kadar farklı süreçleri ele alsalar da bu süreçler birbirleri ile etkileşim içindedir (Bee ve Boyd, 2009). Örneğin; duygusal gelişim sosyal gelişimi, sosyal gelişim de bilişsel gelişimi doğrudan ya da dolaylı yollarla etkilemektedir (Perret-Clermont, 1980; Santrock, 2002; Wapner ve Demick, 1998). Yukarıda da belirtildiği

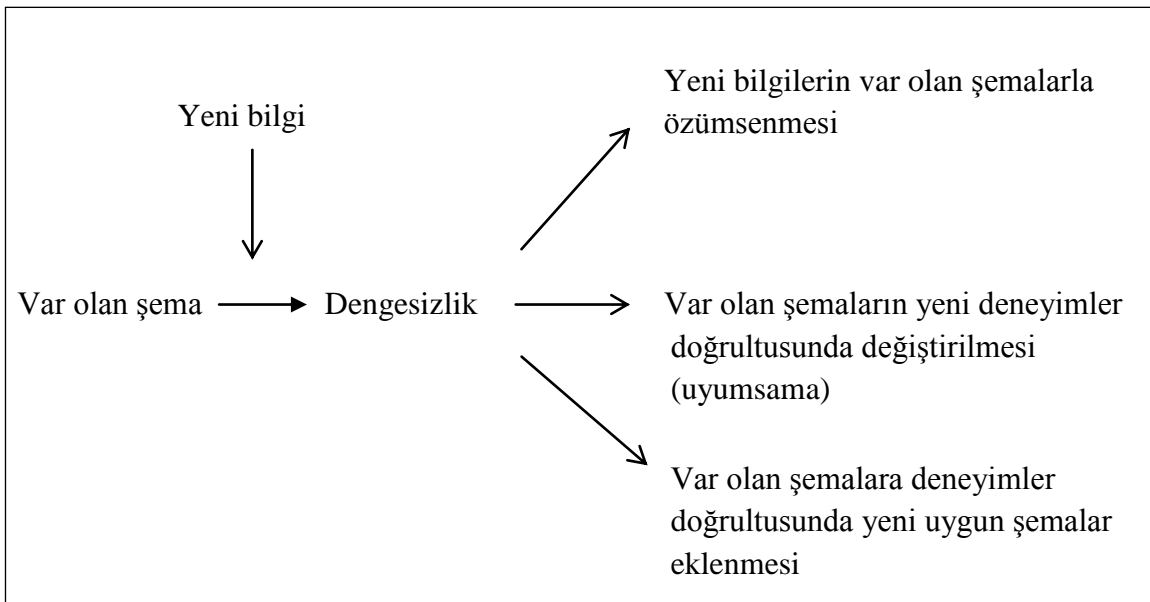
gibi, çocukların bu gelişimsel alanlarda karşılaştıkları güçlükler onların hayatında davranış sorunları gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

1.1.1. Bilişsel Gelişim

Biliş; insanların bilgiyi edinmesi, hatırlaması ve onu kullanmayı öğrenmesini tanımlayan bir kavramdır. Bilişsel gelişim algı, dikkat, bellek, öğrenme ve mantık yürütme gibi çeşitli süreçleri içermektedir (Hetherington, Parke, Gauvain ve Locke, 2006). Çocukların bilişsel gelişimlerini inceleyen farklı kuramlar bulunmaktadır (Thomas, 2005). Alanyazındaki en kapsamlı ve dikkat çeken kuram çocukların bilişsel gelişimini kalıtım ve çevrenin etkileşimi olarak ele alan Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramıdır. Piaget'e göre çocuklar bilgi edinmede edilgen değillerdir; aksine, çocukların öğrenme sürecinde nesne ile etkileşim halinde olması ve bilgiyi dönüştürmesi gerekmektedir (Piaget,1983 aktaran Müller, Carpendale ve Smith, 2009). Piaget'nin yapılandırmacı yaklaşımı bilginin çocuklara verilmek üzere dünyada hazır olduğu ya da çocukların bilgileri doğuştan getirdiği varsayımlarına karşı çıkmaktadır. Piaget, bilişsel gelişimi çocukların etkin rol oynadığı bir süreç olarak tanımlamakla beraber bilginin çocukların dünyadaki eylemleri ile geliştiğini savunmaktadır (Allen ve Bickhard, 2013; Müller ve ark., 2009). Çocukların bilgi edinimlerinde etkin oldukları görüşü günümüz araştırmacıları tarafından Piaget'nin en çok desteklenen varsayımıdır (Bee ve Boyd, 2009).

Piaget, kuramını, önemli kavramlar çerçevesinde açıklamaktadır. Bu kavramlar şema, özümseme (asimilasyon), uyumsama (akomodasyon) ve dengeleme olarak ele alınmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Piaget' ye göre çocuk çevredeki nesnelere, kavramları ve deneyimleri çeşitli zihinsel düzenlemelerle gruplara ayırarak yapılandırır. Bu bilişsel yapılara **şema** adı verilir. Çocukların çevreyle etkileşimleri ve yaşantıları ile değişen bir dinamiğe sahip olan şemalar sürekli olarak biçimlendirilir. (Levine ve Munsch, 2011). Çünkü çocukların var olan şemalarının yeni bilgilerinde ve deneyimlerinde işe yaramadığı durumlarda ortaya dengesizlik çıkmaktadır. Bu durumda çocukların uyum sağlama (adaptasyon) süreci başlar. Bu süreç, karşılaşılan farklılıklar ile olumlu ve etkin bir ilişkiye girerek çevreye uyum gösterme olarak nitelendirilebilir.

Hetherington ve arkadaşlarına göre (2006), iki yönlü olarak incelenen uyum sağlama süreci hem yeni bilgilerin var olan şemalara nasıl yerleştirileceğini hem de yeni bilgilerin işlenmesi için var olan şemalarda ne gibi değişikliklerin yapılacağını kapsamaktadır. Bu çerçevede özümseme ve uyumsama olmak üzere iki temel kavram bulunmaktadır. **Özümseme** yeni bilgilerin ya da deneyimlerin var olan şemalar ile açıklanmasıdır. Mevcut bilişsel yapılar yani şemalar karşılaşılan yeni durumu anlamlandırmakta kullanılır. Özümsemede, dıştan gelen bilgi var olan şemalara uyacak şekilde değiştirilip yorumlanabilir (Piaget, 1955). Yeni deneyimler ya da bilgiler mevcut şemalar ile özümsemeyecek kadar farklı olduğunda ise **uyumsama** yolu ile uyum sağlanır. Bu süreçte, karşılaşılan yeni durumları ve nesnelere anlamlandırabilmek amacıyla var olan şemaların kapsamaları değiştirilir ya da geliştirilir. Mevcut şemaların değiştirilmesinin bilgi işlemede yeterli olmadığı durumlarda ise yeni şemalar oluşturularak uyumsama yapılır (Hetherington ve ark., 2006). Son olarak, özümseme ve uyumsama ile sağlanan bu uyum **dengeleme** olarak nitelendirilir. Yeni durumlarla karşılaşmak ve yeni deneyimler yaşamak dengenin sürekli olarak bozulmasına neden olur. Denge her bozulduğunda uyum sağlama süreci yeniden başlar (Bee ve Boyd, 2006; Hetherington ve ark., 2006). Bu süreç aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:



Şekil 1.1. Piaget'nin uyum sağlama süreci (adaptasyon) ve dengeleme

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki diğer bir temel nokta da gelişimin belli dönemler halinde gerçekleştiğidir. Piaget'e göre bilişsel gelişimde dört temel dönem bulunmaktadır. Bunlar duyuşsal devinim dönemi (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut dönem (7-11 yaş) ve soyut dönem (12 yaş ve üstü) evreleridir. Her gelişimsel dönem kendine özgü kazanımlar içerir. Ancak çocukların bu dönemlerdeki kazanımları birbirlerine ve sosyal çevrelerine göre farklılık gösterebilir (Piaget, 1972). Piaget'nin kuramında en çok eleştirilen noktalardan biri bilişsel gelişimin dönemler halinde incelenmesidir. Müller ve arkadaşlarına göre (2009), Piaget'nin dönem temelli gelişime yönelik varsayımları yanlış yorumlanmaktadır. Alanyazında, Piaget'nin bilişsel gelişimdeki temel yapıyı içsel bir araç olarak tanımladığını ve dolayısıyla gelişimsel dönemleri evrensel olarak nitelendirdiğini varsayan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, varsanıların aksine, Piaget'e göre bilişsel gelişimdeki temel yapı içsel bir araç değil, dış dünyaya yönlendirilen aktif bir faaliyettir. Çocukların bilgi ediniminde sosyal ilişkilerin yerini göz ardı etmeyen Piaget biyolojik gelişimin yanında çevresel etmenlerin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak, Piaget çocukların belirtilen dönemlerde farklılık gösterebileceğini ve çocuklar arasında gelişimsel yönden eşzamanlılık olmayabileceğini vurgulamıştır (Müller ve Carpendale, 2000; Müller ve ark., 2009). Piaget'nin dönemlerinin eleştirilmesinin bir nedeni de belli bir düşünme düzeyi için belirli yaşların kıstas alındığının varsayılmasıdır. Piaget (1955)'e göre, belirli bir örneklemede dönemler kronolojik olarak nitelendirilebilir ama bu kronoloji oldukça değişkendir. Piaget'nin temel görüşü farklı düşünme biçimlerinin belli bir sırada gerçekleşmesidir. Piaget çocuğun yaşını gelişimsel düzeyler için bir kıstas olarak değil bir gösterge olarak değerlendirmektedir (Lourenço, 2016; Müller ve ark., 2009). Dolayısıyla, çocukların Piaget'nin belirttiği yaştan önce dönemselsel kazanımları edinmeleri onun kuramı ile çelişen bir nokta değildir.

Duyusal Devinim Dönemi (0-2 yaş): Bebekliğin ilk iki yılındaki zihinsel gelişimi içeren bu dönem 6 alt evreden oluşmaktadır (Huitt ve Hummell, 2003). Bu evreler refleksler (0-1 ay), birincil döngüsel tepkiler (1-4 ay), ikincil döngüsel tepkiler (4-8 ay), ikincil şemaların eşgüdümü (8-12 ay), üçüncül döngüsel şemalar (12-18 ay) ve temsili düşüncenin başlangıcı (18-24 ay) olarak ele alınmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Bu dönemde zeka, simgeler kullanılmadan devinimsel etkinliklerle gösterilir. Bilgi edinimi

deneyimlere ve dış dünya ile etkileşime dayalı olduğundan, dünya ile ilgili bilgi kısıtlıdır. Bebek, yürümeye başladığında dış dünyayı daha çok keşfetmeye başlar ve nesnelerin yeni özelliklerini öğrenir. Bu dönemde bebeklerin davranışları reflekslerden alışkanlıklara, daha sonra da amaçlı davranışlara dönüşür. Aynı zamanda yapılanı taklit etme ve nesnenin sürekliliğini kavrama başlar; konuşma gibi simgesel iletişim kazanılır. (Piaget, 1952).

İşlem Öncesi Dönemi (2-7 yaş): Bu dönem çocuğun kazanımları ve gelişimi göz önünde bulundurulduğunda iki temel evreye ayrılmaktadır. Bunlar kavram öncesi dönem ve sezgisel dönemdir. *Kavram öncesi dönemde (2-4 yaş)* çocuklar dil gelişimlerinin başlaması ile çeşitli kavramlar geliştirirler. Ancak bu kavramların kullanımı çocuğa özgüdür, dolayısıyla gerçeğe uygun olmayabilir. Çocuklar karmaşık kavramlar kullanamazlar ya da akıl yürütemezler. Bu dönemdeki çocukların diğer bir özelliği ise animistik düşüncelerinin olmasıdır. Animizm, canlı olan ile olmayan şeyleri ayırt edememek olarak tanımlanır. Çocuklar oyuncaklarıyla canlıymış gibi konuşabilir. Ayrıca, bu yaş aralığındaki çocukların benmerkezci bir bakış açısı vardır. Çocuk kendi bildiği ve gördüğü şeyleri başkalarının da bilip gördüklerini düşünür. Son olarak, 4-5 yaşında çocukların büyüsel düşüncelerinin olduğu görülmektedir, yani çocuklar gerçek ile hayali ayırt etmede güçlük çekmektedirler. *Sezgisel dönemde (5-7 yaş)* çocuklar olayları sezgileri ile açıklamaya çalışırlar. Mantık yürütmeleri genelde nesnelerin fiziksel özelliklerine dayanmaktadır. Bu yaş aralığındaki çocukların korunum kavramını henüz kazanmadıkları görülmektedir. Diğer bir deyişle; çocuklar fiziksel değişikliğin sayısal eşitliği etkilemediğini fark edemezler. Öte yandan, çocukların benmerkezci bakış açılarında, animistik ve büyüsel düşüncelerinde azalma olduğu görülmektedir.

Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş): Bu dönemde çocuklar somut açıklamalar kullanarak mantığa dayalı akıl yürütme yaparlar. Nesnenin ağırlık, hacim ve alan olarak korunumu, sınıflandırma/gruplandırma, işlemleri dönüştürebilme, tersine çevirebilme gibi becerileri gelişmektedirler. Kazanılan bu beceriler çocukların bilim, matematik gibi akademik alanlarda daha yetkin olmalarını sağlar. Ayrıca çocuklar bu evrede işbirliği yapmaya, grup çalışmasına katılmaya ve kurallı etkinliklere uyum göstermeye başlarlar.

Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş üstü): Bu dönemde ergenler sorunları soyut düşünerek mantıksal çözümlerle ele almaya başlarlar. Çocuklardan farklı olarak, ergenler görüşlerini mantıksal ve bütünsel bir şekilde ifade edebilirler. Ayrıca ergenler toplumun işleyişine, toplumsal değerlere ve inançlara daha fazla dikkat etmeye başlarlar (Piaget, 1964).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde ele alınan bir diğer önemli nokta da çocukların zihin kuramı becerilerinin kazanımı yani bilişsel bakış açısı alabilme becerileridir.

1.1.1.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma (Zihin Kuramı)

Bilişsel gelişimin bir parçası olan zihin kuramı yani bilişsel bakış açısı alma becerileri; diğer insanların niyetleri, düşünceleri, istekleri gibi zihinsel durumlarını anlamak olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 2004; Premack ve Woodruff, 1978). Piaget Kuramı'na göre çocukların bilişsel gelişimi benmerkezci bir yapı ile başlamaktadır. Çocuklar büyüdükçe diğer insanların zihinsel süreçlerini anlayabilmektedirler. Çocukların diğer insanları anlamaları onların insan davranışlarının niyetler, istekler ve inanç gibi zihinsel durumlar tarafından yönetildiğini fark etmeleri ile başlar (Hughes ve ark., 2005). Çocukların benmerkezci bakış açılarının değişmesine ek olarak, korunum becerilerinin gelişmesi de zihin kuramı becerileri ile ilişkili bulunmuştur (Melot ve Houde, 1998). Zihin kuramı becerileri birinci düzey ve ikinci düzey olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Birinci düzey bakış açısı alabilme becerisi başka bir kişinin nesnel bir durumla ilgili düşüncesini anlayabilme olarak tanımlanırken, ikinci düzey bakış açısı alabilme bir kişinin üçüncü bir kişinin nesnel bir durumla ilgili düşüncesini anlayabilmesidir (Flavell, Botkin, Fry, Wright ve Jarvis, 1968). Çocuklarda zihin kuramı becerilerinin gelişimi her ne kadar farklılık gösterse de genel olarak birinci düzey zihin kuramı becerileri ortalama 4 yaşında (Flavell, 1999), ikinci düzey zihin kuramı becerileri 6 yaşında gelişmektedir (Baron-Cohen, 2000).

Çocukların başkalarının bakış açılarını alabilme becerisini yordayan bireysel ve çevresel etmenler bulunmaktadır. İlk olarak bireysel etmenlere bakıldığında, çocukların zihin

kuramı becerileri ile diğer alanlardaki gelişimleri ilişkili bulunmuştur. Örneğin, çocukların dil gelişimi onların zihin kuramı becerilerini olumlu yönde yordamaktadır. Astington ve Jenkins (1999)'in yaptığı boylamsal çalışmaya göre, çocukların 3 yaşındaki dil gelişimleri onların 4 yaşındaki zihin kuramı becerilerini olumlu yönde yordamaktadır. Dil gelişimine ek olarak, Hughes (1998)'in okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptığı çalışmada, çocukların yürütücü işlevlerinin başkalarının zihinsel süreçlerini anlama becerilerini olumlu olarak etkilediği görülmektedir. Ayrıca çocukların duygusal olarak bakış açısı alabilme becerileri ile zihin kuramı gelişimleri arasında da aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi çocuklarla yapılan bir çalışmada (Harwood ve Farrar, 2006), çocukların dil gelişimleri ve yaşları kontrol edildiğinde bile duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu iki değişkenin birbiri üzerindeki yordayıcı etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında alanyazında tutarsız bulgular mevcuttur. Harwood ve Farrar (2006) zihin kuramı becerilerinin duygu anlama becerilerini anlamlı olarak yordadığını gösterirken; Cutting ve Dunn (1999)'un aynı yaş aralığıyla yaptığı çalışmada iki becerinin de birbiri üzerinde yordayıcı etkisi olmadığı bulunmuştur. Çocukların gelişimsel alanlarına ek olarak, bireysel bir etmen olan cinsiyetlerinin de zihin kuramı becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar kızların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğunu göstermektedir (Cutting ve Dunn, 1999).

Çevresel koşullar da çocukların zihin kuramı becerilerini biçimlemektedir. Özellikle ailesel etmenlerin çocukların bu gelişimsel alanı üzerindeki etkilerine bakıldığında, Pears ve Moses (2003)'in yaptığı çalışmada annenin çocuğun davranışlarına olumlu yönergeler vermesinin zihin kuramı becerilerini aynı yönde etkilerken; güç ifadeleri kullanmasının (fiziksel ya da sözel olumsuz tepkiler) ters yönde etkilediği görülmektedir. Anne-babanın ebeveynlik stresi yaşamaları da çocukların bilişsel bakış açısı alma becerileri üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Guajardo, Snyder ve Peterson, 2009). Öte yandan, Perner, Ruffman ve Leekam (1994)'nın 3-4 yaşındaki çocuklarla yaptığı çalışmada ailenin büyüklüğünün çocukların zihin kuramı becerilerini olumlu yönde biçimlediği görülmektedir. Bir diğer çevresel etmen olarak, sosyoekonomik düzeyin de çocukların zihin kuramı becerileri ile ilişkili olabileceği

düşünülmektedir. Sosyoekonomik düzey ile nörobilişsel sonuçlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Noble, Norman ve Farah (2005), anlamlı bir fark olmasa bile orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların düşük sosyoekonomik düzeydekilere göre zihin kuramı görevlerini daha iyi yaptıklarını göstermişlerdir. Sosyoekonomik düzeyin göstergelerinden olan annenin eğitim düzeyi ve mesleğinin çocukların zihin kuramı becerilerini etkileyen etmenler arasında olduğu görülmektedir (Cutting ve Dunn, 1999; Pears ve Moses, 2003).

1.1.2. Duygusal Gelişim

Çocukların bir diğer gelişimsel alanı da duygusal gelişimdir. Alanyazında duygu için çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Kagan (1984)'a göre duygu yenilikler, zorluklar, kayıp, engellenme gibi durumlar karşısında aniden oluşan fizyolojik, bilişsel ve davranışsal tepkilerdir. İnsanlar mutluluk, üzüntü, korku, kızgınlık, kıskançlık, utanma gibi çok çeşitli duygular deneyimlemektedirler (Landy, 2009). Duygusal gelişim belirtilen bu duyguları tanıma, ifade etme, anlama ve düzenlemeyi kapsamaktadır (Hetherington ve ark, 2006). Bu çalışma kapsamında duygusal gelişim, duygu anlama ve duygu düzenleme başlıkları altında incelenmiştir.

1.1.2.1. Duygusal Bakış Açısı Alma (Duygu Anlama)

Duygu anlama yüz ve beden ifadelerinin yansıttığı duyguyu tanıma, duyguların olası nedenleri ve ipuçları ile ilgili bilgi sahibi olma, farklı duyguları bilme olarak değerlendirilebilir (Southam-Gerow ve Kendall, 2002). Çocuklarda duygu anlama gelişimine bakıldığında, iki yaşındaki çocukların yüz ifadelerini duygular ile tanımladıkları ve duygularla ilgili konularda konuştukları görülmektedir (Gross ve Ballif, 1991). Çocuklar büyüdükçe yüz ifadelerinin hangi duyguyu yansıttığını daha doğru şekilde ayırt etmeye başlarlar. 4-11 yaş arasındaki çocukların duygu anlama becerilerini değerlendiren bir çalışmada, büyük yaştaki çocukların küçük yaştakilere göre duygu anlama becerilerinin daha iyi olduğu bulunmuştur (Pons, Lawson, Harris ve Rosnay, 2003). Ayrıca, yaş ile birlikte duyguların nedenlerini kavramada da gelişim

gösteren çocuklar, başlarda duyguları dış etmenlere dayandırarak açıklarken, ileriki yaşlarda duyguları içsel nedenler ile açıklarlar (Harris, 2008).

Çocukların adım adım gelişen duygu anlama becerilerini etkileyen hem bireysel hem de çevresel etmenler bulunmaktadır (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesle ve Youngblade, 1991). Bilişsel bakış açısı alma becerilerinde olduğu gibi, duygusal bakış açısı almada da çocukların diğer alanlardaki gelişimleri önemli rol oynamaktadır. Örneğin, dil gelişimi daha iyi olan (Pons ve ark., 2003), güvenli bağlanma gösteren (Rosnay ve Harris, 2002) ve zihin kuramı becerileri iyi olan (Harwood ve Farrar, 2006) çocukların duygu anlama becerileri akranlarına göre daha ileri düzeydedir. Çevresel etmenlere bakıldığında ise, çeşitli ailesel etmenlerin duygu anlama ile ilişkili olduğu görülmektedir. Denham, Zoller ve Couchoud (1994)'un çalışmasına göre, annelerin duygulara yönelik açıklamalar yapması okul öncesi dönemdeki çocukların duygu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca kardeş ilişkilerinin olumlu olması da 3-6 yaş arasındaki çocukların, özellikle de kızların, duyguları anlamada daha iyi olmasını yordamaktadır (Brown ve Dunn, 1996). Bu etmenlere ek olarak, çocukların büyüdüleri ailenin sosyoekonomik düzeyi de onların duygu anlama becerileri üzerinde etkilidir. Cutting ve Dunn (1999)'un çalışmasına göre, sosyoekonomik düzeyin göstergelerinden olan annenin mesleği, eğitim düzeyi ve babanın mesleği çocukların duygu anlama becerileri ile aynı yönde ilişkilidir. Bu çalışmada, orta düzeydeki ailelerde yetişen çocukların alt düzeydekilere göre daha iyi duygu anlama performansı gösterdikleri görülmüştür.

1.1.2.2. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme son yıllarda oldukça önem kazanan bir konu haline gelmiştir (Eisenberg ve Spindrad, 2004). Duygu düzenleme; insanların duygusal tepkilerini, özellikle de yoğun ve geçici olan duygularını, gözlemlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesini içeren içe ve dışa yönelik öz düzenleme becerileridir (Thompson, 1994). Duygu düzenleme becerilerinin gelişimsel sürecine bakıldığında, bebeklerin ve küçük yaştaki çocukların ebeveynleri ya da bakım veren kişileri tarafından sakinleştirilerek çevreye uyum gösterdikleri ve duygusal düzenlemeler yaptıkları görülmektedir. Daha

sonra, çocuklar büyüdükçe, kendi duygularını düzenleyebilir hale gelmektedirler (Landy, 2009). İlk olarak, bebekler anne memesini emdiklerinde, bakım veren kişiyi gördüklerinde ya da onun sesini duyduklarında ve ona güvenli bağlanma geliştirdiklerinde duygularını daha iyi düzenlerler ve daha çabuk sakinleşirler. 1 ile 2 yaş arasındaki çocuklar ise kendilerini sıkıntılı durumlardan uzaklaştırmak ve sakinleştirmek için çeşitli nesnelere (geçiş nesnelere) kullanırlar. Ayrıca, duygularını düzenleme için bakım verenden yardım ya da destek görebilmek adına onlara uyarıcı ipuçları verirler. Sonraki bir yıl içinde çocuklar duyguları, o duyguları yaratan durumları konuşmaya ve diğerlerinin duygularını çözmeye başlarlar. 3 ile 6 yaş arasındaki çocuklar da artık duygularını dış kontroller olmadan düzenleyebilirler. Bu yaşta çocuklarda duygular ve biliş bir bütün içinde olur (Landy, 2009)

Çocukların duygu düzenleme gelişimlerini biçimleyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bireysel etmenlere bakıldığında, çocukların pek çok gelişimsel özelliğinin duygu düzenleme becerilerini etkilediği görülmektedir. İlk olarak, Schipper ve Petermann (2013)'ın gözden geçirme yazısında, eşduyumu (empati) becerileri zayıf olan çocukların duygu düzenlemede daha çok güçlük çektikleri ifade edilmiştir. Çocukların dil gelişimleri de diğer sonuçlarda olduğu gibi duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde yordamaktadır, çünkü kendini ifade edebilen çocuklar duygusal tepkilerini de uyumlu bir şekilde gösterebilmektedirler (Cole, Armstrong ve Pemberton, 2010). Bu gelişimsel sonuçlara ek olarak, çocukların kendini denetleme gibi mizaç özelliklerinin de duygu düzenlemeyi olumlu yönde yordadığı görülmektedir (Rothbart ve Sheese, 2007). Çevresel etmenler incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde ailenin, özellikle de anne ile ilişkinin önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Duygu düzenlemede ailesel etmenlerin etkisini inceleyen bir gözden geçirme yazısında; ebeveynlik biçimlerinin, bağlanmanın, aile içindeki duygu ifadelerinin, ebeveynler arası ilişkinin çocukların ve ergenlerin duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli etkilerinin olduğu ifade edilmiştir (Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007). Ayrıca, olumsuz aile ortamı içinde yetişen 4-6 yaş arasındaki çocuklarla yapılan çalışmada da, kötü muameleye maruz kalan çocukların duygu düzenlemelerinde bozukluk olduğu görülmektedir (Maughan ve Cicchetti, 2002). Çocukların duygusal gelişimi ile ilişkili olan bir diğer etmen de ailenin sosyoekonomik düzeyidir. Düşük

sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların, maruz kaldıkları süreğen stres ve yaşam zorluklarından dolayı duygu düzenlemede güçlük çektikleri görülmektedir (Repetti, Taylor ve Seeman, 2002). Raver (2004)' in çocukların yetiştikleri çevrenin duygu düzenleme üzerindeki etkisini ele alan gözden geçirme yazısında yoksulluk ve düşük gelirin duygu düzenleme becerileri ile ters yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir.

1.1.3. Ahlak Gelişimi

Ahlak bir toplumun değer yargıları, ilkeleri, normları ya da toplumdaki kişilerin uymak zorunda olduğu kurallar, davranışlar ve tutumlar olarak tanımlanabilir. Vozzola (2014)' ya göre ahlak gelişimi, bireylerin doğru ve yanlış yargılamalarının zamanla ve deneyimlerle değişmesidir. Ahlak gelişimi çocukluğun ilk dönemlerinde aile içinde başlamaktadır. Çocuklar kendi istekleri ile disiplin, kurallar, diğer insanların esenliği ve kontrol gibi durumların bağdaşmadığı anları aile içinde deneyimlemekte ve diğer aile üyeleriyle anlaşmaya varmak durumunda kalmaktadırlar (Killen ve Smetana, 2006). Ailelerin küçük yaşlardan itibaren çocukları ile neye izin verilip verilmediğini, insanların davranışlarının ve duygularının nedenlerini, adil olma, başkalarının eşyalarına zarar vermeme gibi ahlaksal konuları konuşmaları onların bu yöndeki gelişimlerini desteklemektedir (Dunn, 2006). Dolayısıyla, okul öncesi dönemden itibaren çocuklar ahlaksal ihlallerin farkında olup yanlış olarak değerlendirmektedirler (Smetana, 1981). Bu çalışmada ahlak gelişimi; çocukların fiziksel zarar verme, yalan söyleme, haksızlık yapma gibi bazı ahlaksal ihlallerin altında yatan niyeti fark edip ona göre yargılama yapmaları ile ölçülmüştür.

Ahlak gelişimi ile ilgili çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar psikanalitik (Freud, 1923), davranışçı (Kuhlmerker, 1991), evrimsel/biyolojik ve bilişsel (Piaget, 1932; Kohlberg, 1976) yaklaşımlar olarak çeşitlendirilebilir (aktaran Vozzala, 2014). Bu çalışmada ele alınan bilişsel gelişim kuramına göre ahlak, sosyal çevre ile etkin bir ilişki kurularak oluşturulur. Alanyazında Piaget'nin ahlak gelişiminde sosyal çevrenin önemini göz ardı ettiği düşünülse de, varsanılanın aksine Piaget kuramında sosyal etkileşimlerin ahlak gelişimi üzerinde oldukça önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır (Piaget, 1965). Ahlaksal yargılamanın bir kurallar bütünü olduğunu

söyleyen Piaget, çocukların bu kuralları yetişkinlerle olan iletişimlerinden ziyade akranlar ile oynanan oyunlardan öğrendiklerini savunmaktadır. Aynı zamanda ahlaksal yargılamaların, çocukların bakış açısını alma becerileri ile de ilişkili olduğunu belirtmektedir (Carpendale, 2000). Son zamanlardaki ahlak gelişimi kuramlarına bakıldığında da çocukların bakış açısı alabilme becerilerinin ahlaksal yargılamalar ile ilişkili olduğu görülmektedir (Killen ve Smetana, 2006). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını temel alan Kohlberg'e göre de, çocukların bakış açısı alabilme becerileri ahlak gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, alanyazında, Kohlberg'ün kuramındaki ahlaksal dönemlerin bu görüş ile tutarsız olduğu ifade edilmektedir (Carpendale, 2000). Piaget'yi yanlış yorumladığı düşünülen Kohlberg'ün ahlaksal dönemlerinde farklı bakış açılarını göz ardı ettiği ve durumları içerik odaklı değerlendirmedeği belirtilmektedir (Chapman, 1991). Bu nedenle, bu çalışmada ahlak gelişimi, Kohlberg'ün dönemlerindense çocukların ahlaksal durumların altında yatan niyetleri anlama becerileri ile değerlendirilmiştir.

Çocukların ahlak gelişimini etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Örneğin, çocukların empati becerilerinin gelişmesi onların ahlak gelişimleri ile yakından ilgilidir. Eisenberg-Berg ve Mussen (1978)'nin ergenlerle yaptığı bir çalışmada, empati becerisi yüksek olan bireylerin daha fazla toplum yanlısı ahlaksal değerlendirmeler yaptığı ve empati becerisi yüksek olan erkeklerin daha fazla yardım davranışı gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların ahlaksal duyguları deneyimlemeleri de ahlak gelişiminin temel unsurlarından biri olarak nitelendirilebilir. Suçluluk, utanma ve empati gibi ahlaksal duygular, bireylerin durumları değerlendirmelerinde oldukça etkilidir (Eisenberg, 2000). Bireysel etmenlere ek olarak, çevresel etmenler de çocukların ahlaksal yargılamalarını etkilemektedir. Örneğin, anne-babanın çocuğun sosyal dünyasına ilişkin açıklamalar getirmesi ve muhakemeler yapması çocukların ahlaksal değerleri içselleştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Smetana, 1999). Ayrıca, sosyoekonomik düzey ile ahlak gelişimleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Bear, 1989). Eisenberg, Zhou ve Koller (2001)'in yaptığı çalışmada, yüksek sosyoekonomik ailede yetişen ergenlerin düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yetişenlere göre daha fazla toplum yanlısı değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir.

1.2. GELİŞİMSEL ALANLAR ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Giriş kısmında da bahsedildiği gibi, bu tez kapsamında bilişsel ve duygusal bakış açısı almanın davranış sorunları üzerinde hem doğrudan hem de duygu düzenleme ve ahlak gelişimi üzerinden dolaylı etkisi araştırılmıştır. Bu kısımda, bakış açısı alma becerileri ile aracı değişkenler olan duygu düzenleme ve ahlak gelişimi arasındaki ilişkiler üzerinde durulmuştur.

1.2.1. Bilişsel ve Duygusal Bakış Açısı Alma ile Duygu Düzenleme

Bu çalışmada, çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin duygu düzenlemeyi etkileyebilecek etmenlerden olduğu düşünülmüştür. Alanyazında bilişsel bakış açısı alabilme ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi okul öncesi dönemdeki çocuklarda ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat, sınırdaki kişilik bozukluğu olan bireylerle yapılan bir çalışmada zihin kuramı becerileri ile duygu düzenleme arasında aynı yönde bir ilişki bulunmuştur (Sharp ve ark., 2011). Ayrıca otizm spektrum bozukluğu olan yetişkinlerle yapılan çalışmalarda, bu bireylerin hem bilişsel bakış açısı alma hem de duygu düzenlemede güçlükler yaşaması üzerine duygu düzenlemede görülen güçlüklerin gelişmemiş zihin kuramı becerilerinden kaynaklanabileceği öne sürülmüştür (Samson, Huber ve Gross, 2012). Yetişkinlere yönelik bulgular, okul öncesi dönemdeki çocuklarda da zihin kuramı becerileri ile duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir. Bu çalışmada, zihin kuramı becerilerinin duygu düzenleme üzerindeki yordayıcı etkisi açıklayıcı bir araştırma sorusu olarak incelenmiştir.

Alanyazında, duygusal bakış açısı alma becerileri ve duygu düzenlemenin ilişkili olduğu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Eisenberg, Sadovsky ve Spinrad (2005)'nin makalesinde, çocukların hem kendilerinin hem de çevresindekilerinin duygularını anlamalarının duygu düzenleme becerileri ile aynı yönde anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmektedir. Hudson ve Jacquess (2014)'in 5-7 yaş aralığındaki çocuklarla yaptığı çalışmada da aynı yönde bulgular bulunmuştur. Bu çalışmada, duygusal bakış açısı alma

becerileri yüksek olan çocukların onları hayal kırıklığına uğratabilecek durumlar karşısında anlık yoğun duygularını daha iyi düzenledikleri gösterilmiştir.

Schipper ve Petermann (2013)'nin gözden geçirme yazısında ifade edildiği üzere, çocukların zihin kuramı becerileri ile başkalarının duygularını anlamaları arasında aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, bu çalışmada hem bilişsel hem de duygusal bakış açısı almanın duygu düzenleme becerilerini aynı yönde yordayacağı düşünülmüştür.

1.2.2. Bilişsel ve Duygusal Bakış açısı Alma ile Ahlak Gelişimi

Yukarıda da ifade edildiği gibi, Piaget çocukların ahlak gelişimlerini bilişsel gelişimin bir parçası olarak değerlendirmektedir ve çocukların bakış açısı alma becerileri ile ahlaksal yargılamaların ilişkili olduğunu savunmaktadır (Carpendale, 2000). Alanyazında bilişsel bakış açısı alma ile ahlaksal değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi çalışan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bir çalışmada, zihin kuramı becerileri daha gelişmiş olan çocukların yanlışlıkla yapılan ve bilerek yapılan ahlak ihlallerini daha iyi ayırt ettikleri görülmektedir. Diğer bir deyişle, başkalarının bakış açılarını alabilen çocuklar ahlaksal durumlara yönelik yargılamaları yalnızca sonucuna bakarak değil, altındaki niyeti de göz önünde bulundurarak yapmaktadırlar (Killen, Mulvey, Richardson, Jampol ve Woodward, 2011). Yapılan çalışmalarda, çocukların ahlaksal durumlara yönelik değerlendirmelerinin birinci düzey zihin kuramı becerilerinin yanında ikinci düzey beceriler ile de yordandığı görülmektedir. Fu, Xiao, Killen ve Lee (2014)'nin 4-7 yaş aralığındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada, her iki düzeydeki zihin kuramı becerilerinin de çocukların ahlaksal yargılamaları üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu bulunmuştur.

Son zamanlar da bilişsel gelişimin yanı sıra duygusal gelişimin de ahlaksal yargılamada önemli bir rol oynadığını savunan görüşler çoğalmaktadır (Killen ve Smetana, 2006). Lane, Wellman, Olson, LaBounty ve Kerr'in 2010'da yaptıkları çalışma hem bilişsel hem de duygusal bakış açısı alabilme becerilerinin ahlaksal yargılamayı olumlu yönde yordadığını göstermektedir. Duygu anlama becerileri gelişmiş olan çocukların ahlaki durumları muhakeme ederken daha doğru ve zengin açıklamalar yaptıkları

görülmektedir. Ayrıca, erken çocukluk dönemindeki duygu anlama becerileri çocukların ahlaksal durumları değerlendirmelerini ileriki yıllarda da yordamaktadır (Dunn, Brown ve Maguire, 1995). Dunn ve arkadaşlarının (1995) yaptığı bu çalışmada, duygusal bakış açısı alabilen çocukların ahlaksal durumları değerlendirirken hem ahlaksal ihlal yapan kişinin hem de kurbanın duygularını ve niyetini göz önünde bulundurdıkları görülmüştür.

Giriş bölümünün ilk kısmında açıklanan bu gelişimsel alanlar çocukların hayatlarında pek çok açıdan önemli bir etkiye sahiptir. Bu çalışma kapsamında, gelişimsel alanlarda karşılaşılan güçlüklerin çocukların davranış sorunları ile olan ilişkisi ele alınmıştır.

1.3. ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ SORUNLARI

Çocuklarda görülen sorun davranışlar içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçselleştirme sorunları davranışların aşırı kontrol edilmesi, dışsallaştırma sorunları da az kontrol edilmesi ile ilişkilidir (Cicchetti ve Toth, 1991). İçselleştirme ve dışsallaştırma davranışları çocuklarda eşanı olarak görülebilir. Ayrıca bu sorun davranışlar birbirlerinin ya öncülü ya da sonucu olabilmektedirler (Bornstein, Hahn ve Haynes, 2010; Keiley, Bates, Dodge ve Pettit, 2000). İçselleştirme davranışları depresyon, içe kapanma, kaygı ve somatik belirtileri kapsamaktadır. Çocuklarda bu sorunların yaygınlıkları incelendiğinde, kaygı bozukluğunun genel görünme sıklığının %12 ile %25 arasında değiştiği, depresyonun görünme sıklığının ise yaklaşık % 12 civarında olduğu görülmektedir (Kessler ve ark., 2009). Türkiye'deki çocuklar ve ergenlerde içselleştirme davranışlarının yaygınlığa bakıldığında ise en sık rastlanılan sorunun % 14.45 ile kaygı bozukluğu olduğu dikkat çekmektedir. Diğer içselleştirme davranışlarından duygudurum bozukluklarının %13.16 ve somatoform bozukluklarının % 5.37 oranında görüldüğü belirtilmiştir (Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu, 2004).

Bir başka davranış sorunu olan dışsallaştırma davranışları ise yıkıcılık, saldırganlık, karşı gelme, dürtüsellik ve dikkat sorunları gibi alanları içerir (Achenbach ve Edelbrock, 1978; Wick-Nelson ve Israel, 2003). DSM IV'e göre dışsallaştırma davranışları olarak Davranım Bozukluğu, Karşıt Olma-Karşı Gelme ve Dikkat

Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu ele alınmaktadır. (Hudziak, Copeland, Stanger ve Wadsworth, 2004). Dışsallaştırma davranışları da çocuk ve ergenlerde yaygın olarak görülen bozukluklardır. Epidemolojik çalışmalara bakıldığında, Dikkat Eksikliği ve Yıkıcı Davranış Bozukluğunun yaygınlığı % 9.8 (Görker ve ark., 2004), Davranım Bozukluğu ve Davranış Sorunlarının yaygınlığı %11 olarak bulunmuştur (Erol, Kılıç, Ulusoy, Cebeci, ve Şimşek, 1998). Türkiye’de epidemolojik çalışmalar yetersiz olduğundan dolayı dışsallaştırma sorunlarının yaygınlığı tam olarak bilinmese de sıkça rastlanıldığı gözlenebilmektedir.

İçselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarının yaygınlığı cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Farklı kültürlerin ele alındığı bir çalışmaya göre (Crijnen, Achenbach ve Verhulst, 1997), 6-17 yaş aralığındaki kızlar erkeklerden daha çok içselleştirme sorunları gösterirken, erkekler kızlardan daha çok dışsallaştırma sorunları sergilemektedirler. Fakat bu cinsiyet farkı çocukların yaşlarına göre değişiklik göstermektedir. Graber ve Sontag (2009), çocukluk dönemindeki içselleştirme sorunlarında cinsiyet farkının çok belirgin olmadığını, bu farkın ergenlik döneminde anlamlı hale geldiğini belirtmektedirler. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalar da cinsiyetin içselleştirme davranışları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstererek bu görüşü desteklemektedir (Mesman, Bongers ve Koot, 2001; Seven, 2007). Cinsiyetin bu dönemdeki çocukların dışsallaştırma davranışları üzerindeki etkisine bakıldığında ise tutarlı olmayan bulgular görülmektedir. Miner ve Clarke-Stewart (2008)’ın boylamsal çalışmasında, dışsallaştırma sorunlarının erken çocukluk döneminden çocukluk dönemine doğru artmasında erkek çocuk olmanın etkili olduğu belirtilmiştir. Erkek ve kız çocuklarının dışsallaştırma sorunlarında farklılık gösterip göstermediğini ele alan çalışmalardan bazıları, erkeklerin kızlara göre daha fazla dışsallaştırma sorunları gösterdiklerini belirtirken (Mesman ve ark., 2001; Seven, 2007), bazı çalışmalar okul öncesinde dönemde bu sorunlarda da cinsiyet etkisinin olmadığını göstermektedir (Hill, Degnan, Calkins ve Keane, 2006).

Okul öncesi dönemde çocukların davranış sorunları göstermeleri hem kendileri, hem çevresindekiler, hem de toplum için kısa süreli ve uzun süreli olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. Örneğin, 4 yaşında içselleştirme davranışı gösteren çocukların akranlarına göre 10 yaşında daha çok bu sorunlu davranışı sergiledikleri ve 14 yaşında

daha fazla dışsallaştırma sorunu yaşadıkları bulunmuştur (Bornstein ve ark., 2010). Kesitsel çalışmaların ele alındığı bir gözden geçirme yazısında (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie ve Telch, 2010) içselleştirme davranışlarının akran zorbalığının öncülü ve sonucu olduğu görülmektedir. Orta çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılan bir çalışmada, bu dönemdeki içselleştirme davranışlarının ergenlik ve erken yetişkinlik dönemlerindeki madde kullanımını olumlu yönde yordadığı görülmektedir (Hussong, Jones, Stein, Baucom ve Boeding, 2011). Dışsallaştırma davranışlarının olumsuz sonuçlarına bakıldığında ise, okul öncesi dönemde bu davranışları gösteren çocukların okul çağında daha az akran kabulü gördükleri ve arkadaşlık ilişkilerinin daha çekişmeli olduğu ifade edilmiştir (Criss, Pettit, Bates, Dodge ve Lapp, 2002). Akran ilişkilerine ek olarak, 6 yaşında gösterilen dışsallaştırma sorunlarının lise yıllarındaki matematik, okuma gibi akademik alanları da olumsuz yönde yordadığı görülmektedir (Breslau ve ark., 2009). Dışsallaştırma sorunlarından biri olan davranım bozukluğunun ileriki yıllarda neden olduğu sonuçları inceleyen boylamsal çalışmalarda da, ilkökul çağında bu bozukluğu gösteren çocukların yetişkinlik yıllarında daha fazla, madde kullanımı, suç ve olumsuz cinsel ilişkilere yatkın oldukları (Fergusson, Horwood ve Ridder, 2005; King, Iacona ve McGue, 2004) belirtilmiştir.

Çocukların ve çevresindekilerin hayatında büyük sorunlara neden olan içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bunlar bireysel etmenler ve çevresel etmenler olarak ikiye ayrılabilir. Bireysel etmenlerden bazıları çocukların olumsuz duygulanım, kendini denetleme gibi mizaç özellikleri (Eisenberg ve ark., 2009), empati becerileri (Eisenberg, Eggum ve DiGiunta, 2010) ve bağlanma biçimleridir (Madigan, Atkinson, Laurin ve Benoit, 2013). Çocukların sorun davranışları üzerinde ebeveynlik yaklaşımları (Williams ve ark., 2009), disiplin uygulamaları (Mckee ve ark., 2007) ve aile içi şiddet (Mäntymaa ve ark., 2012) gibi çevresel etmenler de etkili olabilmektedir. Bir diğer çevresel etmen olarak sosyoekonomik düzey de çocukların bu davranışları üzerinde etkilidir. Alanyazına bakıldığında, 10 yaşındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada yoksulluğun çocukların 14 yaşındaki depresyon belirtilerini yordadığı görülmüştür (McLeod ve Owens, 2004). Buna ek olarak, klinik örnekleme davranım bozukluğu olan çocukların düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yetişme olasılığının daha fazla olduğu

görülmektedir (Lahey ve ark., 1995). Sosyoekonomik düzeyin bu davranış sorunlarını etkilemesi olumsuz disiplin yöntemleri (Dodge, Pettit ve Bates, 1994), süregelen aile içi stres (McLoyd, 1998), tehlikeli çevrede yetişmek (Campbell, Shaw ve Gilliom, 2000) gibi nedenler ile açıklanabilir. Öte yandan, okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalarda sosyoekonomik düzeyin etkilerine dair farklı bulgular da göze çarpmaktadır. Mesman ve Koot (2001)'un yaptığı boylamsal çalışmada, düşük sosyoekonomik düzey içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile aynı yönde ilişkili bulunsa da çocukların gelecekteki belirtilerini yordamamaktadır. Yapılan bir diğer çalışmaya göre de, düşük sosyoekonomik düzeyinin yalnızca dışsallaştırma davranışları üzerinde küçük bir etkisi bulunduğu gösterilmiştir (Keiley ve ark., 2000).

Bu tez çalışması; çocukların ve çevresindekilerin hayatında ciddi sorunlara neden olan davranış sorunlarının altındaki örüntünün bazı yönlerini incelemektedir. Dolayısıyla, yukarıda belirtilen gelişimsel alanlar ve davranış sorunları arasındaki ilişkiler tek tek ele alınmıştır.

1.4. GELİŞİM ALANLARI VE DAVRANIŞ SORUNLARI

Çalışmanın bu bölümünde, çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri, ahlak gelişimi ve duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.4.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ve Davranış Sorunları

Çocuklarda zihin kuramı becerilerinin gelişmesi onların çeşitli gelişimsel sonuçlarını yordamaktadır. Alanyazına bakıldığında, zihin kuramı becerileri gelişmiş olan çocukların daha fazla olumlu sosyal davranışlar gösterdikleri, buna bağlı olarak da daha az akran reddine maruz kaldıkları ve daha çok akran kabulü gördükleri bulunmuştur (Caputi, Lecce, Pagnin ve Banerjee, 2012). Walker (2005)' in çalışması da zihin kuramı becerisi yüksek olan kız çocuklarının daha çok olumlu sosyal davranış sergilediğini göstererek bu bulguyu desteklemiştir. Çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin içselleştirme sorunları üzerindeki etkisi incelendiğinde, alanyazında bu konuda

kısıtlılıkların olduğu görülmektedir. 4-11 yaş arasındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada, birinci zamanda genel kaygı bozukluğu ile zihin kuramı becerileri arasında aynı yönde bir ilişki olduğu görülse de, daha sonraki ölçümlerde bu ilişki kaybolmakta ve zihin kuramı becerilerinin herhangi bir kaygı bozukluğunu belirtisini yordamadığı görülmektedir (Broeren, Muris, Diamantopoulou ve Baker, 2012). Bilişsel bakış açısı alma becerileri ile içselleştirme sorunları arasındaki ilişkiyi yetişkinlerde inceleyen çalışmalarda, bu değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Örneğin, Lee, Harkness, Sabbagh ve Jacobson (2005)'un çalışmasında zihin kuramı yetenekleri ile depresyonun zıt yönde ilişkili olduğu gösterilmiştir. Yetişkinlerle yapılan bir diğer çalışmada da, kaygı bozukluğu olan yetişkinlerin olmayanlara göre ileri düzey zihin kuramı becerilerinde daha düşük performans gösterdikleri belirtilmiştir (Küçükparlak, 2011). Alanyazındaki bilgi kısıtlılığı ve tutarsız bulgulardan dolayı, bu çalışmada zihin kuramı becerilerinin hem doğrudan hem de dolaylı yollarla içselleştirme davranışları üzerindeki etkisi ele alınmıştır.

Bir diğer davranış sorunu olan dışsallaştırma davranışları ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, bu becerilerin çocukların dışsallaştırma davranışları üzerindeki yordayıcı etkisine yönelik tartışmalı sonuçlar bulunmaktadır. Hughes ve Ensor (2008)'un okul öncesi dönemde yaptıkları çalışmaya göre çocukların zihin kuramı becerileri ile davranış sorunları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, başka bir çalışmada zihin kuramı becerilerinin erkek çocuklarının saldırgan ve yıkıcı davranışlarını aynı yönde yordadığı görülmektedir (Walker, 2005). Öte yandan, Hughes ve Ensor (2007)'un 2 yaşındaki çocuklarla yaptığı çalışmada, çocukların dışsallaştırma davranışlarının artması ile zihin kuramı becerileri arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalara bakıldığında, tutarsız bulguların olduğu görülmektedir. Öte yandan, okul çağındaki çocukların davranım bozukluğu göstermeleri ile zihin kuramı becerileri arasındaki ters yönlü ilişki; zeka, cinsiyet ve yaş kontrol edildikten sonra bile anlamlı çıkmıştır (Sharp, 2008). Dışsallaştırma sorunlarından biri olan dikkat problemleri de zihin kuramı becerileri ile ters yönde ilişkili bulunmuştur (Fahie ve Symons, 2003). Buna bağlı olarak, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların da zihin kuramı becerilerinin düşük olması beklenebilir.

Zihin kuramı becerilerinin çeşitli etmenler üzerinden sorun davranışları yordayabileceği düşünülmektedir. Örneğin, zihin kuramı becerileri düşük olan bireyler olumsuz durumlardan diğer insanları sorumlu tutmaya daha yatkındırlar (Kinderman, Dunbar ve Bentall, 1998). Onların bu yüklemeleri daha fazla saldırgan tavır göstermeleri ile ilişkili olabilir. Diğer yandan, zihin kuramı becerileri zayıf olan çocukların daha olumsuz sosyal ilişkiler kurması (Caputi ve ark., 2012) onların içselleştirme davranışı göstermelerini yordayabilir. Bu tez çalışmasında da çocukların bilişsel bakış açısı alabilme becerilerinin onların duygu düzenleme ve ahlak yargılamaları üzerinden sorun davranışları yordayabileceği düşünülmüştür. Yukarıda da bahsedildiği gibi zihin kuramı becerilerinin duygu düzenlemeyi ve ahlaksal gelişimi olumlu yönde yordamasından dolayı, içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını olumsuz yönde yordaması varsayılmıştır.

1.4.2. Duygusal Bakış Açısı Alma ve Davranış Sorunları

Alanyazında, çocukların duygu anlama becerilerinin hayatlarının pek çok alanında etkili olduğu görülmektedir. Bilişsel bakış açısı alabilme becerisi ile benzer şekilde, çocukların başkalarının duygularını anlamaları onların sosyal yetkinliğini aynı yönde yordamaktadır (Denham, 1998). Akranlarının duygularını daha iyi anlayabilen çocuklar empatik cevaplar vererek olumlu arkadaşlık ilişkileri kurmaktadır (Hubbard ve Coie, 1994). Öte yandan, duygu anlamada yaşanan eksiklikler çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışı göstermeleri ile aynı yönde ilişkilidir. Yapılan çalışmalarda, depresyon, kaygı ve sosyal fobi belirtileri gösteren çocukların diğer çocuklara göre duygu anlama performanslarının daha düşük olduğu görülmektedir (Simonian, Beidel, Turner, Berkes ve Long, 2001; Walker, 1981). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu anlama becerilerinin içselleştirme sorunları üzerindeki doğrudan yordayıcı etkisini ele alan çalışmalar kısıtlı olsa da daha büyük yaş gruplarında bu ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Okul çağındaki çocuklarla yapılan bir araştırmaya göre, ilkokul birinci sınıf çocuklarının duygu bilgisi ve duyguları anlaması, onların üç yıl sonraki içselleştirme sorunlarını ters yönde yordamaktadır (Fine, Izard, Mostow, Trentacosta ve Ackerman, 2003). Trentacosta ve Fine (2010)'nın gözden geçirme yazısında da çocukların duygu anlama becerileri ile içselleştirme davranışları

arasında sosyal ilişkilerin aracı rolünün olduğu ve bu ilişkinin daha çok okul çağındaki çocuklar ve ergenlerde çalışıldığı belirtilmektedir.

Çocukların duygu anlama becerileri ve dışsallaştırma sorunları arasındaki ilişkiye bakıldığında alanyazında farklı bulgular bulunmaktadır. Sosyal bilgi işleme kuramı çerçevesinde, çocukların başkalarının duygularını yanlış anlamaları ya da anlamada güçlük çekmeleri onların niyet atfetmede hata yapmalarına ve dolayısıyla da saldırgan bir tutum sergilemelerine yol açabilmektedir (Crick ve Dodge, 1994; Lemerise ve Arsenio, 2000). Okul dönemindeki çocuklarla yapılan bir çalışma, dışsallaştırma sorunu gösteren çocukların duygu anlama becerilerinde eksiklikler olduğunu göstermektedir (Cook, Greenberg ve Kusche, 1994). Fakat normal örnekleme yapılan çalışmalarda, bu ilişki bazen anlamlı bazen de anlamsız bulunduğundan yordayıcı etki büyüklüğünün küçük olabileceği düşünülmüştür (Trentacosta ve Fine, 2010).

Bu çalışma kapsamında, duygu anlama becerileri ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları arasındaki ilişkinin altında yatan örüntüye bakıldığında, sosyal yetkinlik ve sosyal ilişkilerin yanı sıra duygu düzenleme becerileri ve ahlak gelişiminin de bu ilişkide aracı rol oynayabileceği düşünülmüştür. Çünkü yapılan çalışmalar çocukların duygusal bakış açısı alabilmesinin hem duygu düzenleme becerileri ile (Hudson ve Jacques, 2014) hem de ahlaksal değerlendirmeleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Lane ve ark., 2010).

1.4.3. Duygu Düzenleme ve Davranış Sorunları

Çocukların duygularını düzenleyebilmeleri onların hayatında pek çok alanda önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin onların akademik başarılarını ve sınıf içindeki üretkenliklerini olumlu yönde yordadığı görülmektedir (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007). 3-4 yaşındaki çocuklarla yapılan bir başka çalışma ise çocukların duygu düzenleme becerilerini de kapsayan duygusal yetkinliklerinin onların hem o andaki hem de gelecek zamandaki sosyal yetkinlikleri ile aynı yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Denham ve ark., 2003). Alanyazında, duygu düzenlemenin içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Rydell ve arkadaşlarının

(2003) yaptığı boylamsal çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların korku duygusunu düzenleyememelerinin okul döneminde içselleştirme davranışlarını yordadığı görülmektedir. Öte yandan, bu dönemdeki çocukların duygularını yapıcı olarak düzenleyebilmeleri yani bilişsel problem çözme becerilerini kullanmaları onların içselleştirme davranışlarını ters yönde yordamaktadır (Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple, 2004). Duygu düzenleme ve içselleştirme sorunları arasındaki bu ilişki orta çocukluk ve ergenlik döneminde de devam etmektedir. Yoğun ve değişken duygular yaşayan, duygularını etkili bir şekilde düzenleyemeyen ve aynı duygu çerçevesinde amaçsızca dolaşan ergenlerin daha fazla depresyon belirtileri gösterdiği bulunmuştur (Garnefski, Kraaij ve van Etten, 2005; Silk, Steinberg ve Morris, 2003).

Duygu düzenleme becerileri ile dışsallaştırma davranışları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bir çalışmada, çocukların öfke duygulanımlarının dışsallaştırma davranışlarını olumlu yönde yordadığı, bu öfkelerini düzenleyebilmelerinin ise davranış sorunlarını ters yönde etkilediği görülmektedir (Rydell ve ark., 2003). 4-8 yaş arasındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada öfke duymaya eğilimli olma, dürtüsellik ve duygu düzenleme becerilerinin zayıf olmasının dışsallaştırma davranışları ile aynı yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Eisenberg ve ark., 2001). Erken çocukluk döneminde, duygu düzenlemenin bir unsuru olan duyguların ifade edilmesi de dışsallaştırma davranışları ile ilişkilidir. Duygularını ifade edemeyen çocuklar edenlere göre daha fazla dışsallaştırma davranışı göstermektedir (Cole, Zahn-Waxler, Fox, Usher ve Welsh, 1996). Ayrıca duyguları fizyolojik ve davranışsal düzenleyememe de dışsallaştırma davranışlarını doğrudan ve öfke nöbeti geçirme üzerinden dolaylı olarak yordamaktadır (Calkins ve Dedmon, 2000). Hill ve arkadaşlarının (2006)'nin okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptığı boylamsal çalışmada, kız çocuklarının klinik düzeyde dışsallaştırma sorunu gösterip göstermemelerinde duygu düzenleme becerilerindeki farklılıkların etkili olduğu bulunmuştur. Duygu düzenleme becerilerinin dışsallaştırma sorunları üzerindeki yordayıcı etkisi, okul döneminde de devam etmektedir. Okul çağındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada, dikkati başka yöne çevirme ya da odaklama gibi duygu düzenleme becerilerinde zayıf olan çocukların daha fazla dışsallaştırma sorunu gösterdikleri belirtilmektedir (Eisenberg ve ark., 2000).

1.4.4. Ahlak Gelişimi ve Davranış Sorunları

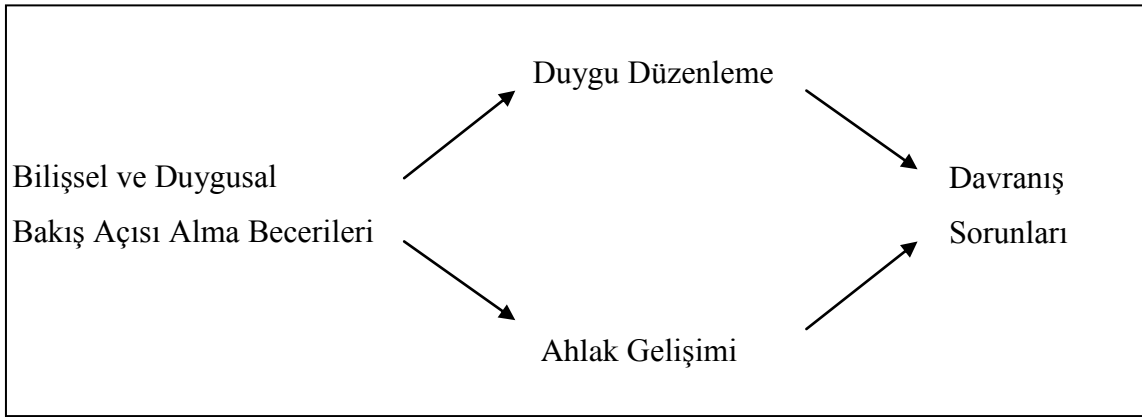
Çocukların ahlak gelişimlerinin de onların davranışları üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır. Ahlak gelişimi yardım etme, toplum yanlısı davranışlar gösterme ve eşduyum gösterebilme (empatik olma) gibi unsurlar ile ele alınmaktadır (Eisenberg-Berg ve Mussen, 1978). Ahlak gelişiminin içselleştirme sorunları üzerindeki etkisine bakıldığında, utanma ve suçluluk gibi ahlaksal duyguların olumsuz duygulanım ile ilişkili olduğu görülmektedir. Eisenberg (2000)'in gözden geçirme yazısında, bu ahlaksal duygular çocuklarda ve yetişkinlerde korku, kaygı ve mutsuzluk gibi duygularla ilişkidir. Gilbert (2000)'in üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, utanma duygusunun depresyon ve sosyal kaygı ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni utanma duygusu ile kişinin kendini olumsuz değerlendirmesi ve kendine olumsuz duygular yüklemesi arasındaki ilişki olabilir. Diğer bir ahlaksal duygu olan suçluluğun da depresyon ile ilişkili olduğu görülmektedir (Zahn-Waxler, Klimes-Dougan ve Slattery, 2000). Alanyazına bakıldığında, ahlak gelişimin içselleştirme davranışları üzerindeki etkisini okul öncesi çocuklarda ahlaksal yargılamalar bağlamında ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada çocukların ahlaksal yargılamalarını davranışların temelinde yatan nedene göre yapmalarının onların içselleştirme davranışlarını ne ölçüde yordayacağı açımlayıcı olarak incelenmiştir.

Dışsallaştırma davranışları ile ahlak arasındaki ilişki incelendiğinde ise ahlaksal gelişimi daha az olan çocukların daha çok dışsallaştırma davranışları gösterdiği görülmüştür. İlk olarak, Arsenio ve Lemerise (2004)'nin saldırganlık ve ahlak gelişimi arasındaki ilişkiyi kuramsal yönden ele alan makalelerinde ahlakın “birine kasıtlı olarak zarar verme ve mağdur etme” boyutunda değerlendirilmesi ile saldırganlığının temelinin ortak olduğu belirtilmiştir. Bear ve Richards (1981)'un altıncı sınıf çocukları ile yaptığı çalışmada, ahlaksal düzeyleri düşük olan çocukların yüksek onlara göre daha fazla davranım bozukluğu gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca, ahlaksal açıdan daha çok düzenleme yapan yani davranışsal kontrol ile yanlış yapmaktan kaçınan okul öncesi dönemdeki çocuklar akranlarına göre daha az dışsallaştırma sorunu göstermektedirler (Kerr, Lopez, Olson ve Sameroff, 2004). Stams ve arkadaşlarının (2006) gözden geçirme yazısında da daha az ahlaksal gelişim gösteren çocukların suça eğilimlerinin ve

ergenlikte antisosyal davranışlar gösterme risklerinin fazla olduğu belirtilmiştir. Alanyazında dışsallaştırma davranışlarını ahlaksal düzeyler ile ele alan araştırmalara katkı olarak, bu çalışmada kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan davranışların ayırdına varabilmenin dışsallaştırma davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Verilen bilgiler ışığında, bu araştırmanın amacı çocukların bilişsel ve duygusal bakış alma becerileri, duygu düzenleme, ahlak gelişimi ve sorun davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu değişkenler bağlamında araştırılmak istenilen model Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 1.2. Çalışmada incelenen değişkenler

Bu tez çalışmasında beş temel soru bulunmaktadır. Bunlar;

1. Bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme, ahlaksal yargılamalar ve içselleştirme-dışsallaştırma davranışları sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve yaşa göre farklılık göstermekte midir?
2. Bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme, ahlaksal yargılamalar ve içselleştirme-dışsallaştırma davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Bilişsel ve duygusal bakış açısı alabilme becerileri çocukların duygu düzenleme becerilerini, ahlaksal yargılamalarını ve davranış sorunlarını ne ölçüde yordamaktadır?
4. Çocukların duygu düzenleme becerileri ve ahlaksal yargılamaları davranış sorunlarını ne ölçüde yordamaktadır?
5. Çocukların bakış açısı alma becerileri ve davranış sorunları arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin ve ahlaksal yargılamaların anlamlı aracı rolü var mıdır?

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. KATILIMCILAR

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklar Ankara'daki yüksek ve orta sosyoekonomik bölgelerdeki (Beytepe, Çayyolu, Eryaman, Batıkent) özel kreş ve anaokullarından ve düşük sosyoekonomik bölge olan Sincan'daki halk eğitim merkezinden seçilmiştir. Bu çalışmada birebir uygulamalar yapılan 4-6 yaş aralığındaki çocuk katılımcıların yanı sıra ebeveynleri (özellikle anneleri) de ölçekler doldurmaları istenerek çalışmaya dahil edilmiştir. Toplamda 153 çocuk ile uygulama yapılmıştır. Bu çocuklardan 20'sinin (%13.07) uygulaması algılamada güçlük, dikkat dağınıklığı ve uygulamadan sıkılma gibi nedenlerden dolayı yarım kalmıştır. Geriye kalan 133 çocuğun uygulaması tamamlanmış olsa da 10'unun ebeveyn formları eksik olduğundan çalışma kapsamında 123 çocuğun bilgileri analiz edilmiştir. Bu çocukların 53'ü kız (%43.1), 70'i erkektir (%56.9). Yaş grubuna göre dağılıma bakıldığında, 48'inin (%39.0) 4 yaş grubunda, 61'inin (%49.6) 5 yaş grubunda ve 14'ünün (%11.4) 6 yaş grubunda olduğu görülmektedir. 6 yaş grubundaki çocuk sayısının diğer gruplara göre daha az olmasının nedeni çocukların ilkokula başlama yaşının altıya düşürülmesi ile okul öncesi eğitime daha az başvurmaları olarak düşünülmüştür. Sosyoekonomik düzeye göre dağılıma bakıldığında ise çocukların 30'unun (% 24.4) düşük, 34'ünün (27.6) orta, 59'unun (%48.0) yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yetiştiği görülmektedir. Ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin sınıflandırılmasında anne eğitiminin belirleyici bir etken olması üzerine (Deniz, Türe, Uysal ve Akar, 2015), bu çalışmada ilkokul ve ortaokul mezunu anneler düşük, lise mezunu anneler orta, üniversite mezunu anneler de yüksek sosyoekonomik düzeyi işaret etmektedir. Katılımcılara ve ailelerine ilişkin sosyodemografik bilgilerin rakamsal değerleri (sıklık ve yüzdelik bilgileri) Tablo 2.1 ve Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgilerin Sıklık ve Yüzdeler Değerleri

Değişken	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	53	43.1
Erkek	70	56.9
Yaş		
4 yaş	48	39.0
5 yaş	61	49.6
6 yaş	14	11.4
Kreş/Anaokulu		
Gidiyor	73	59.3
Gitmiyor	50	40.7
Veri Toplama Yeri		
Ceviz Kreş	11	9.0
Beytepe Anaokulu	28	22.8
Anaçev	20	16.3
Mucit Afacanlar	10	8.2
Halk Eğitim	54	43.9
Annenin eğitim durumu		
İlkokul	18	14.6
Ortaokul	12	9.8
Lise	34	27.6
Üniversite	59	48
Babanın eğitim durumu		
İlkokul	18	14.8
Ortaokul	8	6.6
Lise	33	27.0
Üniversite	63	51.6

Tablo 2.2.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgilerin Sıklık ve Yüzdeler Değerleri

Annenin çalışma			
durumu	Evet	63	51.2
	Hayır	60	48.8
Babanın çalışma			
durumu	Evet	121	98.4
	Hayır	2	1.6
Medeni durum			
	Evli	119	96.7
	Boşanmış	1	1.6
	Ayrı Yaşıyor	2	0.8
	Eşini Kaybetmiş	1	0.8
Kardeş sayısı			
	1	41	33.3
	2	65	52.8
	3	14	11.4
	4	3	2.4
Kaçıncı çocuk			
	1	65	52.8
	2	43	35.0
	3	13	10.6
	4	1	0.8
Toplam		123	100

2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada çocuklar ve aile hakkında genel bilgi almak, çocukların problem davranışlarını ve duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için velilere Demografik Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ve Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği

(HRUÖ) verilmiştir. Ayrıca çocukların Denham Duygu Anlama görevindeki durumlar karşısında neler hissedebileceklerini öğrenmek amacıyla Denham Duygu Anlama-Veli Formu da veliler tarafından doldurulmuştur. Çocuk uygulamalarında; zihin kuramı becerilerini ölçmek için Dağ, Sally-Anne ve Dondurmacı görevleri, ahlak gelişimlerini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından yazılan kısa öyküler, duygu anlama becerileri için de Denham Duygu Anlama Testi kullanılmıştır.

2.2.1. Demografik Bilgi Formu

Bu çalışmada çocuklar ve aileler hakkında bilgi alabilmek amacıyla oluşturulan demografik bilgi formu veliler tarafından doldurulmuştur. 13 maddeden oluşan bu formda, çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, kaçınıcı çocuk olduğu ve kardeş sayısı; anne-babanın yaşı, eğitim düzeyleri, meslekleri ve medeni durumları sorulmuştur. Sosyoekonomik düzey, annelerin eğitim durumuna göre belirlenmiş olup düşük, orta ve yüksek olmak üzere 3 düzeyde incelenmiştir (Bkz. Ek 1).

2.2.2. Zihin Kuramı Görevleri

2.2.2.1. Dağ Görevi

Birinci düzey zihin kuramı becerilerini değerlendirmek için kullanılan bu testte, dağ şeklinde bir düzenek oluşturulmuştur. Bu düzenekte, dağın yamaçlarına yerleştirilmek üzere çeşitli nesnelere (araba, zebra, köpek, gemi, köstebek, aslan) kullanılmıştır. Araştırmacı ile çocuk karşılıklı olarak oturduktan sonra, araştırmacı kendi önündeki yamaca rasgele seçtiği üç nesneyi, çocuğun önündeki yamaca da diğer üç nesneyi yerleştirmiştir. Araştırmacı, çocuğa hangi nesnelere gördüğünü sorduktan sonra çocuk ile yer değiştirmiştir. Yer değiştirmenin ardından çocuğa tekrardan “Şimdi neler görüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Çocuk kendi gördüklerini söyledikten sonra, araştırmacı çocuğa “Peki, sence ben neler görüyorum” diye sormuştur. Araştırmacının görüş alanındaki nesnelere sorulduğunda çocuğun kendi gördüğü nesnelere söylemesi 0 puan, araştırmacının gördüğü nesnelere söylemesi 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Bu

çalışmada çocukların hepsi dağ görevinde başarılı olmuşlardır. Bu ölçüm, tavan etkisinden dolayı varyans olmaması nedeniyle analizlere dahil edilmemiştir.

2.2.2.2. Sally ve Anne Görevleri

Sally-Anne görevleri, okul öncesi ve okul dönemlerinde olan çocuklarda kullanılmak amacıyla geliştirilen “yanlış inanç” testidir (Wimmer ve Perner, 1983). Baron-Cohen, Lesli ve Frith (1985) tarafından yeniden düzenlenen bu testte çocukların, bir nesnenin durumundaki değişikliği öyküdeki bir karakter bilirken diğerinin bilmediğini anlaması ile değerlendirilmektedir. Öyküleri görsel olarak canlandırmak amacıyla çeşitli oyuncaklar (iki oyuncak bebek, bir top, keçeden yapılmış bir çanta ve bir kutu) kullanılmıştır. Oyuncak bebekler için Türkçe isimler (Ayşe ve Zeynep) seçilmiştir. Bu uygulamada çocuklara aşağıdaki gibi bir yönerge verilmiş ve bu yönerge eş zamanlı olarak oyuncaklarla canlandırılmıştır:

“Zeynep ile Ayşe arkadaşlardır. Ayşe’nin bir çantası, Zeynep’in de bir kutusu vardır. Ayşe ve Zeynep birlikte odadayken Ayşe topu çantaya koyar ve ardından odadan çıkar. Ayşe odada yokken, Zeynep topu çantadan alıp kendi kutusuna koyar. Daha sonra, Ayşe odaya döner ve topu ile oynamak ister.”

Bu kısa öykü anlatıldıktan sonra çocuğa üç tane soru sorulur. Bunlar gerçeklik, bellek ve inanç sorularıdır. Bu sorular sırasıyla, “Top gerçekten nerede?”, “Top başlangıçta neredeydi?” ve “Ayşe topu nerede arayacak?” tır (Kirazlı, 2014). Çocuğun bu görevde başarılı olması için inanç sorusunu doğru yanıtlaması gerekmektedir. Sorunun doğru yanıtı Ayşe topun yerinin değiştiğini görmediği için “çanta” olmalıdır (Baron-Cohen ve ark., 1985). Dolayısıyla, bu soruya “çanta” yanıtını veren çocuklar 1 puan alırken, “kutu” yanıtını veren çocuklar 0 puan almıştır.

Yukarıda anlatılan Sally-Anne görevinin farklı bir uygulaması da çocukların ikinci düzey zihin kuramı becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu uygulamada, Ayşe topu çantaya koyup odadan çıkar; ancak bu kez pencereden içeride ne olup bittiğini izler. Zeynep, Ayşe’nin çantaya koyduğu topu alıp kendi kutusuna koyar. Zeynep, Ayşe’nin onu izlediğinden ve topun yerini değiştirdiğini bildiğinden

habersizdir. Bu durum oyuncaklarla canlandırıldıktan sonra, çocuğa yine gerçeklik, bellek ve inanç soruları sorulmuştur. Bu sorular sırasıyla, “Top gerçekten nerede?”, “Top başlangıçta neredeydi?” ve “Ayşe odaya döndüğünde, Zeynep onun topu nerede arayacağını düşünür?” olarak belirtilmiştir (Kirazlı, 2014). Çocuğun bu görevde başarılı olması için “çanta” cevabını vermesi gerekmektedir; dolayısıyla inanç sorusuna “çanta” cevabı veren çocuklar 1 puan alırken, “sepet” ya da başka bir cevap veren çocuklar 0 puan almıştır.

2.2.2.3. Dondurmacı Görevi

İkinci düzey zihin kuramı becerilerini değerlendiren bir diğer test de Perner ve Wimmer (1985) tarafından geliştirilen Dondurmacı Görevidir. Bu görevde kullanılan oyuncaklar bir kız (Ayşe), bir erkek (Ali) oyuncak bebek, elinde servis taşıyan bir dondurmacı, bir okul, bir ev ve bir bahçedir. Bu uygulamada çocuklara aşağıdaki kısa hikaye oyuncaklarla gösterilerek anlatılmıştır. Hikaye anlatılırken çocuğun takip edip etmediğini anlamak ve olayları hatırlatmak amacıyla çeşitli sorular sorulmuştur.

Bu Ali, bu da Ayşe. Bu iki arkadaş aynı mahallede yaşıyorlar. Şuanda bahçedeler. Bahçeye bir dondurmacı geliyor ve Ali'nin canı dondurma almak istiyor. Fakat parasını evde unuttuğunu fark ediyor ve çok üzülüyor. Dondurmacı ona “Üzülme, ben bütün gün bahçedeyim, paramı alıp geri gelebilirsin.” diyor. Ali de “Peki o zaman, paramı alıp geleceğim.” diyor ve eve doğru gidiyor.

1.Soru: “Dondurmacı bütün gün nerede olduğunu söyledi?”

Ali eve doğru gidiyor, dondurmacı o esnada kendi kendine “Hava çok sıcak, ben en iyisi gideyim okulda dondurma satayım” diyor ve okula doğru yola çıkıyor.

2.Soru: “Dondurmacı nereye gideceğini söyledi?”

3.Soru: “Ali onun dediğini duydu mu?”

Dondurmacı okula doğru giderken Ali'nin evinin önünden geçiyor. Ali dondurmacıyı görüyor ve “Dondurmacı, nereye gidiyorsun” diye soruyor. Dondurmacı “Okula gidiyorum, biraz da orada dondurma satacağım” diyor ve okula doğru gitmeye devam ediyor.

4. Soru: “Dondurmacı Ali'ye nereye gittiğini söyledi?”

5. Soru: “Ayşe dondurmacının Ali ile konuştuğunu biliyor mu?”

Ayşe de parktan çıkıyor ve kendi evine uğradıktan sonra Ali'nin evine gidiyor. Kapıyı açan Ali'nin annesine “Ali evde mi?” diye soruyor. Annesi de “Hayır, dondurma almaya gitti.” diye cevap veriyor.

Hikaye bittikten sonra diğer görevlerde olduğu gibi çocuğa test, gerçeklik ve bellek soruları sorulmuştur.

Test sorusu: Ayşe Ali'nin dondurma almak için nereye gittiğini düşünür? Neden?

Gerçeklik Sorusu: Ali dondurma almak için aslında nereye gitti?

Bellek Sorusu: Başlangıçta dondurmacı neredeydi? (Kirazlı, 2014)

Test sorusunun doğru cevabı Ayşe Ali'nin dondurmacıyla konuştuğunu görmediği için bahçedir. Dolayısıyla, “bahçe” cevabı veren çocuklara 1, “okul” cevabı veren çocuklara ise 0 puan verilmiştir.

2.2.3. Denham Duygu Anlama Testi

Çocuklarının duygusal açıdan bakış açısı alabilmelerini değerlendirmek amacıyla Denham (1986) tarafından 3-6 yaş arasındaki çocuklar için geliştirilen duygu anlama testi kullanılmıştır. Bu ölçeğin uyarlaması Yılmaz (2012) tarafından yapılmış ve iç tutarlılık katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Kuklalar ile sergilenen bu testte 20 sorgulama bulunmaktadır. Bu çalışmada, ölçeğin aslında yer alan “Deden öldü ve onu

bir daha göremeyeceğiz” ifadesinin çocukları olumsuz etkileyebileceği düşünüldüğünden o ifade çıkarılarak 19 sorgulama maddesi kullanılmıştır (Bkz. Ek 2). Çocuk uygulamasından önce annelere “ebeveyn formu” yollanarak çocuklarının belirtilen 11 durum karşısında nasıl duygular deneyimleyebileceği sorulmuştur. Örneğin “Arkadaşları onu oyununa almadı.” durumuna karşı çocuğun deneyimlemesi olası olan “üzgün” ya da “kızgın” duygularından birini seçmesi istenmiştir. Daha sonra, formdaki durumlar çocuklara canlandırılırken anne yanıtları ile uyumlu hikayeler seçilerek okunmuştur.

Çocuk uygulamasına dört ana duyguyu (mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş) simgeleyen yüz ifadeleri gösterilip yüzün ne hissettiği sorularak başlanmıştır. Daha sonra bu dört temel duygunun adı söylenerek çocuklardan hangi yüz ifadesinin söylenen duyguyu yansıttığını göstermeleri istenmiştir. Araştırmacı hikayelere geçmeden önce yüz ifadelerinin olduğu kartları tek tek eline alarak karttaki duyguyu canlandırmıştır. Sonrasında çocuğa ‘mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş’ duygularının yer aldığı 19 sorgulama maddesi kuklalar ile sergilenmiştir. Kız/erkek çocuk (çocuğun cinsiyetine göre seçilen), anne ve kardeş kuklaları ile canlandırılan durumlarda kukla çocuğun ne hissettiği sorulmuştur. Çocuk uygulamasının ilk kısmında, 4 temel duyguyu (2 kızgın, 2 mutlu, 2 üzgün ve 2 korkmuş) içeren 8 hikaye yer alırken ikinci kısmında annenin yanıtlarına göre değişen sorgulamalar yer almaktadır. Çocuklardan yanıt verirken hem sorgulamalara hakim olan duygunun yüz ifadesini göstermesi hem de o duyguyu isimlendirmesi istenmiştir. Çocuklar, sorulan duygunun yüz ifadesini ve adını doğru olarak cevaplandırırlarında 2 puan, yanlış olarak değerlendirdiklerinde 0 puan almışlardır. Çocuklara, duygunun yüz ifadesi ya da adından birini doğru olarak bildiklerinde ise 1 puan verilmiştir. Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayısı .61 olarak bulunmuştur.

2.2.4. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Bu ölçek duyguların düzenlenip ifade edilmesi ve duygusal tepkiselliği ölçmek amacıyla Shields ve Cicchetti tarafından (1997) oluşturulmuştur. 24 maddeden oluşan ölçek okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Anneler tarafından doldurulan bu ölçeğin

puanlaması, gözlemlenen davranışın sıklığına göre 4'lü likert tipi ölçek (1 = hiç, 2 = bazen, 3 = sık sık, 4 = her zaman) üzerinden yapılmaktadır (Bkz. Ek 3). Ölçek 'değişkenlik/olumsuzluk' ve 'duygu düzenleme' olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Değişkenlik/olumsuzluk boyutunda çocuğun olumsuz duygulanım deneyimleme eğilimi ve duygu durumunda değişkenlik göstermesi gibi duygu düzenleyememe boyutu ele alınmaktadır. 16 maddeden oluşan bu alt boyutta "Kolayca sinir krizi/öfke nöbeti geçirmeye eğilimlidir.", "Duygu hali çok değişkendir" gibi durumlar değerlendirilmektedir. Öte yandan, duygu düzenleme alt ölçeği çocuğun uygun duygusal tepkiler verme, duygularını düzenleme ve ifade etme becerilerine yönelik maddeler içermektedir. 8 maddeden oluşan bu alt boyutta "Hoşuna giden bir şeye ulaşmayı erteleyebilir", " Üzülüğünü, kızdığını veya korktuğunu söyleyebilir." gibi ifadeler yer almaktadır. Ölçekteki alt boyutların iç tutarlılık katsayıları olumsuzluk/değişkenlik için .74, duygu düzenleme için .47 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlaması için daha önceki çalışmalarda da yapıldığı gibi değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeğindeki maddeler (2, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24) ters çevrilerek kodlanmış olup tüm maddeler toplanarak birleşik bir duygu düzenleme puanı oluşturulmuştur (Batum ve Yağmurlu, 2007). Ölçekten alınan yüksek puan, çocukların daha iyi duygu düzenleme becerileri gösterdiklerini ifade etmektedir. Okul öncesi çocuklarla yapılan bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

2.2.5. Ahlak İkilemleri

Çocukların ahlak gelişimini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından ahlaki yargılama gerektiren ikilemler yazılmıştır. Alanyazında var olan (Killen ve ark., 2011) kurama yönelik ikilemlerden esinlenilerek başkasına fiziksel zarar verme, alay etme, haksızlık, yalan söyleme, başkasının malına zarar verme gibi ahlaksal durumları ele alan ikilemler oluşturulmuştur. Yazılan ahlaki durumların anlaşılıp anlaşılmadığı 9 çocuk ile yapılan ön çalışma ile sınanmıştır. Öykülerin klinik psikolojide doktora derecesine sahip 2 psikolog tarafından konusuna ve niyetine göre yukarıdaki değişkenlere göre eşlenmesi istenmiştir. Araştırmacı ve hakemler arasında tam uyuşma olduğu görülmüştür. Çalışmada çocukların daha iyi izleyebilmeleri için anlatılan kısa hikayeler çocuğun cinsiyeti ile uygun oyuncak bebeklerle canlandırılmıştır.

Bu çalışma kapsamında, çocukların belirtilen ahlaki durumları değerlendirirken davranışların altında yatan niyeti mi yoksa yalnızca doğurduğu sonucu mu dikkate aldığı değerlendirilmiştir. 7 farklı ahlak durumunun yansıtıldığı kısa hikayelerde, her durum için 'kasıtlı' ve 'yanlışlıkla' yapıldığını gösteren iki ifade yer almaktadır (Bkz. Ek 4). Örneğin, bir çocuğun kasıtlı olarak annesinin sevdiği vazoyu kırması ile yanlışlıkla annesinin sevdiği vazoyu kırmasına ilişkin kısa öyküler eşleştirilerek puanlanmıştır. Çocuklar her durumu doğru/yanlış olarak değerlendirdikten sonra ne kadar doğru ya da yanlış olduğunu 4'lü likert (1 = çok az, 2 = biraz, 3 = orta, 4 = çok) ölçek üzerinden puanlamışlardır. Ayrıca çocuklara yapılan davranışın ne kadar cezalandırılması gerektiği sorularak yine 4'lü likert ölçek üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin puanlanmasında bilerek ve yanlışlıkla yapılan ahlaki ihlallerin değerlendirmeleri arasındaki farkın fazla olması çocukların durumları değerlendirirken altında yatan niyetin farkında olduklarını göstermektedir. Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılığı doğru/yanlış yargılaması için .81, ceza yargılaması için .72 olarak bulunmuştur.

2.2.6. Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği (HRUÖ)

Bu ölçek çocukların ruhsal sorunlarını değerlendirmek için Gökler ve Öktem (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek içselleştirme, dışsallaştırma sorunları ve diğer sorunlar olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Toplamda 32 maddeden oluşan ölçekte, 12 içselleştirme davranışı, 12 dışsallaştırma davranışı, 8 diğer sorunlara ilişkin maddeler bulunmaktadır. Bu çalışmada çocukların yalnızca içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları ele alınmıştır. Ölçekteki tek maddeler her şeye ağırlama, çekingenlik, yalnız oynama, durgun ve içine kapanık olma gibi içselleştirme belirtilerini gösterirken, çift maddeler hareketlilik, söz dinlememe, sinirlilik, yalan söyleme gibi dışsallaştırma davranışlarını kapsamaktadır. Diğer sorunlar alt boyutunda ise kekemelik, tik, parmak emme, tırnak yeme gibi davranışlar değerlendirilmektedir. Ruhsal sorunları ele alan maddeler 0 (yok), 1 (biraz) ve 2 (çok) olmak üzere 3'lü Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirilir. 32. Madde çocuğun ölçekte yer almayan herhangi bir problem davranışa sahip olup olmadığını öğrenmek amacıyla açık uçlu olarak sorulmuştur (Bkz. Ek 5). Puanlama her sorunun karşılığında belirtilen değerlerin toplanması ile yapılmış olup yüksek puanlar daha çok sorun davranışı yansıtmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin iç

tutarlılık katsayıları içselleştirme davranışları için .66, dışsallaştırma davranışları için .71 olarak bulunmuştur.

2.3. İŞLEM

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 2016 Kasım ayında etik izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra Beytepe, Çayyolu, Eryaman ve Batıkent'teki özel anaokulları/kreşler ve Sincan'daki Halk Eğitim Merkezi ile görüşülmüştür. Çalışmaya katılmayı kabul eden özel kreş ve anaokullarındaki 4-6 yaş aralığında olan çocukların velilerine, içinde veli onam formu (Bkz. Ek 6), gönüllü katılım formu (Bkz. Ek 7) ve ebeveyn ölçekleri bulunan bir zarf iletilmiştir. Formları dolu bir şekilde geri gönderen velilerin çocukları ile uygulama yapılmak üzere kreş ve anaokulları ziyaret edilmiştir. Çocuklardan uygulama yapılmadan önce sözlü onam alınmış olup sıkılırlarsa oyunların yarıda kesileceği bilgisi verilmiştir. Çocuk uygulamaları öğretmenlerin ve kurum müdürlerinin uygun bulduğu bir sınıfta yapılmıştır. Halk eğitim merkezindeki çocukların çalışmaya dahil edilme sürecinde ise ilk olarak, anne grupları ziyaret edilip annelere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından çalışmaya katılmak isteyen ailelerin uygun gördüğü bir ortamda çocuk ölçümleri yapılmıştır. Yaklaşık 40-45 dakika süren çocuk uygulamalarında öncelik-sonralık etkisini yok etmek için görevler daha önceden belirlenen rasgele sıra ile yapılmıştır. Uygulamalar bittikten sonra çocuklara teşekkür edilip renkli çıkartmalar hediye edilmiştir.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmadaki ölçeklerden ve uygulamalardan elde edinilen veriler SPSS (Statistical Package of Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sorularına yönelik analizlere başlamadan önce, kayıp veri ve uç değer analizleri yapılmıştır. Daha sonra, demografik bilgiler de dahil olmak üzere tüm değişkenlerin arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinin ardından, çalışmanın varsayımlarını test etmek amacıyla Ten Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ve Regresyon Analizleri

yapılmıştır. Bu çalışmanın istatistiksel analizlerinde çocukların uygulamalardan ve ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları yer almaktadır. Analizlere başlamadan önce kayıp veriler ve uç değerler belirlenmiştir. Çocuk uygulamasında iki ebeveynin sorulmasını istemediği ifadelerden dolayı yalnızca iki madde boş iken ebeveyn ölçeklerinde bazı maddelerin doldurulmadığı görülmüştür. Kayıp verilerin sistematik olup olmadığını öğrenmek amacıyla Little's Mcar testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, Duygu Düzenleme Ölçeğindeki ($\chi^2(384) = 409.64, p > .05$) ve Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeğindeki ($\chi^2(250) = 253.859, p > .05$) kayıp verilerin sistematik bir etki sonucu oluşmadığı bulunmuştur (Little ve Rubin, 2002). Ayrıca bu ölçek maddelerinde %5'ten fazla kayıp veri olmamasından dolayı ortalama atama tekniği ile boş maddeler doldurulmuştur. Uç değer analizinde ise değişkenlerin z puanı hesaplanmış olup katılımcıların hiçbir değişkende ± 3.29 'u aşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, uç değer analizi sonrasında veride bir değişiklik yapılmamıştır.

Bu bölümde dört ana başlık bulunmaktadır. İlk bölümde, çalışmada ele alınan değişkenlere ilişkin ölçümlerin betimleyici analiz sonuçları belirtilmiştir. İkinci bölümde, çalışmada ele alınan değişkenler ile sürekli demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek için yapılan Korelasyon Analizi sonuçları belirtilmiştir. Ayrıca kategorik demografik değişken olarak ele alınan cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin etkisini incelemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizlerinin (ANOVA ve MANOVA) sonuçları aktarılmıştır. Üçüncü bölümde, çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan Korelasyon Analizi sonuçları yer almaktadır. Dördüncü bölümde yordayıcı, aracı ve yordanan değişkenlerin arasındaki ilişkileri değerlendirmek amacıyla yapılan Regresyon Analizlerinin sonuçları bulunmaktadır. Son bölümde ise aracılık analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGU DÜZENLEME, AHLAK GELİŞİMİ, İÇSELLEŞTİRME VE DIŞSALLAŞTIRMA SORUNLARI DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN BETİMLEYİCİ ANALİZ SONUÇLARI

Bu çalışmada ele alınan bilişsel bakış açısı alma (birinci ve ikinci düzey zihin kuramı becerileri), duygusal bakış açısı alma, duygu düzenleme becerileri, ahlaksal yargılamalar (doğru/yanlış ve ceza yargılamaları), içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarına ilişkin değerlendirmelerin betimleyici analiz sonuçları Tablo 3.1’ de aktarılmıştır.

Tablo 3.1.

Temel Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları (N = 123)

Değişken	En Yüksek	En Düşük	Ortalama (Ort)	Standart Sapma (SS)
Bilişsel Bakış Açısı Alma				
Birinci Düzey Zihin Kuramı Becerileri	0	1	0.72	0.45
İkinci Düzey Zihin Kuramı Becerileri	0	2	0.98	0.77
Duygusal Bakış Açısı Alma				
Duygu Anlama	21	38	33.54	4.04
Duygu Düzenleme				
Duygu Düzenleyebilme Becerileri	50	88	73.46	7.68
Ahlak Gelişimi				
Ahlaksal Yargılama (Doğru/Yanlış)	49	112	73.30	14.44
Ahlaksal Yargılama (Ceza)	24	56	38.74	8.10
Davranış Sorunları				
İçselleştirme Sorunları	0	15	5.05	3.15
Dışsallaştırma Sorunları	0	15	5.67	3.21

Betimleyici analizlerin sonuçları çocukların uygulamalardan ve ölçeklerden aldıkları puanlar ölçümlerin kendi skalaları göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Bilişsel bakış açısı alma becerilerine bakıldığında, çocukların birinci düzey zihin kuramı becerilerinde yüksek; ikinci düzey zihin kuramı becerilerinde orta performans gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca, bu örneklemdaki çocuklar duygu anlama becerilerine yönelik uygulamada oldukça yüksek başarı göstermişlerdir. Çocukların ahlaksal yargılamaları incelendiğinde, ahlaksal ihlallerin altında yatan niyeti fark etmekte ve ona göre değerlendirmekte orta derecede performans gösterdikleri görülmektedir. Son olarak, çocukların davranış sorunlarından aldıkları ortalama puan bu gruptaki çocukların oldukça az içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları gösterdiklerini işaret etmektedir.

3.2. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER (YAŞ, CİNSİYET, SOSYOEKONOMİK DÜZEY) İLE ANA DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK ANALİZ SONUÇLARI

Bu bölümde çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma, duygu düzenleme, ahlaksal yargılama, içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları ile demografik bilgiler olarak ele alınan çocuğun yaşı, cinsiyeti ve sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çocuğun yaşı sürekli bir değişken olarak ele alındığı için Pearson Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizi ile; çocuğun cinsiyeti ve sosyoekonomik düzeyi de kategorik değişkenler olarak ele alındığı için Tek ve Çok Değişkenli Varyans Analizleri (ANOVA ve MANOVA) ile test edilmiştir.

3.2.1. Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Çocukların yaşı ile birinci ve ikinci düzey zihin kuramı becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (sırasıyla, $r = .24, .25, p < .01$). Yaşın zihin kuramı becerileri üzerindeki yordayıcı etkisine bakıldığında, hem birinci düzey ($R^2 = .06, F(1, 121) = 7.58, p < .01$) hem de ikinci düzey ($R^2 = .07, F(1, 121) = 8.38, p < .01$) zihin kuramı becerilerinde anlamlı bir etki bulunmuştur. Bulgular, çocukların yaşlarının onların

birinci ve ikinci düzey zihin kuramı becerilerini aynı yönde yordadığını belirtmektedir (sırasıyla, $\beta = .24$, $SH = .01$, $p < .01$, $CI [.00, .03]$; $\beta = .25$, $SH = .01$, $p < .01$, $CI [.01, .02]$). Diğer bir deyişle, yaşça büyük olan çocuklar küçük olan çocuklara göre başkalarının nesnel bir durum hakkındaki düşüncelerini ve başkalarının üçüncü bir kişinin nesnel durum hakkındaki düşüncelerini daha iyi anlamaktadırlar.

Çocukların zihin kuramı becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Tek Yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizinde Bonferroni düzeltmesi kullanılmış olup zihin kuramı becerileri iki alt boyutta incelendiği için anlamlılık değeri $.05/2 = .025$ olarak belirlenmiştir. Analizin sonuçları, çocukların zihin kuramı becerilerinde cinsiyetin etkisinin sınırdan anlamlı olduğunu göstermektedir (Wilks' $\lambda = .96$, $F(2, 120) = 2.47$, $p = .09$, $\eta^2_{\text{kısmi}} = .04$). Zihin kuramı becerilerinin düzeyleri tek tek değerlendirildiğinde, birinci düzey zihin kuramı becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmazken ($F(1, 121) = 0.45$, $p > .05$), ikinci düzey zihin kuramı becerilerinde cinsiyetin anlamlı olarak etkili olduğu görülmüştür ($F(1, 121) = 4.94$, $p = .028$). Bu sonuca göre, kız çocukları ($Ort. = .58$, $SS = .36$) erkek çocuklarına ($Ort. = .42$, $SS = .40$) oranla başkalarının üçüncü bir kişinin nesnel durum hakkındaki düşüncelerini daha iyi anlamaktadırlar (Bkz. Tablo 3.2).

Sosyoekonomik düzeyin çocukların zihin kuramı becerileri üzerindeki etkisini incelemek için de Tek Yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre, çocukların yetiştiği sosyoekonomik düzey onların zihin kuramı becerilerinde anlamlı bir rol oynamaktadır (Wilks' $\lambda = .84$, $F(4,238) = 5.39$, $p < .001$, $\eta^2_{\text{kısmi}} = .08$). Alt boyutlara bakıldığında, birinci düzey ($F(2, 120) = 6.30$, $p < .01$) ve ikinci düzey ($F(2, 120) = 7.75$, $p < .01$) zihin kuramı becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıntılı olarak incelendiğinde, yüksek sosyoekonomik düzeyde yetişen çocuklar ($Ort. = 0.86$, $SS = 0.35$), orta ($Ort. = 0.56$, $SS = 0.50$) ve düşük düzeydekilere ($Ort. = 0.63$, $SS = 0.49$) göre birinci düzey zihin kuramı görevlerinden daha yüksek puanlar almışlardır. Düşük sosyoekonomik düzey ile orta sosyoekonomik düzeydeki gruplar birbirinden anlamlı olarak ayrılmamaktadır. İkinci düzey zihin kuramı becerilerine bakıldığında da aynı bulgular bulunmuştur. Düşük ($Ort. = 0.32$, $SS = 0.33$) ve orta ($Ort. = 0.41$, $SS = 0.40$) sosyoekonomik düzeyde yetişen çocuklar yüksek ($Ort. = 0.62$, $SS = 0.36$) sosyoekonomik düzeydekilere göre ikinci

düzye zihin kuramı becerileri görevlerinden anlamlı olarak daha düşük puanlar almışlardır. İkinci düzye zihin kuramı becerilerinde de düşük ve orta sosyoekonomik bölgede yetişen çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alt boyutlara ilişkin belirtilen değerler Tablo 3.3' te aktarılmıştır.

Bu üç demografik değişkene ek olarak, çocukların anne ve babalarının yaşı, medeni durumu, kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk oldukları ile bilişsel bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkilere bakıldığında, birinci düzye zihin kuramı becerilerinin belirtilen hiçbir demografik değişken ile ilişkili olmadığı görülmektedir. İkinci düzye zihin kuramı becerileri ise bu değişkenler arasından yalnızca kardeş sayısı ($r = -.20, p < .05$) ve kaçınıcı çocuk olduğu ($r = -.24, p < .01$) ile negatif yönde anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur.

3.2.2. Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Çocukların yaşları ile duygu anlama becerileri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .31, p < .01$). Bu ilişkinin anlamlı çıkmasının ardından yapılan regresyon analizine göre, çocukların yaşının duygu anlama becerilerini aynı yönde anlamlı olarak yordadığı görülmektedir ($R^2 = .10, F(1, 121) = 13.11, p < .001$). Bu sonuca göre, çocukların yaşları arttıkça duygusal bakış açısı alma becerileri de artmaktadır ($\beta = .31, SH = .00, p < .001, CI [.00, .02]$).

Çocukların duygu anlama becerileri onların cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir ($F(1, 121) = 11.26, p < .01$). Bu farklılığa daha yakından bakıldığında, kız çocuklarının ($Ort. = 1.84, SS = 0.14$) erkek çocuklarına göre ($Ort. = 1.71, SS = 0.24$) başkalarının duygularını daha iyi anladıkları görülmüştür (Bkz. Tablo 3.2).

Sosyoekonomik düzeyin çocukların duygu anlama becerileri üzerindeki etkisi de anlamlı olarak bulunmuştur ($F(2, 120) = 11.75, p < .001$). Detaylı olarak incelendiğinde, düşük ($Ort. = 1.67, SS = 0.24$) ve orta düzeyde yetişen çocuklar ($Ort = 1.69, SS = 0.20$) arasında duygu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılık yokken, bu iki gruptaki çocuklar yüksek sosyoekonomik düzeydekilere ($Ort. = 1.85, SS = 0.17$) göre

duygu anlama görevinde daha düşük performans göstermişlerdir. Duygusal bakış açısı alma becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre gösterdiği farklılıklar Tablo 3.3' te belirtilmiştir.

Diğer demografik bilgilerden ebeveynlerin medeni durumu ve babanın yaşı duygu anlama becerileri ile ilişkili değilken, anne yaşı ($r = .19, p < .05$), kardeş sayısı ($r = -.24, p < .01$) ve kaçınıcı çocuk olduğu ($r = -.25, p < .01$) çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri ile anlamlı olarak ilişkilidir. Daha detaylı olarak incelendiğinde, annenin yaşı ile çocukların duygu anlama becerileri aynı yönde ilişkili iken, çocukların kardeş sayısının çok olması ve kardeşleri arasında daha küçük çocuk olmaları onların bu becerileri ile ters yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

3.2.3. Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Çocuğun duygu düzenleme becerileri ile demografik değişkenlerden biri olan yaş arasında olumlu bir ilişki olsa da bu ilişki anlamlı bulunmamıştır, $p > .05$. Dolayısıyla çocukların duygu düzenleme becerilerinde yaşın yordayıcı etkisi analiz edilmemiştir. Çocukların duygu düzenleme becerisi onların cinsiyetlerine göre de farklılık göstermemektedir ($F (1, 121) = .22, p > .05$). Bu bulgu, kızlar ile erkekler arasında duygu düzenleme becerileri yönünden farklılık olmadığını ifade etmektedir. Kız ve erkek çocuklarının duygu düzenleme becerileri değişkenindeki istatistiksel değerleri Tablo 3.2' de gösterilmiştir.

Çocukların sosyoekonomik düzeylerinin ise duygu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F (2, 120) = 5.55, p < .01$). Post-hoc (çoklu karşılaştırma) analizi sonuçları, yüksek sosyoekonomik düzeyde yetişen çocukların ($Ort. = 3.14, SS = 0.31$) orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre ($Ort. = 2.92, SS = 0.35$) duygularını daha iyi düzenlediklerini göstermektedir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ($Ort. = 3.06, SS = 0.27$) ise orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydekilerden duygu düzenleme becerileri yönünden anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (Bkz. Tablo 3.3).

Çocukların duygu düzenleme becerileri ile diğer demografik değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde, anne-baba yaşı, medeni durumu, kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$).

3.2.4. Çocukların Ahlaksal Değerlendirmeleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Çocukların ahlaksal yargılamaları, kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ahlaksal ihlalleri ne kadar doğru/yanlış olarak değerlendirdikleri ve bu ihlallere ne kadar ceza verdikleri ile ölçülmüştür. Çocukların yaşı onların ahlaksal ihlallere yönelik doğru/yanlış yargılamaları ($r = .35, p < .01$) ve ceza yargılamaları ile anlamlı olarak ilişkilidir ($r = .28, p < .01$). Regresyon analizi sonuçları da, çocuğun yaşının ahlaksal ihlallerin altında yatan nedeni anlamada hem doğru/yanlış yargılamasında ($R^2 = .12, F(1, 121) = 16.84, p < .001$) hem de ceza yargılamasında ($R^2 = .08, F(1, 121) = 9.91, p < .01$) yordayıcı bir rolü olduğunu göstermektedir. Ayrıntılı olarak incelendiğinde, yaşça daha büyük olan çocukların, kasıtlı yapılan davranışları yanlışlıkla yapılan davranışlara göre daha çok yanlış olarak değerlendirdikleri ($\beta = .35, SH = .03, p < .01, CI [.05, .15]$) ve bu davranışlara daha çok ceza verme eğiliminde oldukları ($\beta = .28, SH = .02, p < .01, CI [.02, .08]$) bulunmuştur.

Çocukların cinsiyetinin ve sosyoekonomik düzeyin ahlaksal ihlallerin altında yatan nedenleri ayırt etmelerinde kullanılan bu iki yargılama biçimi üzerindeki etkisini araştırmak için Tek Yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, çocuğun ahlaksal ikilemlerin altındaki nedenleri fark etmesinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür (Wilks' $\lambda = .91, F(2, 120) = 5.75, p < .01, \eta^2_{\text{kısmi}} = .09$). Bu bulguya göre toplam değişimin %9'u cinsiyet ile açıklanmaktadır. Ahlaksal ikilemlerin altındaki nedeni anlamayı ölçen alt boyutlara bakıldığında, cinsiyetin hem doğru/yanlış değerlendirmelerinde ($F(1, 121) = 10.04, p < .01, \eta^2_{\text{kısmi}} = .08$) hem de ceza yargılamalarında ($F(1, 121) = 8.49, p < .01, \eta^2_{\text{kısmi}} = .07$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ahlaksal durumların doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmesinde, kız çocuklarının ($Ort. = 11.12, SS = 2.07$), erkek çocuklarına ($Ort. = 9.98, SS = 1.93$) göre

kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ahlaksal ihlalleri daha iyi ayırt ettikleri görülmektedir. Bu bulgu ile tutarlı olarak, kız çocukları ($Ort. = 5.87, SS = 1.08$), erkek çocuklarına ($Ort. = 5.28, SS = 1.16$) göre kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ahlaksal ihlalleri ceza yargılamasında da daha iyi ayırt etmektedir (Bkz. 3.2). Diğer bir deyişle, kız çocukları kasıtlı yapılan davranışlara ceza verip yanlışlıkla yapılan davranışlara ceza vermeme konusunda erkeklerden daha iyi performans sergilemişlerdir.

Çocukların yetiştikleri sosyoekonomik düzeyin ahlaksal yargılamalarında sınırda anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir. (Wilks' $\lambda = .93, F(4, 238) = 2.13, p = .08, \eta^2 = .03$). Ahlaksal yargılamanın alt boyutlarına bakıldığında, sosyoekonomik düzeye göre çocukların doğru-yanlış yargılamalarında farklılıklar olduğu görülürken ($F(2, 120) = 4.31, p < .025$); ceza yargılamalarında sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2, 120) = 1.98, p > .025$). Post-hoc (çoklu karşılaştırma) analizi sonuçlarına göre, yüksek sosyoekonomik düzeyde yetişen çocuklar ($Ort. = 11.02, SS = 0.26$) düşük ($Ort. = 9.94, SS = 0.37$) ve orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklara ($Ort. = 9.98, SS = 0.35$) göre kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ahlaksal ihlalleri doğru-yanlış yargılamalarında daha iyi ayırt etmektedirler. Düşük ve orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ise ahlaksal yargılama yönünden ayrışmamaktadır. Sosyoekonomik düzeye göre ahlaksal yargılamalar yönünden çocukların karşılaştırıldığı değerler Tablo 3.3' te gösterilmiştir.

Çocukların ahlaksal yargılamaları ile diğer demografik değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında, yalnızca babanın yaşı ile çocukların ahlaksal ihlalleri doğru ve yanlış olarak değerlendirmeleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .18, p < .05$).

3.2.5. Çocukların İçselleştirme-Dışsallaştırma Sorunları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Yapılan Pearson Korelasyon Analizlerine göre, çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile hiçbir demografik değişken anlamlı olarak ilişkili çıkmamıştır. Ardından çocuğun cinsiyeti ve yetiştiği ailenin sosyoekonomik düzeyi ANOVA ile test edilmiştir. Analizlerin sonucuna göre, çocukların cinsiyetleri

içselleştirme sorunları ($F(1,121) = 0.04, p > .05$) ve dışsallaştırma sorunları ($F(1,121) = 0.03, p > .05$) üzerinde anlamlı olarak etkili değildir. Davranış sorunlarının kız ve erkek çocuklarda karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler Tablo 3.2' de aktarılmıştır.

Sosyoekonomik düzeyin davranış sorunları üzerindeki etkisine bakıldığında, çocuğun dışsallaştırma davranışları üzerinde anlamlı bir etki bulunmazken ($F(2, 120) = 0.66, p > .05$), içselleştirme davranışlarında sınırda bir etkisinin olduğu söylenebilir ($F(2, 120) = 2.62, p = .08$). Sosyoekonomik düzeyler arasındaki fark için Post-hoc analizi sonuçlarına bakıldığında, orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ($Ort. = 0.50, SS = 0.31$) yüksek sosyoekonomik düzeydekilere ($Ort. = 0.37, SS = 0.24$) göre sınırda anlamlı olarak daha fazla içselleştirme davranışı gösterirken, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ($Ort. = 0.42, SS = 0.24$) diğer gruplardan ayrılmamaktadır (Bkz. Tablo 3.3).

Bu çalışmada, hiçbir demografik değişkenin bağımlı değişken olarak ele alınan davranış sorunlarını ile anlamlı olarak ilişkili olmaması üzerine, demografik değişkenler sonraki regresyon analizlerinde kontrol edilmemişlerdir.

Tablo 3.2.

Bilişsel Bakış açısı Alma, Duysal Bakış açısı Alma, Duygu Düzenleme, Ahlaksal Yargılama ve Davranış Sorunlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Kız (N = 53)		Erkek (N = 70)		F	P
	Ort.	SS	Ort.	SS		
Bilişsel Bakış Açısı Alma						
Birinci Düzey ZKB	0.75	0.43	0.70	0.46	0.45	AD
İkinci Düzey ZKB	0.58	0.36	0.42	0.40	4.94	< .05
Duygusal Bakış Açısı Alma						
Duygu Anlama	1.83	0.14	1.71	0.24	11.26	<.01
Duygu Düzenleme						
Duygu Düzenleme Becerileri	3.08	0.29	3.05	0.34	0.22	AD
Ahlak Gelişimi						
Ahlaksal Yargılama (Doğru/Yanlış)	11.12	2.07	9.98	1.93	10.04	<.01
Ahlaksal Yargılama (Ceza)	5.87	1.08	5.28	1.16	8.49	<.01
Davranış Sorunları						
İçselleştirme Sorunları	0.43	0.25	0.42	0.27	0.04	AD
Dışsallaştırma Sorunları	0.48	0.27	0.47	0.27	0.03	AD

Not. ZKB = Zihin Kuramı Becerileri, AD = Anlamlı Değil

Tablo 3.3.

Bilişsel Bakış açısı Alma, Duysal Bakış açısı Alma, Duygu Düzenleme, Ahlaksal Yargılama ve Davranış Sorunlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılması

Değişken	Düşük (N = 30)		Orta (N = 34)		Yüksek (N = 59)		F	P
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS.		
Bilişsel Bakış Açısı Alma								
Birinci Düzey ZKB	0.63	0.49	0.56	0.50	0.86	0.35	6.30	<.01
İkinci Düzey ZKB	0.32	0.33	0.41	0.40	0.62	0.36	7.75	<.01
Duygusal Bakış Açısı Alma								
Duygu Anlama	1.67	0.24	1.69	0.20	1.85	0.17	11.75	<.01
Duygu Düzenleme								
Duygu Düzenleme Becerileri	3.06	0.27	2.92	0.35	3.14	0.31	5.55	<.01
Ahlak Gelişimi								
Ahlaksal Yargılama (Doğru/Yanlış)	9.94	0.37	9.98	0.35	11.02	0.26	4.31	<.05
Ahlaksal Yargılama (Ceza)	5.36	0.21	5.32	0.20	5.75	0.15	1.98	AD
Davranış Sorunları								
İçselleştirme Sorunları	0.42	0.24	0.50	0.31	0.37	0.24	2.62	<.10
Dışsallaştırma Sorunları	0.46	0.22	0.52	0.30	0.45	0.27	0.66	AD

Not. ZKB = Zihin Kuramı Becerileri, AD = Anlamlı Değil

3.3. BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGU DÜZENLEME, AHLAK GELİŞİMİ, İÇSELLEŞTİRME VE DIŞSALLAŞTIRMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Çalışmada ele alınan değişkenlerin birbirleri ile ilişkisi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Bilişsel bakış açısı alma (birinci düzey ve ikinci düzey zihin kuramı becerileri), duygusal bakış açısı alma, ahlaksal yargılamalar (doğru-yanlış ve ceza yargılamaları), duygu düzenleme ve davranış sorunları (içselleştirme ve dışsallaştırma) arasındaki ilişkiler Tablo 3.4' de gösterilmiştir. Bulgulara göre, çocukların birinci düzey zihin kuramı becerileri; ikinci düzey zihin kuramı, duygu anlama becerileri, ahlaksal ihlallerin doğru/yanlış ve ceza yargılamaları ile aynı yönde ilişkiler göstermiştir (sırasıyla; .38, .31, .44, .40, $p < .01$). İkinci düzey zihin kuramı becerileri de çocukların duygu anlama becerileri, ahlaksal ihlallerin doğru/yanlış ve ceza değerlendirilmeleri ile aynı yönde ilişkili bulunmuştur (sırasıyla; .44, .47, .56, $p < .01$). Çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri de ahlaksal ihlallere yönelik doğru/yanlış ($r = .49$, $p < .01$) ve ceza yargılamaları ($r = .44$, $p < .01$) ile aynı yönde ilişkilidir. Çocukların başkalarının duygularını anlaması içselleştirme sorunları ile de ters yönde ilişkili bulunmuştur ($r = -.18$, $p < .05$).

Aracı değişkenlerden biri olan çocukların ahlaksal yargılamaları onların içselleştirme ya da dışsallaştırma sorunları ile anlamlı olarak ilişkili bulunmamıştır ($p > .05$). Öte yandan, diğer bir aracı değişken olan çocukların duygularını düzenleme becerileri hem içselleştirme sorunları ($r = -.48$, $p < .01$) hem de dışsallaştırma sorunları ($r = -.61$, $p < .01$) ile ters yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Tablo 3.4.

Zihin Kuramı Becerileri, Duygu Anlama, Duygu Düzenleme, Ahlaksal Yargılama ve Davranış Sorunları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Birinci Düzey ZKB	1.00							
2. İkinci Düzey ZKB	.38**	1.00						
3. Duygu Anlama	.31**	.44**	1.00					
4. Ahlaksal Yargılama (Doğru/Yanlış)	.44**	.47**	.49**	1.00				
5. Ahlaksal Yargılama (Ceza)	.40**	.56**	.44**	.63**	1.00			
6. Duygu Düzenleme Becerileri	.08	.10	.11	.11	.19*	1.00		
7. İçselleştirme Sorunları	-.04	-.13	-.18*	-.07	-.09	-.48**	1.00	
8. Dışsallaştırma Sorunları	-.10	.02	-.13	-.09	-.09	-.61**	.43**	1.00

* $p < .05$, ** $p < .01$

Not. ZKB = Zihin Kuramı Becerileri

3.4. ANA DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ YORDAYICI ETKİLERİN İNCELENMESİNE YÖNELİK REGRESYON ANALİZLERİNİN SONUÇLARI

Çalışmanın bu bölümünde, üçüncü ve dördüncü amaçları test etmek amacıyla yapılan regresyon analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda, çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin duygu düzenleme, ahlaksal yargılamalar ve içselleştirme-dışsallaştırma sorunlarını; duygu düzenleme ve ahlaksal

yargılamalarının da içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını ne derece yordadığı ele alınmıştır.

3.4.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri, Ahlaksal Yargılamaları ve İçselleştirme-Dışsallaştırma Sorunları Üzerindeki Yordayıcı Etkisi

Çocukların zihin kuramı becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki yolu test etmek için yapılan analizlerin sonucuna göre, birinci ve ikinci düzey zihin kuramı becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür (sırasıyla, $R^2 = .01$, $R^2 = .01$, $p > .05$).

Zihin kuramı becerileri ile ahlaksal yargılamalar arasında ise anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizi sonucuna göre, birinci düzey zihin kuramı becerileri ahlaksal ihlallerin doğru-yanlış olarak değerlendirilmesini anlamlı olarak yordamaktadır ($R^2 = .19$, $F(1, 121) = 28.81$, $p < .001$). Diğer bir deyişle, birinci düzey zihin kuramı becerileri gelişmiş olan çocukların kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ihlalleri bu yargılamada daha iyi ayırt ettiği görülmektedir ($\beta = .44$, $SH = .38$, $p < .001$, CI [1.27, 2.67]). İkinci düzey zihin kuramı becerileri de bu ahlaksal yargılamaları anlamlı olarak yordamaktadır ($R^2 = .23$, $F(1, 121) = 35.10$, $p < .001$). Detaylı olarak incelendiğinde, çocukların ikinci düzey zihin kuramı becerilerinin geliştikçe kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ahlaksal ikilemlerin doğruluğunu daha iyi ayırt ettikleri görülmektedir ($\beta = .47$, $SH = .43$, $p < .001$, CI [1.69, 3.38]).

Çocukların ahlaksal yargılamalarını anlamlı olarak yordayan duygusal bakış açısı alma becerileri kontrol edilerek de bilişsel bakış açısı alabilmenin yordayıcı etkisi incelenmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine göre, çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri kontrol edildikten sonra da bilişsel bakış açısı alma becerileri anlamlı olarak kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ahlaksal ikilemlerin değerlendirilmesini yordamaktadır ($\Delta R^2 = .14$, $F(3, 119) = 24.19$, $p < .001$). Bu analize dair istatistiksel değerler Tablo 3.5' te aktarılmıştır.

Tablo 3.5.

Ahlaksal İhlallerin Doğru-Yanlış Yargılamasının Bilişsel Bakış Açısı Becerileri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizleri

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Δ R ²	F	β	t
1. Aşama						
Duygusal Bakış Açısı Alma	.49	.24	.24	39.02	.49	6.25***
2. Aşama						
Duygusal Bakış Açısı Alma					.31	3.83***
Birinci Düzey ZKB					.25	3.16**
İkinci Düzey ZKB	.62	.38	.14	24.19	.24	2.90**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Not. ZKB = Zihin Kuramı Becerileri

Zihin kuramı becerilerinin çocukların ahlaksal ihlallere karşı ceza tutumları üzerindeki yordayıcı rolü de incelenmiştir. Çocukların birinci düzey ($R^2 = .16$, $F(1, 121) = 22.65$, $p < .001$) ve ikinci düzey ($R^2 = .31$, $F(1, 121) = 55.09$, $p < .001$) bilişsel bakış açısı alma becerileri onların ahlaksal ihlallerdeki ceza yargılamalarını anlamlı olarak yordamaktadır. Bu bulgular yakından incelendiğinde, çocukların birinci düzey ve ikinci düzey zihin kuramı becerileri arttıkça kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ahlaksal ihlallere uygun gördükleri cezaların miktarı da farklılaşmaktadır (sırasıyla; $\beta = .40$, $SH = .22$, $CI [1.60, 1.45]$, $\beta = .56$, $SH = .23$, $CI [1.23, 2.12]$, $p < .001$). Özetle, zihin kuramı becerileri daha iyi olan çocuklar ahlaksal durumların altındaki nedeni fark ettiklerinden, kasıtlı yapılan ihlalleri daha çok yanlış olarak yorumlayıp daha çok ceza verirken; yanlışlıkla yapılan ihlalleri daha az yanlış olarak yorumlayıp daha az ceza vermektedirler.

Çocukların zihin kuramı becerilerinin ahlaksal ihlallerdeki ceza yargılamaları üzerindeki yordayıcı etkisi de duygu anlama becerileri kontrol edilerek incelenmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine göre, çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri kontrol edildikten sonra da bilişsel bakış açısı alma becerileri anlamlı olarak

bu ahlaksal yargılamaları yordamaktadır ($\Delta R^2 = .20$, $F(3, 119) = 24.86$, $p < .001$). Bu analize dair istatistiksel değerler Tablo 3.6' te aktarılmıştır.

Tablo 3.6.

Ahlaksal İhlallerin Ceza Yargılamasının Bilişsel Bakış Açısı Becerileri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizleri

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	ΔR^2	F	β	t
1. Aşama						
Duygusal Bakış Açısı Alma	.44	.19	.19	28.20	.44	5.31***
2. Aşama						
Duygusal Bakış Açısı Alma					.21	2.53*
Birinci Düzey ZKB					.18	2.30*
İkinci Düzey ZKB	.62	.39	.20	24.86	.40	4.81***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Son olarak, çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, çocukların zihin kuramı becerileri her iki ruhsal sorunu da yordamamaktadır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 3.9 ve Tablo 3.10' da aktarılmıştır.

3.4.2. Duygusal Bakış Açısı Alma Becerilerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri, Ahlaksal Yargılamaları ve İçselleştirme-Dışsallaştırma Sorunları Üzerindeki Yordayıcı Etkisi

Yordayıcı değişkenlerden biri olan duygusal bakış açısı alma becerilerinin aracı ve yordanan değişkenler ile arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla regresyon analizleri yapılmıştır. İlk olarak, çocukların başkalarının duygularını anlamasının onların duygu düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur ($R^2 = .01$, $F(1, 121) = 1.60$, $p > .05$).

Çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri bir diğer aracı değişken olan ahlaksal yargılamanın her iki boyutunu da anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. İlk olarak, çocukların kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ahlaksal ihlalleri doğru ve yanlış olarak değerlendirmeleri onların duygu anlama becerileri tarafından yordanmaktadır ($R^2 = .24$, $F(1, 121) = 39.02$, $p < .001$). Başkalarının duygularını daha iyi anlayan çocuklar, kasıtlı ve bilerek yapılan ahlaksal ihlallerin doğruluğunu yargılamada daha iyi performans göstermektedirler ($\beta = .49$, $SH = .77$, $p < .001$, CI [3.27, 6.31]). Daha detaylı bakıldığında, duygusal bakış açısı alabilen çocuklar kasıtlı yapılan ihlalleri daha yanlış, yanlışlıkla yapılan ahlaki ihlalleri daha doğru olarak değerlendirmektedirler.

Çocukların başkalarının duygularını anlama becerilerinin ahlaksal yargılamalar üzerindeki yordayıcı etkisi, bu değişkenle ilişkili olan zihin kuramı becerileri kontrol edildiğinde de anlamlı bulunmuştur. Hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre, çocukların zihin kuramı becerileri kontrol edildikten sonra ahlaksal ihlalleri doğru-yanlış olarak değerlendirmelerindeki varyansın %8'i duygu anlama becerileri ile açıklanmaktadır ($\Delta R^2 = .08$, $F(3, 119) = 24.19$, $p < .001$). Bu analize dair istatistiksel değerler Tablo 3.7' de aktarılmıştır.

Tablo 3.7.

Ahlaksal İhlallerin Doğru-Yanlış Yargılamasının Duygusal Bakış Açısı Becerileri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizleri

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Δ R ²	F	β	T
1. Aşama						
Birinci Düzey ZKB	.44	.19	.19	28.81	.44	5.37***
2. Aşama						
Birinci Düzey ZKB					.30	3.66***
İkinci Düzey ZKB	.55	.30	.11	26.02	.36	4.35***
3. Aşama						
Birinci Düzey ZKB					.25	3.16**
İkinci Düzey ZKB					.24	2.89**
Duygusal Bakış Açısı Alma	.62	.38	.08	24.19	.31	3.83***

** $p < .01$, *** $p < .001$

Not. ZKB = Zihin Kuramı Becerileri

Doğru-yanlış yargılamalarına ek olarak, çocukların duygu anlama becerileri onların ahlaksal ihlallere karşı ceza yargılamaları üzerinde de anlamlı bir rol oynamaktadır ($R^2 = .19$, $F(1, 121) = 28.20$, $p < .001$). Bu yordayıcı etkinin yönüne bakıldığında, bilişsel bakış açısı alma becerileri ile uyumlu olarak, duygusal bakış açısı alma becerileri yüksek olan çocukların kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ahlaksal ihlalleri ayırt ederek kasıtlı yapılanlara karşı daha fazla ceza verdikleri görülmüştür ($\beta = .44$, $SH = .45$, $p < .001$, CI [.55, 1.20]).

Çocukların zihin kuramı becerileri kontrol edildikten sonra da, çocukların başkalarının duygularını anlamaları bilerek ve yanlışlıkla yapılan ihlallere verdikleri cezaları yordamaktadır ($\Delta R^2 = .03$, $F(3, 119) = 20.97$, $p < .05$). Yapılan hiyerarşik regresyon analizine dair istatistiksel değerler Tablo 3.8' te aktarılmıştır.

Tablo 3.8.

Ahlaksal İhlallerin Ceza Yargılamasının Duygusal Bakış Açısı Becerileri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizleri

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Δ R ²	F	β	T
1. Aşama						
Birinci Düzey ZKB	.40	.16	.16	22.65	.40	4.76***
2. Aşama						
Birinci Düzey ZKB					.22	2.70**
İkinci Düzey ZKB	.59	.35	.20	28.76	.48	6.01***
3. Aşama						
Birinci Düzey ZKB					.18	2.30*
İkinci Düzey ZKB					.40	4.81***
Duygusal Bakış Açısı Alma	.62	.39	.03	20.97	.21	2.53*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Not. ZKB = Zihin Kuramı Becerileri

Son olarak çocukların duygu anlama becerilerinin içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları üzerindeki etkisini test etmek amacıyla yapılan regresyon analizine göre, çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerinin onların içselleştirme sorunu göstermelerini anlamlı olarak yordamaktadır ($R^2 = .03$, $F(1, 121) = 4.19$, $p < .05$). Bu ilişkinin yönü incelendiğinde, duygu anlamadaki artışın içselleştirme sorunlarında düşüşe neden olduğu görülmektedir ($\beta = -.18$, $SH = .11$ $p < .05$, $CI [-.28, -.01]$). Öte yandan, çocukların duygu anlama becerileri ile dışsallaştırma sorunları arasında anlamlı bir yordayıcı ilişki bulunmamıştır (bkz. Tablo 3.10).

3.4.3. Duygu Düzenleme Becerileri ve Ahlaksal Yargulamalarının İçselleştirme-Dışsallaştırma Sorunları Üzerindeki Yordayıcı Etkisi

İlk aracı değişken olarak çocukların duygu düzenleme becerilerinin davranış sorunları üzerindeki etkisini test etmek amacıyla yapılan regresyon analizleri yapılmıştır. Sonuçlarına göre, çocuğun duygu düzenleme becerileri hem içselleştirme sorunlarını ($R^2 = .23$, $F(1, 121) = 35.60$, $p < .001$) hem de dışsallaştırma sorunlarını ($R^2 = .37$, $F(1, 121) = 70.25$, $p < .001$) anlamlı olarak yordamaktadır. Bu etkinin yönü detaylı olarak incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça içselleştirme davranışlarında ($\beta = -.48$, $SH = .07$, $p < .001$, $CI [-.26, -.13]$) ve dışsallaştırma davranışlarında ($\beta = -.61$, $SH = .06$, $p < .001$, $CI [-.31, -.19]$) azalma görülmektedir.

İkinci aracı değişken olan ahlaksal yargulamalar ile içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını test eden regresyon analizlerine bakıldığında, ahlaksal yargılamanın her iki alt boyutunun da içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Bu bulguya dair regresyon analizi sonuçları Tablo 3.9 ve 3.10' da aktarılmıştır.

Tablo 3.9.

İçselleştirme Sorunlarının Zihin Kuramı Becerileri, Duygu Anlama, Duygu Düzenleme ve Ahlaksal Yargılama Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizlerinin Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	F	β	T
1. Birinci Düzey ZKB	.04	.00	0.24	-.04	-0.50
2. İkinci Düzey ZKB	.13	.02	2.06	-.13	-1.43
3. Duygu Anlama	.18	.03	4.19	-.18	-2.05*
4. Ahlaksal Yargılama (Doğru/Yanlış)	.07	.01	0.67	-.07	-0.82
5. Ahlaksal Yargılama (Ceza)	.09	.01	0.94	-.09	-0.97
6. Duygu Düzenleme Becerileri	.48	.23	35.60	-.48	-5.97**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 3.10.

Dışsallaştırma Sorunlarının Zihin Kuramı Becerileri, Duygu Anlama, Duygu Düzenleme ve Ahlaksal Yargılama Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizlerinin Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	F	β	T
1. Birinci Düzey ZKB	.10	.01	1.29	-.10	-1.14
2. İkinci Düzey ZKB	.02	.00	0.07	-.02	0.26
3. Duygu Anlama	.13	.02	2.04	-.13	-1.43
4. Ahlaksal Yargılama (Doğru/Yanlıştır)	.09	.01	1.08	-.09	-1.04
5. Ahlaksal Yargılama (Ceza)	.09	.01	1.07	-.09	-1.04
6. Duygu Düzenleme Becerileri	.61	.37	70.25	-.61	-8.38**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Not. ZKB = Zihin Kuramı Becerileri

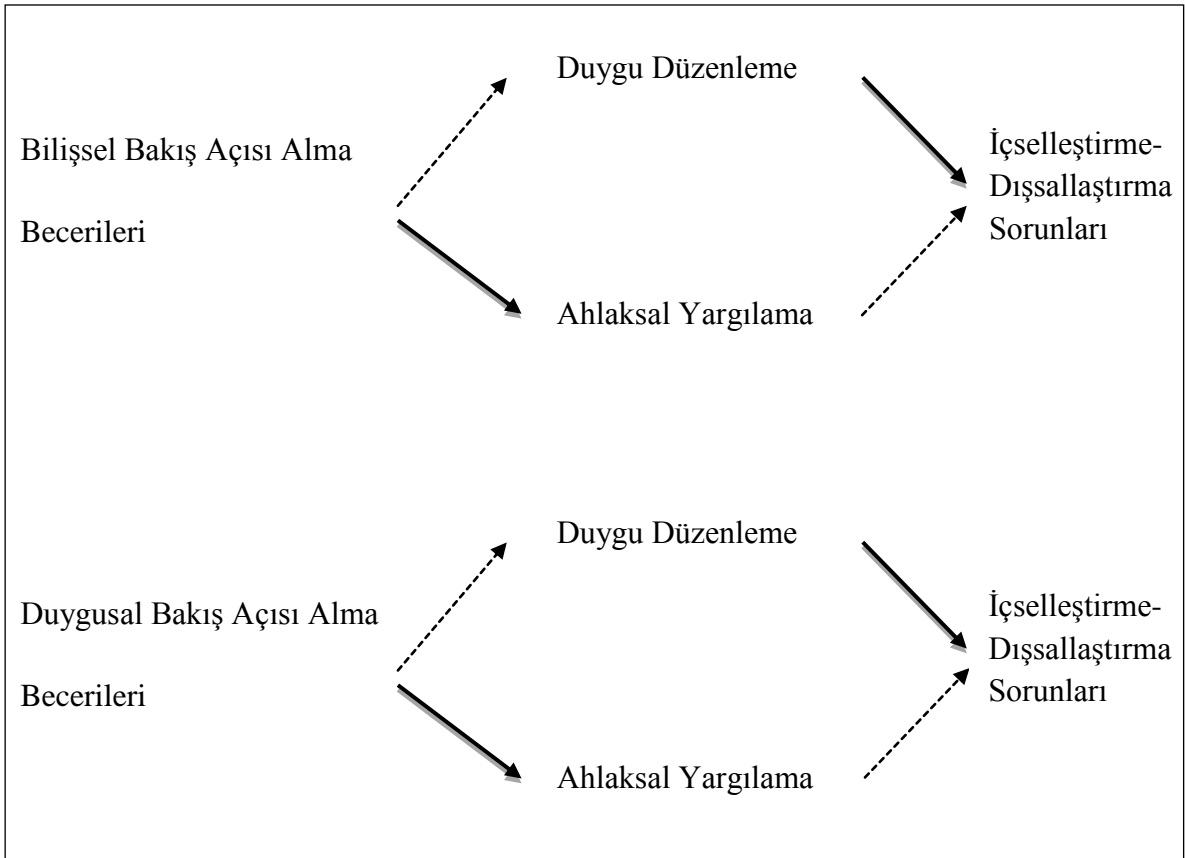
3.5. ARACILIK ANALİZİ: BİLİŞSEL VE DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ İLE DAVRANIŞ SORUNLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE DUYGU DÜZENLEME VE AHLAK GELİŞİMİNİN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Araştırmada test edilmek istenen temel amaç için aracılık analizi yapılması hedeflenmiştir. Ancak ana değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan regresyon analizleri aracılık analizi için gerekli olan temel ölçütleri karşılamadığından bu analizler yapılamamıştır. Baron ve Kenny (1986)'nin bu ölçütleri;

1. Yordayıcı değişken ile yordanan değişken arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır.
2. Aracı değişkenler hem yordayıcı hem de yordanan değişkenler ile anlamlı olarak ilişkili olmalıdır.

3. Aracı değişken ile yordayıcı değişken birlikte regresyon analizine girdiğinde daha önceki yordayıcı değişken ile yordanan değişken arasındaki anlamlı ilişki ya kaybolmalı ya da anlamlılık etkisi azalmalıdır.

Regresyon analizi sonuçlarının bakıldığında, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin ve ahlaksal yargılamalarının içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını yordamaması üzerine aracılık analizi yapılmamıştır. Araştırma modelinde anlamlı olan yollar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 3.1. Araştırmada ele alınan modellerdeki anlamlı yollar

Not. Kesik çizgi ilişki anlamlı değil ($p > .05$), kesintisiz çizgi ilişki anlamlı ($p < .05$)

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu çalışmada çocukların ve çevresindekilerin hayatında olumsuz sonuçlar doğuran içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının altındaki örüntüyü anlamak amacıyla, çocukların bilişsel, duygusal ve ahlak gelişimleri incelenmiştir. Çalışmada bilişsel ve duygusal bakış açısı alma ile davranış sorunları arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve ahlaksal yargılamaların aracılık etkisi ele alınmıştır. Ayrıca, çocukların bu değişkenlerde cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bulgular bölümünde belirtildiği üzere ilk olarak çalışmada ele alınan değişkenlerle demografik bilgiler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Ardından, temel değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkileri ve yordayıcı etkilerine ilişkin bulgular tartışılmıştır. Son kısımda bu araştırmanın katkıları, sınırlılıkları ve gelecekte yapılacak çalışmalar için öneriler aktarılmıştır.

4.1. BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGU DÜZENLEME, AHLAK GELİŞİMİ, İÇSELLESTİRME VE DIŞSALLAŞTIRMA SORUNLARI İLE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde demografik değişkenlerin ana değişkenler üzerindeki etkilerine yönelik bulgular tartışılmıştır. Araştırma sorusu olarak incelenen demografik değişkenler çocuğun yaşı, cinsiyeti ve yetiştiği ailenin sosyoekonomik durumudur. Ayrıca, kardeş sayısı, doğum sıralaması, anne-baba yaşı ve ebeveynlerin medeni durumu gibi demografik bilgilerden ana değişkenler ile ilişkili olanlara yönelik değerlendirmelere yer verilmiştir.

4.1.1. Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Bu çalışmada çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin onların yaşı, cinsiyeti ve ailelerinin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstereceği düşünülmüştür. İlk olarak, çocukların yaşı arttıkça zihin kuramı becerilerinde de gelişme olduğu görülmektedir. Bu bulgu Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve alanyazındaki pek çok araştırma ile tutarlıdır. Piaget'e göre çocuklar ilk yıllarında benmerkezci bir bakış açısına sahipken yaşları büyüdükçe başkalarının düşüncelerini, isteklerini ve niyetlerini anlamaya başlamaktadırlar (Hughes ve ark., 2005). Wellman, Cross ve Watson (2001)'nin meta-analiz çalışması da pek çok araştırmanın tutarlı olarak çocukların zihin kuramı becerileri ile yaşları arasında aynı yönde bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Yaşça daha büyük olan çocukların başkalarının düşüncelerini, niyetlerini ve isteklerini daha iyi anlamalarının nedeni onların diğer bilişsel alanlardaki gelişimsel katkıları olabilir. Alanyazında, çocukların yaşla beraber gelişen dil becerileri ve sözel belleklerinin onların zihin kuramı becerilerini aynı yönde yordadığı görülmektedir (Ashington ve Jenkins, 1999; Jenkins ve Astington, 1996). Birbirleriyle etkileşim içinde olan ve yaşla beraber gelişen bu beceriler biyolojik olgunlaşma, sosyal etkileşimler ve deneyimlerin artması ile açıklanabilir (Piaget ve Inhelder, 2000).

Çocukların cinsiyetinin zihin kuramı becerileri üzerindeki etkisi alanyazında daha önce araştırılmış olup yapılan çalışmalarda, kız çocuklarının başkalarının zihinsel süreçlerini anlamada daha iyi oldukları görülmüştür (Cutting ve Dunn, 1998; Walker, 2005). Bu çalışmada birinci düzey zihin kuramı becerilerinde cinsiyet etkisi görülmezken ikinci düzey zihin kuramı becerilerinde kızların erkeklerden daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Birinci düzey zihin kuramı becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmaması çocukların neredeyse hepsinin bu becerileri kazanmış olmaları ile açıklanmaktadır. Çalışmada kullanılan birinci düzey zihin kuramı görevlerinden dağ testinde çocukların hepsinin, Sally-Anne testinde de büyük bir kısmının başarılı olduğu görülmektedir. Alanyazında da bu düzeydeki zihin kuramı becerilerinin ortalama dört yaşlarında gelişmiş olduğu belirtilmektedir (Flavell, 1999). Cinsiyet farkını hem birinci hem de ikinci düzey zihin kuramı becerilerinde bulan araştırmalar incelendiğinde, örneklemelerinin daha küçük yaşlarda çocukları da içerdiği görülmektedir (Cutting ve

Dunn, 1998; Walker, 2005). Kız çocuklarının ikinci düzey bilişsel bakış açısı alma becerilerinin erkeklere göre daha iyi olma nedeninin çocukların sosyal ilişkilerindeki farklılıklar olabileceği düşünülmüştür. Örneğin, kız ve erkek çocuklarının oyun oynama biçimleri incelendiğinde, kızların akranları ile daha çok iletişime dayalı oyunlar oynadığı (örn. evcilik), erkeklerin ise daha bireysel oyunları (örn. araba sürme) tercih ettiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar, arkadaşlar ile etkileşim halinde oynanan oyunların zihin kuramı becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Schwebel, Rosen ve Singer, 1999). Buna bağlı olarak, ikinci düzey zihin kuramı becerilerinin cinsiyete göre farklılaşması çocukların oyun oynama biçimleri ile açıklanabilir.

Çocukların yetiştikleri sosyoekonomik düzeyin zihin kuramı becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde, yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocukların düşük ve orta sosyoekonomik gruptakilere göre zihin kuramı becerilerinde anlamlı olarak daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. Annenin eğitime göre belirlenen sosyoekonomik düzeyler arasındaki bu fark, alanyazın ile tutarlı bir bulgudur. Cutting ve Dunn (1999)'ın okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptığı çalışmada, annenin eğitim düzeyi bilişsel bakış açısı alma becerileri ile aynı yönde ilişkili bulunmuştur. Çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmasının nedeni ebeveynlerin, özellikle de annelerin, çocukları ile konuşma sıklığı ve bu konuşmaların içeriği olarak düşünülmüştür. Annelerin çocukları ile hem başkalarının zihinsel süreçlerini anlamaya hem de kendi deneyimlerini açıklamaya yönelik konuşmaları çocukların zihin kuramı becerilerini desteklemektedir (Ruffman, Slade ve Crowe, 2002). Alanyazında, eğitim düzeyi daha düşük olan annelerin yüksek olanlara göre çocukları ile daha az konuştukları ve onlara karşı daha az açıklayıcı oldukları görülmektedir (Hoff, 2003; Pears ve Moses, 2003). Bu bilgilerden yola çıkarak, sosyoekonomik düzey ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkide annenin çocuk ile iletişiminin etkili olabileceği düşünülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda bu etki ayrıntılı olarak incelenmelidir.

Çocukların ikinci düzey zihin kuramı becerileri ile diğer demografik değişkenlerden kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu ters yönde ilişkili çıkmıştır. Alanyazına bakıldığında, zihin kuramı becerileri ve kardeşlere yönelik bulguların tutarlı olmadığı

görülmektedir. Bazı çalışmalarda zihin kuramı becerileri ile kardeş sayısı ve doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olmazken (Carlson ve Moses, 2001; Dunn ve Cutting, 1999), bazı çalışmalarda aynı yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (McAlister ve Peterson, 2007). Bu çalışmada çocukların kardeş sayısı ile bilişsel bakış açısı alma becerileri arasında bulunan ters yöndeki ilişkinin üç nedeni olabilir: İlk olarak, çocuk sayısı arttıkça anne-babanın ilgilerinin dağılabileceği, çocuklarla daha az etkileşim içinde olacakları ve buna bağlı olarak zihin kuramı becerilerinin daha yavaş gelişeceği düşünülmüştür. Ayrıca, sosyoekonomik düzey de kardeş sayısı ile bilişsel bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki de rol oynamış olabilir. Kardeş sayısı sosyoekonomik düzey bağlamında incelendiğinde, bu çalışmanın örnekleminde düşük sosyoekonomik düzeyde yetişen çocukların kardeş sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Son olarak, çocukların kardeş sayısı ile zihin kuramı becerilerinin ters yönde ilişkili olmasında kardeş ilişkilerinin niteliği etkili olmuş olabilir (Cutting ve Dunn, 1999). Kardeşleri ile paylaşımları az olan ya da olumsuz ilişkiler içinde olan çocukların kardeş sayısının fazla olması bu becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir. İleriki çalışmalarda, kardeşler arasındaki ilişkilerin niteliği ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişki daha ayrıntılı olarak incelenmelidir. Bu çalışmada, doğum sırası ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişki de ters yönde anlamlı bulunmuştur. Alanyazında bu ilişkiye yönelik farklı bulgular bulunmaktadır. Yapılan bazı çalışmalar çocukların kendinden büyük kardeşlerinin olmasının zihin kuramı becerilerini olumlu yönde etkilediğini gösterirken (Farhadian, Gazanizad, Shakerian ve 2011), bazı çalışmalarda doğum sırası ile zihin kuramı becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (Perner ve ark., 1994). Peterson (2000)'ın çalışmasında ise, bu çalışma ile tutarlı olarak, çocukların kendilerinden yaşça küçük kardeşlerinin olmasının da zihin kuramı becerilerine katkı sağladığı bulunmuştur. Bu çalışmada kaçınıcı çocuk olunduğu ile zihin kuramı becerileri arasındaki ters yöndeki ilişkinin çeşitli nedenleri olabilir. İlk olarak, ebeveynlerin küçük çocuklarına yaklaşımları büyük çocuklarından farklı olabilmektedir. Türk kültüründe anne-babanın küçük çocuklara daha az sorumluluk vermeleri ve onlara küçük oldukları için daha az açıklama yapmaları bunun bir nedeni olabilir. Buna ek olarak, doğum sırası ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkide diğer kardeşlerin yaşları da rol oynamış olabilir. Alanyazına bakıldığında, çocuğun kendinden yaşça büyük kardeşleri ergenlik ya da

genç yetişkinlik döneminde ise küçük çocuk olmanın zihin kuramı becerilerine olumlu yönde bir katkı sağlamadığı görülmektedir (Peterson, 2000).

4.1.2. Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ilk olarak, çocukların yaşının duygu anlama becerilerini aynı yönde anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Bu bulgu alanyazındaki bilgiler ile tutarlı bulunmuştur. Çocukların yaşının duygu anlama becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini ele alan pek çok çalışma çocuklar büyüdükçe duygusal bakış açısı alma becerilerinin arttığını göstermektedir (Harris, 2008). Bunun nedeni, çocukların yaş ile birlikte gelişen diğer becerileri olabilir. Örneğin, alanyazında çocukların dil gelişimlerinin onların duygu anlama becerilerini aynı yönde yordadığı görülmektedir (Pons ve ark., 2003). Ayrıca çocukların sosyal etkileşime bağlı deneyimlerinin yaş ile birlikte artması da bu ilişkide etkili olabilir. Çocuklar başka bireylerle ilişki kurdukça onların ne hissettiklerini daha iyi anlayabilmektedirler.

Çocukların duygu anlama becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, kız çocuklarının başkalarının duygularını daha iyi anladıkları bulunmuştur. Alanyazındaki çalışmalar ile tutarlı olan bu anlamlı farkın pek çok nedeni olabilir. İlk olarak bilişsel bakış açısı alma becerilerinde belirtildiği gibi, kız çocuklarının evcilik gibi akranları ile birebir ilişki kurabilecekleri oyunları oynamaları onların başkalarının duygularını daha iyi anlamalarına katkı sağlayabilir. Diğer bir neden ebeveynlerin duygusal kültürlemelerinin (emotion socialization) yani duygular hakkında konuşmalarının ve duygulara karşı duyarlı yaklaşımlarının çocuğun cinsiyetine göre değişkenlik göstermesi olarak düşünülmüştür. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalara göre, anne-babalar kız çocukları ile konuşmalarında duygulara yönelik ifadeleri daha sık ve daha çeşitli olarak kullanmaktadır (Adams, Kuebli, Boyle ve Fivush, 1995; Fivush, Brotman, Buckner ve Goodman, 2000). Ebeveynlerin duygular hakkında konuşmalarının çocukların duygu anlama becerilerini aynı yönde yordadığı görüldüğünden (Cunningham, Kliewer ve Garner, 2009; Denham,

1994), bu değişkendeki cinsiyet farkında ebeveynlerin duygusal kültürlemelerinin etkili olabileceği akla gelmiştir.

Bu çalışmada çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerinde sosyoekonomik düzeyinde anlamlı olarak etkili olduğu bulunmuştur. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocukların düşük ve orta sosyoekonomik düzeydekilere göre daha iyi duygu anlama becerileri göstermeleri alanyazındaki çalışmalar ile tutarlı bir bulgudur. Sosyoekonomik düzeyi belirleme ölçütü olarak ele alınan annenin eğitim düzeyinin çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerini aynı yönde yordadığı görülmektedir (Cutting ve Dunn, 1999). Bu bulguda, annelerin çocuklarının duygularına yönelik tutumlarında görülebilecek farklılıkların etkili olduğu düşünülmüştür. Alanyazında, düşük sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının duygu ifadelerini daha az cesaretlendirdikleri; buna bağlı olarak da çocukların başkalarının duygularını anlamada güçlükler yaşadıkları ifade edilmiştir (Garner, Jones ve Miner, 1994). Sosyoekonomik yönden dezavantajlı olan ailelerde, annelerin çocukları ile daha az duygusal iletişim kurmalarının çeşitli nedenleri olabilir. Bunlardan bazıları olumsuz yaşam olayları, sürekli ve yoğun stres altında olmaları ve duyguların önemine yönelik bilgi eksiklikleri olarak düşünülmüştür. Sosyoekonomik düzeyin duygu anlama becerileri üzerindeki etkisi ileriki çalışmalarda ailesel özelliklerle de anneye ilişkin etmenler ile beraber ele alınmalıdır.

Diğer demografik değişkenler arasından annenin yaşı, çocuğu kaç kardeşinin olduğu ve kaçınıcı çocuk olduğu duygu anlama becerileri ile anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur. Annenin yaşı ile çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Örneklemin özellikleri incelendiğinde yaşça küçük olan annelerin daha düşük eğitim düzeylerinin olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, annenin yaşı ile çocukların duygu anlama becerileri arasındaki aynı yöndeki ilişkide sosyoekonomik düzeyin etkili olabileceği düşünülmüştür. Çocukların kardeş sayıları ve doğum sıralaması ile duygusal bakış açısı alma becerileri arasındaki ters yöndeki ilişki incelendiğinde, bilişsel bakış açısı için yapılan değerlendirmeler bu ilişki için de akla gelmektedir. Evdeki çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin ilgilerinin bölünmesi kardeş sayısı ile duygusal bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi açıklayabilir. Çocuk sayısı arttıkça, annelerin çocuklarla daha az ilgileneceği ve onlarla duygulara yönelik

daha az konuşacağı düşünölmüştür. Kaçınıcı çocuk olunduğu ile duygu anlama becerileri arasındaki ilişki de ilk çocukların duygu anlama becerilerinin daha iyi olduğu görölmektedir. Bu bulguda, anne-babanın küçük çocuğun yetişmesinde yaşça büyük olan kardeşe daha çok sorumluluk vermesi etkili olmuş olabilir. Büyük çocuğun sorumluluk alması ve hem küçük kardeşleri ile hem de ebeveynler ile etkileşim içinde olması onların başkalarının duygularını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

4.1.3. Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Bu çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalar ile tutarlı değildir, çünkü okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalarda yaş ile duygu düzenleme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu görölmektedir (Carlson ve Wang, 2007; Liew, Eisenberg ve Reiser, 2004). Bu çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde yaşın yordayıcı bir etkisinin bulunmamasının çeşitli nedenleri olabilir. İlk olarak, yapılan çalışmalarda duygu düzenleme becerileri anlık durumlar karşısında çocukların duygusal tepkilerini kontrol edip edememelerine göre değerlendirilirken, bu tez çalışmasında annenin çocuğun genel olarak verdiği tepkileri değerlendirmesiyle ele alınmıştır. Buna bağlı olarak, anne bildirimlerindeki duygu düzenleme becerileri çocukların görece daha kalıcı özelliklerini yansıtmış olabileceğinden yaşın bu kalıcı özelliklerde anlamlı bir etkisi bulunmamış olabilir. Alanyazında da duygu düzenleme becerileri kendini denetleme mizaç özelliği ile yakından ilişkili bulunup zaman zaman bu kavramların birbirleri yerine kullanıldığı görölmektedir (Rothbart ve Sheese, 2007). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinde yaşın etkili bir değerşken olarak bulunmamasında bu çalışmadaki örneklemin yaş aralığının az olması ve aynı dönemdeki çocuklardan oluşması da rol oynamış olabilir. Çocukların duygularını düzenleyebilmeleri okul öncesi dönemde başlamasına rağmen bu becerilerin gelişimi için uzun zaman gerekmektedir. Saarni (1984)'nin yaptığı çalışmada 6 yaşındaki çocukların istenmeyen durumlara uygunsuz tepkileri yaşla beraber azalsa da 11 yaşına kadar bu durumlara karşı uygun tepkiler gösteremedikleri bulunmuştur. Buna bağlı olarak, yaşın duygu düzenleme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini görebilmek için

geniş bir yaş aralığının ele alınması gerektiği düşünülmüştür. Ayrıca, çocukların yaş ile birlikte duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi beklense de, bu süreci etkileyen çeşitli dış etmenler bulunmaktadır. Örneğin, güvenli bağlanma gösteren ve duyarlı ebeveynlere sahip olan çocukların duygu düzenleme becerileri yaşla beraber gelişim göstermektedir (Morris ve ark., 2007). Ancak çocukların kötü muameleye maruz kalması, aile içi geçimsizlik, annede depresyon olması gibi olumsuz koşullar ise onların duygu düzenleme becerileri işlevsel olmayan yönde değiştirmektedir (Feng ve ark., 2008; Maughan ve Cicchetti, 2002). Dolayısıyla, yaş ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide çok çeşitli dış etmenlerin rol oynayabileceği düşünülmüştür.

Bu çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri onların cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu ilişkiye yönelik farklı bulgular olsa da, bu çalışma ile tutarlı olarak, okul öncesi dönemdeki kız ve erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinde farklılaşmadıklarını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple, 2004; Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009). Çocukların cinsiyetinin duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı olarak etkili olmaması toplumsal cinsiyet rollerinin benimsenip benimsenmemesi ile ilişkili olabilir. Ergenlikte ve yetişkinlikte kullanılan duygu düzenleme yöntemleri incelendiğinde, yetişkin erkeklerin duygularını düzenlerken bastırma ve kaçınma yöntemlerini, kadınların ise duyguyu yeniden anlamlandırma ve ifade etme yöntemlerini daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Kadın ve erkeklerin duygu düzenleme yöntemlerinin bu yönde farklılaşması cinsiyet rollerinin duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir (Nolen-Hoeksema, 2012). Buna bağlı olarak, duygu düzenleme becerilerinde okul öncesi dönemdeki çocuklarda cinsiyete göre fark çıkmaması çocukların duyguların ifade edilmesine ve düzenlemesine yönelik toplumsal cinsiyet rollerini henüz benimsememesi ile açıklanabilir. Kız ve erkek çocuklar arasında duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmaması onların aynı eğitimleri almaları ile de ilişkili olabilir. Duyguları yeni yeni tanımaya başlayan bu çocuklarda, kuralların ve disiplin yöntemlerinin duygu düzenleme becerilerinde önemli rol oynadığı görülmektedir (Morris ve ark., 2007). Bu durumda, çocukların aynı okullara gitmeleri ve benzer disiplin eğitimleri almaları bu bulguda rol oynamış olabilir.

Çocukların yetiştikleri sosyoekonomik çevrenin onların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde, yüksek sosyoekonomik düzeyde yaşayan çocukların orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre duygu düzenleme becerileri daha iyi bulunurken; düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların bu iki gruptan anlamlı olarak ayrılmadığı görülmüştür. Yüksek sosyoekonomik düzeyde çocukların duygu düzenlemelerinin daha iyi olması alanyazındaki çalışmalar ile tutarlı bir bulgudur (Raver, 2004). Bu farklılık eğitim düzeyleri yüksek olan annelerin çocuklarının duygularına daha duyarlı olmaları ile açıklanabilir (Cunningham, Kliwer ve Garner, 2009). Hoff-Ginsberg ve Tardif (1995)'e göre, düşük gelirli ailelerde anneler daha çok olumsuz duygu gösterirler ve daha çok fiziksel cezalandırma yöntemi kullanırlar. Annelerin olumsuz disiplin yöntemleri kullanmaları çocukların duygu düzenleme becerilerini ters yönde yordamaktadır (Chang, Schwartz, Dodge ve McBride-Chang, 2003). Ayrıca, çocukların büyük anne ya da büyük baba ile yetiştirilmeleri de bu bulguda etkili olabilir. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde, sıkça görülen bu durum çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin, anne-babanın disiplin kuralları ile tutarsız davranan büyükanneler çocukların düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebilir. Morris ve arkadaşlarına göre (2007), büyük anne ve büyük babanın çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi gelecek çalışmalarda ayrıntılı olarak incelenmelidir. Öte yandan, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların diğer gruplardan anlamlı olarak farklılaşmamaları ve orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların en düşük duygu düzenleme becerileri göstermeleri alanyazın ile tutarlı bir bilgi değildir. Bu bulgunun nedeni çalışmadaki örneklem özellikleri ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmada lise mezunu annelerin çoğunlukla halk eğitim merkezi grubunda olmaları, yaşadıkları çevrenin ve yaşam koşullarının düşük sosyoekonomik düzeyle uyumlu olabileceğini düşündürmüştür. Bu çevrede yaşayan ilkökul ve ortaokul mezunu annelere göre, lise mezunu anneler çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin daha çok farkında olabilirler. Buna bağlı olarak, orta sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerindeki güçlükleri daha çok bildirmiş olabilecekleri düşünülmüştür.

4.1.4. Çocukların Ahlaksal Yargılamaları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Çocukların ahlaksal bir konuyu değerlendirirken altında yatan niyeti anlayıp anlayamamaları o ihlalleri ne kadar doğru/yanlış olarak değerlendirdikleri ve bu ihlallere ne kadar ceza verdikleri ile ölçülmüştür. Bulgulara bakıldığında, var olan araştırmalarla tutarlı olarak, çocukların yaşının ahlaksal durumların altındaki niyeti fark etmelerini aynı yönde anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Çocukların diğer alanlardaki gelişim düzeyleri bu bulguda rol oynamış olabilir. Alanyazına bakıldığında, çocukların yaş ile birlikte benmerkezci bakış açılarının azalması ve zihin kuramı becerilerinin gelişmesi onların ahlaksal durumların altında yatan nedenleri fark etmeleri ile aynı yönde ilişkili bulunmuştur(Killen ve ark., 2011). Ayrıca, çocuklar yaşları büyüdükçe sosyal ilişkiler kuracakları ortamlara daha çok girmektedirler. Böylelikle, yaşça daha büyük olan çocuklar çevresindeki kişilerin ahlaksal durumları değerlendirme biçimlerini daha çok gözleme olanağı bulmaktadır (Vozzola, 2014). Buna bağlı olarak, yaş ile gelişen ahlak gelişiminde artan sosyal deneyimlerin etkili olduğu düşünülmüştür.

Bu çalışmada, çocukların ahlaksal yargılamalarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Kız çocukları erkeklere oranla yanlışlıkla yapılan davranışları daha az yanlış olarak değerlendirip daha az ceza vermişlerdir. Bunun sonucunda, kızların ahlaksal durumların altında yatan nedenleri erkeklerden daha iyi anladıkları çıkarımı yapılmıştır. Bu bulgunun nedeni, yukarıda belirtilen zihin kuramı ve duygu anlama becerilerindeki cinsiyet farkı ile açıklanabilir. Kız çocuklarının başkalarının niyetlerini, düşüncelerini ve duygularını daha iyi anlamaları onların herhangi bir ahlaksal ihlali yapan kişinin de duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamaları ile ilişkili olabilir. Bulunan cinsiyet farkında, çocukların eşduyum becerilerinin de etkili olabileceği düşünülmüştür. Alanyazında, kız çocuklarının erkeklere göre daha empatik olduğu gösterilmektedir (Garaigordobil, 2009). Kız çocuklarının empati becerilerinin daha gelişmiş olması, yanlışlıkla yapılan ihlallerde kendini o kişi yerine koyduğu için durumu daha az yanlış olarak değerlendirmiş olabileceğini akla getirmektedir.

Çocukların yetiştikleri sosyoekonomik düzeyin ahlaksal yargılamalar üzerindeki etkisi incelendiğinde, bu değişkenin yalnızca ahlaksal ihlallerin doğru/yanlış değerlendirmelerinde anlamlı olarak etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgu alanyazında daha önce ele alınmamıştır. Yüksek sosyoekonomik düzeyde yetişen çocuklar düşük sosyoekonomik düzeydekilere göre ahlaksal durumların altındaki niyeti daha iyi anlayıp kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ihlalleri yanlış ya da doğru olarak değerlendirmişlerdir. Bu değişkenin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmasının nedeni ebeveynlerin ahlaksal durumlar ile ilgili daha açıklayıcı olması olarak düşünülebilir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının, kendilerinin ve çevresindekilerin yaptıkları davranışları daha çok açıkladıkları görülmüştür (Bradley ve Corwyn, 2002). Bu nedenle, yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ahlaksal davranışları değerlendirirken altında yatan nedenleri de göz önünde bulunduruyor olabilir. Öte yandan, çocukların bilerek ve yanlışlıkla yapılan ahlaksal ihlallere yönelik ceza yargılamalarında sosyoekonomik düzeyin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu bulguda ailedeki ceza yargılamalarının etkili olabileceği düşünülmüştür. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocuklarla yapılan uygulamalar sırasında, bazı çocukların kasıtlı yapılan ahlaksal ihlallere bilinçli olarak ceza vermek istemedikleri görülmüştür. Cezanın çok doğru bir yöntem olmadığını belirten çocukların bilerek yapılan ihlallere ceza vermemeleri onların davranışın altındaki niyeti anlamadıklarını göstermemektedir.

4.1.5. Çocukların Davranış Sorunları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Bu çalışmada, çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarında yaşın anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Çocukların davranış sorunlarında yaşın etkisi boylamsal çalışmalarla incelenmiş olup alanyazında bu problemlerinin gelişimsel süreçlerine ilişkin farklı bulguların var olduğu görülmektedir. Çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarında yaş ile birlikte artma ya da azalma görülmesi ailesel etmenler, çocuğun cinsiyeti, mizacı, duygu düzenleme becerileri ve sorunları bildiren kişi (öğretmen-anne) gibi pek çok değişken tarafından belirlenmektedir (Hill ve ark., 2006; Keiley ve ark., 2000; Leve, Kim ve Pears, 2005). Çocukların davranış sorunları ile yaş arasındaki ilişkide rol oynayabilecek pek çok etmenin olması bu çalışmada yaşın

yordayıcı etkisinin bulunmamasını açıklayabilir. Ayrıca, anne bildirimlerine göre, bu çalışmanın örneklemindeki çocuklar oldukça az içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları göstermektedir. Buna bağlı olarak, çocukların herhangi bir patolojilerinin olmaması yaş ile birlikte anlamlı değişimin görülmemesini açıklamaktadır. Son olarak, bu çalışmanın boylamsal olmaması ve örneklemindeki yaş aralığının oldukça sınırlı olması da çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarında yaşa göre bir farklılık göstermemesinin nedenlerinden olabilir.

Çocukların cinsiyetinin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları üzerindeki etkisi incelendiğinde, çocukların bu sorunlarda cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi okul öncesi dönemdeki çocuklar içselleştirme davranışlarında cinsiyete göre farklılık göstermemektedirler (Graber ve Sontag, 2009). Buna bağlı olarak, bu bulgunun alanyazın ile tutarlı olduğu düşünülmüştür. Dışsallaştırma sorunlarında ise cinsiyetin anlamlı bir etkisinin görülmemesi bazı çalışmalar ile tutarlı bazıları ile tutarsız olarak değerlendirilmiştir. Okul çağında ve ergenlik dönemindeki çocuklarda belirtilen ruhsal sorunlar cinsiyete göre farklılıklar gösterirken okul öncesi dönemde anlamlı farkların bulunmamasının çeşitli nedenleri olabilir. İlk olarak, bu yaş grubundaki çocukların duyu düzenleme ve problem çözme becerileri gibi olumsuz duygularla ya da durumlarla baş etme biçimleri henüz cinsiyete göre farklılık göstermediğinden içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarında da anlamlı bir cinsiyet etkisinin olmadığı düşünülmüştür. İkinci olarak, çocukların sorun davranışlarını annelerinin değerlendirmesi de cinsiyet yönünden anlamlı bir fark oluşmamasına neden olmuş olabilir. Cinsiyet rollerine bakıldığında, erkek çocuklarının saldırgan, kavgacı bir tutum halinde olması daha normal olarak değerlendirilirken kız çocukları buna benzer davranışlar gösterdiklerinde daha çok dikkati çekmektedir. Buna bağlı olarak, ebeveyn bildirimlerinde erkek çocuklarının dışsallaştırma sorunları olduğundan az, kız çocuklarının bu davranışları da olduğundan çok değerlendirilmiş olabilir. Ayrıca, okula başlamamış olan bu çocukların toplumsal cinsiyet rollerini henüz benimsememiş olmaları da dışsallaştırma davranışlarında farklılık görülmemesini açıklayabilir. Bu yaş grubundaki kız çocuklarının da sinirli, inatçı, kavgacı tutumlar sergilemesi büyük yaş grubundaki çocuklara göre daha çok rastlanabilir. Son olarak örneklemin klinik düzeyde davranış sorunları gösteren çocuklardan oluşmaması da

cinsiyet farkının görülmemesinin nedenlerinden biri olarak düşünülmüştür. Çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarındaki puanları incelendiğinde, kızların da erkeklerin de bu sorunları düşük düzeyde gösterdikleri görülmektedir.

Bir diğer sosyodemografik bilgi olarak, çocukların yetiştiği ailenin sosyoekonomik düzeyinin içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Bulgulara göre, dışsallaştırma sorunları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılık göstermemektedir. Çalışmanın bu bulgusu beklenen doğrultuda olmayıp alanyazındaki araştırmalarla da tutarlı bulunmamıştır. Sosyoekonomik düzeylere göre çocukların sorun davranışlarının ortalamalarına bakıldığında, düşük ve orta sosyoekonomik düzeydekilerin yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre daha fazla olduğu görülmektedir, fakat bu fark anlamlı bulunmamıştır. Bu eğilimin anlamlı çıkmamasının nedeni yeterli sayıda katılımcının çalışmaya dahil edilememesi ile ilgili olabilir. Örneklem sayısı daha fazla olduğunda bu farkın anlamlılık düzeyine ulaşabileceği düşünülmüştür. Ayrıca, çeşitli nedenlerle uygulamaları yarıda kesilen çocuklardan neredeyse hepsinin düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklar olduğu görülmektedir. Bu çocukların dikkat eksikliği, yerinde duramama gibi nedenlerle uygulamalarının devam edilememesi var olan dışsallaştırma sorunlarının araştırmaya yansıtılmadığını akla getirmektedir. Sosyoekonomik düzeye göre dışsallaştırma sorunlarında farklılık görülmemesinde çalışmanın örneklemindeki düşük sosyoekonomik düzeyde olan ailelerin halk eğitim merkezinden seçilmesi de etkili olmuş olabilir. Bu gruptaki çocukların ve annelerinin haftada bir kez eğitim almasının onların sorun davranışlarının azlığında rol oynayabileceği düşünülmüştür. Ayrıca, sosyoekonomik düzeyin davranış sorunları üzerindeki rolünde disiplin, anne duyarlılığı, öfkeli yetişkinlerle aynı ortamda bulunma, aile içi stresörler gibi pek çok etmen aracı rol oynayabilmektedir (Dodge ve ark., 1994). Buna bağlı olarak, bu çalışmada sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farkların saptanamamasında, ele alınmayan farklı dışsal etmenlerin rol oynayabileceği düşünülmüştür.

Öte yandan, çocukların içselleştirme sorunlarında sosyoekonomik düzeye göre sınırdan bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada, yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocuklar orta sosyoekonomik düzeydekilere göre anlamlı olarak daha az içselleştirme davranışları gösterirken, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklar diğer gruptan

farklılaşmamaktadır. Bu bulgu çocukların duygu düzenleme becerileri ile yetiştikleri sosyoekonomik düzey arasındaki ilişki ile paralellik göstermektedir. Yukarıda da söz edildiği gibi orta sosyoekonomik düzey olarak gruplandırılan lise mezunu annelerin pek çoğu çalışmayan anneler olup halk eğitim merkezinden seçilmişlerdir. Yaşam standartlarının iyi olmadığı düşünülen bu ailelerde büyüyen çocukların daha çok içselleştirme sorunları gösterdikleri bulunmuştur. Aynı çevrede yaşayan ilkököl ve ortaokul mezunu annelere göre, lise mezunu annelerin daha çok içselleştirme davranışları bildirmeleri bu annelerin çocuklarının var olan duygusal sorunlarına yönelik farkındalıklarının daha fazla olabileceği düşünülmüştür.

4.2. BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA, DUYGU DÜZENLEME, AHLAK GELİŞİMİ VE İÇSELLEŞTİRME-DIŞSALLAŞTIRMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmada çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alabilme becerilerinin ahlaksal yargılamalar ve duygu düzenleme becerileri aracılığı ile çocukların içselleştirme-dışsallaştırma sorunlarını ne derece yordadığı araştırılmak istenmiştir. Ancak, bulgularda yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı çıkmaması üzerine aracılık analizi yapılamamıştır. Bu bölümde, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri ile ahlaksal yargılamalar, duygu düzenleme becerileri ve içselleştirme-dışsallaştırma davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen sonuçlar tartışılmıştır. Buna ek olarak aracı değişkenler olan ahlaksal yargılamalar ve duygu düzenleme becerileri ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları arasındaki ilişki de değerlendirilmiştir.

4.2.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma, Duygu Düzenleme, Ahlaksal Yargılamalar ve Davranış Sorunları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Çocukların bilişsel bakış açısı alabilme becerilerinin duygu düzenlemeleri, ahlaksal yargılamaları ve davranış sorunları üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. İlk olarak, bu çalışmada, bilişsel bakış açısı alabilme becerilerinin duygu düzenleme üzerinde

yordayıcı etkisi bulunmamıştır. Alanyazında bu ilişkiyi okul öncesi çocuklarda ele alan çalışmaya rastlanmamaktadır. Bilişsel bakış açısı alma becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasının nedeni çocukların duygu düzenleme becerilerinin hem içten hem dıştan kaynaklı duygu yoğunluklarını kontrol edebilmeyi kapsamaması olarak düşünülmüştür (Thompson, 1994). Örneğin, çocukların bilişsel bakış açısı alma becerileri sosyal ilişkilerde karşılaşılan bir durumun yarattığı olumsuz ya da yoğun duyguyu düzenlemede etkili olabilir. Bu gibi durumlarda, çocuklar başkalarının zihinsel süreçlerini anlayarak, öfke-saldırganlık gibi olumsuz duygularını azaltmayı ve kontrol etmeyi başarabilirler. Fakat bireysel etmenlerden kaynaklanan üzüntü, kaygı gibi olumsuz ya da yoğun duyguların düzenlenmesinde zihin kuramı becerilerinin etkili olamayacağı akla gelmektedir. Ayrıca çocukların yaşlarının başkalarının niyetlerini ve düşüncelerini anlayarak duygularını kontrol edebilmeleri için küçük olduğu düşünülmüştür.

Çocukların zihin kuramı becerileri ahlaksal değerlendirmelerini olumlu yönde yordamaktadır. Bu bulguya göre, bilişsel bakış açısı alabilen çocuklar ahlaksal ihlalleri değerlendirirken altında yatan niyete göre doğru ya da yanlış olarak değerlendirmekte ve niyete göre ceza verilip verilmemesi gerektiğine karar vermektedir. Bu ilişkinin anlamlı olması alanyazındaki diğer çalışmalar ile de tutarlı bir bilgi olarak görülmektedir. Piaget'in ahlaksal gelişimi bilişsel gelişimin bir parçası olarak değerlendirmesi ve ahlaksal yargılamalarda başkalarının bakış açılarını alabilmenin rolünü belirtmesi bu bulguyu desteklemektedir (Carpendale, 2000). Başkalarının niyetlerini anlayan çocukların yanlışlıkla yapılan davranışları fark edebilmesi üzerine, davranışların sonuçları olumsuz da olsa daha az yanlış olarak değerlendirdikleri düşünülmektedir (Killen ve ark., 2011). Zihin kuramı becerileri gelişmiş çocukların yanlışlıkla yapılan ahlaksal ihlallerde (fiziksel zarar verme, alay etme, başkalarının eşyalarına zarar verme, yalan söyleme ve eşitsizlik) kendilerini ihlali yapan kişinin yerine koyabildikleri için de davranışları çok yanlış olarak değerlendirmedikleri ve daha az ceza verdikleri düşünülmüştür. Çünkü çocukların bilişsel bakış açısı alma becerileri onların empati göstermeleri ile anlamlı olarak ilişkilidir (Oswald, 1996).

Bu çalışmada çocukların davranış sorunlarının bilişsel bakış açısı alma becerileri ile yordanmadığı görülmüştür. İlk olarak bilişsel bakış açısı alma ile içselleştirme sorunları

arasındaki ilişkilere bakıldığında okul öncesi dönemdeki çocuklarda yapılan zihin kuramı becerilerinin içselleştirme davranışlarını yordadığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada çocukların yaş grubunun küçük olmasından dolayı bu ilişkinin anlamlı bulunmadığı düşünülmüştür. Çocuklar büyüdükçe başkalarının bakış açılarını alabilmelerinin onların kaygı ve mutsuzluk hissetmelerini etkileyebileceği düşünülmüştür. Bir diğer ruhsal sorun olan dışsallaştırma davranışları ile zihin kuramı becerileri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alanyazında bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların tutarsız bulgular sundukları görülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların zihin kuramı becerilerinin dışsallaştırma davranışlarını yordamamasının nedeni zihin kuramı becerilerinin türü olarak düşünülmüştür. Çocukların zihin kuramı becerileri hem iyi (kibar) hem de kötü amaçlı(kaba) olarak gelişebilir. İyi amaçlı olan zihin kuramı becerileri çocukların başkalarının duygularını dikkate almaları, adaletli davranmaları ile ilişkiliyken kötü amaçlı beceriler oyuncaklarını paylaşmama, kurallara uymama, kavga etme gibi durumlarla aynı yönde ilişkilidir (Ronald, Happe, Hughes ve Plomin, 2005). Çocukların zihin kuramı becerilerinin ayrıştırılmasının dışsallaştırma davranışlarını hem anlamlı olarak yordamada hem de bu yordayıcı etkinin yönünü görmede önemli olabileceği düşünülmüştür.

4.2.2. Duygusal Bakış Açısı Alma, Duygu Düzenleme, Ahlaksal Yargulamalar ve Davranış Sorunları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Bu çalışmada bir diğer yordayıcı değişken duygusal bakış açısı alabilme becerileridir ve duygu düzenleme, ahlaksal yargulamalar ve davranış sorunları üzerindeki yordayıcı etkisi araştırılmıştır.

İlk olarak, çocukların duygu anlama becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, anlamlı bir yordayıcı etki bulunmamıştır. Bu bulgunun alanyazındaki çalışmalar ile tutarlı olmadığı görülmektedir. Çalışmada başkalarının duygularını anlamının çocukların duygu düzenleme becerilerini yordamamasının çeşitli nedenleri olabilir. İlk olarak, bilişsel bakış açısı ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde belirtildiği üzere, çocukların duygularını

düzenlemeleri yalnızca dışsal durumlara karşı oluşan yoğun duyguların kontrol edilmesini kapsamamaktadır. Buna bağlı olarak, çocukların başkalarının duygularını anlamasının yanı sıra kendi duygularını anlamalarının onların duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür (Eisenberg ve ark., 2005). Ek olarak, çocukların başkalarının duygularını anlayabilmesi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide onların mizaç özelliklerinin etkili olabileceği düşünülmüştür. Örneğin, kendini kontrol etme becerisi yüksek olan çocukların duygularını daha iyi düzenleyebildikleri görülmektedir (Carlson ve Wang, 2007). Buna bağlı olarak, kendini kontrol etme becerisi düşük olan çocuklar başkalarının duygularını anlasa bile duygularını düzenlemede başarılı olamayabilirler. Ayrıca, bu çalışmada anneler tarafından değerlendirilen duygu düzenleme becerilerine yönelik ölçümün de bu ilişkinin çıkmamasında rol oynayabileceği düşünülmüştür. Annelerin değerlendirdiği bu beceriler çocukların görece daha kalıcı özelliklerini kapsamaktadır. Bu çalışmada, duygusal bakış açısı alma becerilerinin çocukların anlık duygu yaratan olaylara karşı hislerini düzenleyip düzenleyememeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Hudson ve Jacquess, 2014).

Çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri onların ahlaksal yargılamalarını beklenen yönde yordamaktadır. Bulgulara göre, başkalarının duygularını daha iyi anlayabilen çocuklar kasıtlı ve yanlışlıkla yapılan ahlaksal ihlalleri daha iyi ayırt edebilmektedir. Ahlak gelişimi kuramlarına bakıldığında, duygusal gelişimin de ahlaksal gelişim üzerinde önemli bir yeri olduğu görülmektedir (Killen ve Smetana, 2006). Çocukların başkalarının duygularını anlama becerileri ile ahlaksal yargılamaları arasındaki anlamlı ilişki değerlendirildiğinde onların ahlaksal durumlarda hem ihlali yapan kişinin hem de kurbanın duygularını anlamaya yönelmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir (Dunn ve ark., 1995). Duygusal bakış açısı alabilen çocuklar yanlışlıkla yapılan ahlaksal durumlarda kişinin bunu istemeden yaptığı için pişman ya da üzgün hissedebileceğini anlarlar; çünkü çocuklar kasıtlı olmadan başkasına herhangi bir şekilde zarar veren kişilerin iyi hissetmeyeceklerini fark etmektedirler (Nunner-Winkler ve Sodian, 1988). Buna bağlı olarak, bu ihlalleri hem daha az yanlış olarak değerlendirmiş hem de bunu yapan kişilere daha az ceza vermeyi düşünmüş olabilirler.

Çocukların duygu anlama becerileri ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları arasındaki ilişkilere bakıldığında, onların başkalarının duygularını anlamalarının yalnızca içselleştirme sorunlarını ters yönde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu, alanyazında daha büyük yaş grubundaki çocuklarla yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Çocukların duygu anlama becerilerinin içselleştirme davranışlarını ters yönde yordamasında sosyal etmenlerin etkili olabileceği düşünülmüştür. Başkalarının duygularını daha iyi anlayabilen çocukların daha olumlu sosyal beceriler geliştirdikleri görülmektedir (Trentacosta ve Fine, 2010). Buna bağlı olarak bu çocukların daha az içselleştirme sorunu gösterebilecekleri akla gelmiştir. Bu çalışmadaki bir diğer bulgu da çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri ile dışsallaştırma sorunları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmamasıdır. Alanyazında, bu ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarının bulgularında da farklılıklar olduğu görülmektedir. Çocukların başkalarının duygularını anlamasının yanı sıra onların empati becerilerinin saldırganlık, yalan söyleme, çalma gibi davranışlarını etkileyebileceği düşünülmüştür. Çocuklar başkalarının duygularını anlasalar bile karşısındaki kişinin hissedebileceği duyguyu hissetmezlerse dışsallaştırma davranışlarına devam edebilirler.

4.2.3. Duygu Düzenleme Becerileri ve Ahlaksal Yargulamalar ile İçselleştirme-Dışsallaştırma Davranışları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Bu bölümde aracı değişkenler olarak ele alınan duygu düzenleme becerileri ve ahlaksal yargulamalar ile yordanan değişken olarak incelenen ruhsal sorunlar arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, duygu düzenleme becerilerinin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını üzerindeki etkisi incelenmiştir. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile tutarlı olarak, çocukların bu becerilerinin içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını anlamlı olarak ters yönde yordadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre, duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar düşüklere oranla daha az içselleştirme davranışları göstermektedir. Çocukların korku, üzüntü gibi duygularını düzenleyememeleri onların bu olumsuz duyguları daha yoğun olarak hissetmelerine; buna bağlı olarak daha fazla içselleştirme belirtileri göstermelerine neden olmaktadır (Rydell ve ark., 2003; Zeman, Shipman ve

Suveg, 2002). Çocukların duygu düzenleme becerilerinin içselleştirme sorunlarını ters yönde yordamasında farklı sosyal etmenlerin rol oynayabileceği düşünülmüştür. Duygularını düzenleyebilen çocuklar akranları tarafından daha çok kabul görüp daha az akran zorbalığına maruz kalmaktadır. Ayrıca çocukların duygu düzenleme becerileri akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Graziano ve ark., 2007; Hanish ve ark., 2004; Kim ve Cicchetti, 2010). Duygu düzenleme becerileri tarafından yordanan bu olumlu sosyal sonuçların da çocukların daha az içselleştirme davranışları göstermesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu ilişki ileriki çalışmalarda daha ayrıntılı olarak ele alınmalıdır.

Çocukların dışsallaştırma davranışları da onların duygu düzenleme becerileri tarafından ters yönde anlamlı olarak yordanmaktadır. Duygu düzenleme ile dışsallaştırma davranışları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde çocukların öfke duymaya eğilimli olmaları, öfke/kızgınlık gibi duygularını düzenleyememeleri ve yoğun olan duygularını kontrol edememe durumunda taşkınlık ve dürtüsellik göstermeleri onların dışsallaştırma davranışlarını daha fazla göstermelerine neden olmaktadır (Rydell ve ark., 2003; Zeman ve ark., 2002). Çocukların duygu düzenleme becerilerinin bir parçası olan olumsuz duyguları ifade edememesi ve bu duygularla baş edememesi onların öfke nöbeti geçirmeleri ve saldırgan tavır göstermeleri ile ilişkilidir. Duygu düzenleme becerileri ile dışsallaştırma davranışlarının ilişkili olduğu temel noktanın öfke kontrolü ve kontrol edilemeyen öfkenin olumsuz davranışlarla dışarı yansıtılması olarak düşünülmüştür.

Çalışmada ele alınan çocukların ahlaksal yargulamaları ile içselleştirme davranışları arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Alanyazında çocukların ahlaksal ihlallerin altında yatan nedenleri anlamaları ile içselleştirme davranışları arasındaki ilişki daha önce ele alınmamıştır. Bu çalışmada, anlamlı bir ilişki çıkmamasının nedeni ahlaksal yargulamaların başka çocukların yaptıkları ihlaller üzerinden değerlendirilmesi olabilir. Çocukların kendilerinin yaptığı ya da onlara yapılan ahlaksal ihlaller üzerinde durulsaydı çocuklar üzüntü, kaygı gibi duyguları daha çok gösterebilirlerdi. Ayrıca, çocukların kendi deneyimlerinin üzerinde durmak onlarda suçluluk, utanma gibi ahlaksal duyguları da yordayabilirdi. Alanyazında, yetişkinlerin suçluluk, utanma gibi ahlaksal duygularının depresyon ve kaygı ile aynı yönde ilişkili bulunmuştur. (Gilbert, 2000) Buna bağlı olarak, çocukların da ahlaksal ihlallerin farkında olmalarının yanı sıra

bu ihlaller karşısında nasıl hissettiklerinin onların içselleştirme belirtileri göstermelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, çocukların ahlaksal ihlallerin altında yatan nedenleri anlamalarının onların içselleştirme davranışlarını ilerleyen yıllarda yordayabileceği düşünülmüştür. Okul yıllarında haksızlık, fiziksel zarar, yalan söyleme gibi ahlaksal ihlallere maruz kaldıklarında bu davranışlarının altındaki nedenleri fark edebilen çocuklar daha sağlıklı baş edebilir, daha az kaygı ve üzüntü hissedebilirler.

Çocukların ahlaksal yargılamaları ile dışsallaştırma sorunları arasındaki ilişki incelendiğinde de anlamlı bir bulgu bulunmamıştır. Alanyazında ahlaksal ihlaller ile dışsallaştırma davranışlarından biri olan saldırganlığın kasıtlı olarak zarar verme ve kurban etme noktasında ortak temellerinin olduğu belirtilmiştir (Arsenio ve Lemerise, 2004). Ancak bu çalışmada çocukların ahlaksal ihlallere ilişkin değerlendirmeleri onlara sunulan kısa öykülerdeki durumlar üzerinden ölçülmüş olup kasıtlı olarak başkalarına zarar verme davranışları ve ahlaksal durumlardaki kendi niyetleri ele alınmamıştır. Buna bağlı olarak çocukların kasıtlı olarak yapılan ahlaksal ihlalleri yanlış ve cezalandırılması gereken bir durum olarak değerlendirseler bile yalan söyleme, saldırganlık gibi olumsuz davranışları gösterebilecekleri düşünülmüştür. Sosyal norm olarak bu davranışların yanlış olduğunu bilmeleri onların bu normları içselleştirip içselleştirmediklerine ilişkin bilgi vermemektedir; Buna bağlı olarak ahlaksal kuralların benimsenmesi çocukların dışsallaştırma davranışları ile ilişkili olabileceği akla gelmiştir.

4.3. GENEL DEĞERLENDİRME

Bu bölümde çalışmanın hem alanyazına hem de klinik alana katkıları, sınırlılıkları ve yeni çalışmalar için öneriler yer almaktadır.

4.3.1. Çalışmanın Katkıları

Bu tez çalışmasının hem alanyazına hem de klinik alana yönelik katkıları bulunmaktadır. İlk olarak, çocukların hayatında ciddi olumsuz sonuçlara neden olan

içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının altındaki örüntüyü incelemek yapılacak olan müdahale programları ve geliştirebilecek olan tedavi yöntemleri açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın bulgularına göre, duygu düzenleme becerileri çocukların hem içselleştirme hem de dışsallaştırma davranışlarını, başkalarının duygularını anlama becerileri de yalnızca içselleştirme sorunlarını ters yönde yordamaktadır. Bu bulgu, alanyazında daha önce araştırılmış olsa da Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalar genellikle duygu düzenlemenin dışsallaştırma sorunları ve sosyal yetkinlikler üzerindeki etkisini araştırmıştır (Batum ve Yağmurlu, 2007; Orta, Çorapçı, Yağmurlu ve Aksan, 2013). Duygu düzenleme becerilerinin içselleştirme davranışları üzerindeki etkisini 4-6 yaş aralığındaki çocuklarda ele alan çalışmaya rastlanılmaması üzerine bu çalışmanın Türk alanyazınına katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca bu bulguların klinik doğurguları da bulunmaktadır. Çocukluk döneminde içselleştirme ve dışsallaştırma belirtileri gösteren çocuklar ileride kaygı bozukluğu, depresyon, davranım bozukluğu, madde kullanımı gibi patolojik durumlara daha yatkındırlar (Fergusson, Horwood, ve Ridder, 2005; Mesman ve ark., 2001). Buna bağlı olarak, bu davranış sorunlarının okul öncesi dönemden itibaren ele alınarak tedavi edilmesi hem kısa hem uzun vadede bireylerin hayatında oldukça büyük bir öneme sahiptir. Çocukların davranış sorunları üzerinde etkili bulunan duygu düzenleme ve duygu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntemlerin bu davranış sorunlarının tedavisinde yol gösterebileceği düşünülmektedir. Bu becerilerin gelişimi için çocuk sağaltımlarında ebeveynlere duyguların önemi anlatılıp onların duygu kültürlemelerine katkı sağlanılabilir. Ayrıca, duygu anlama ve düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla çocuklar ile duyguların ifade edilmesine ve öz düzenleme becerilerine yönelik oyunlar oynanabilir.

Çalışmanın alanyazına bir diğer katkısı da Türkiye’de çocuklarda bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin ahlaksal yargılamalar ile birlikte inceleyen ilk çalışma olmasıdır. Çocukların zihin kuramı becerileri ile başkalarının duygularını anlayabilmelerinin ahlaksal ihlallerin değerlendirilmesindeki yordayıcı etkisi daha önce Türkiye’de ele alınmamıştır. Buna ek olarak, bu çalışmada çocukların ahlaksal yargılamalarının ölçüm yöntemi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup Türkiye’de

çocukların ahlaksal durumlarının altında yatan niyetleri anlayıp anlamamalarını daha önce incelenmemiştir.

4.3.2. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın bulgularına ilişkin sınırlılıkların değerlendirilmesi sonraki çalışmalar için yol gösterici olacaktır. İlk olarak, bu çalışmada farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların karşılaştırılması hedeflenmiştir. Örnekleme bakıldığında, yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocukların seçimi farklı bölgelerdeki kreşlerden yapılırken, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların seçimi tek bir bölgeden yapılabilmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeyde yetişen çocukların çoğunluğunun kreşlere gidememesinden dolayı onlara toplu olarak ulaşılabilecek halk eğitim merkezleri ile iletişime geçilmiş ve Sincan Halk Eğitim Merkezi'ndeki çocuklarla çalışma yapılmıştır. Buna bağlı olarak, örneklemedeki bu grubunun düşük sosyoekonomik düzeydeki diğer çocuklara genellenebilirliği ile ilgili bir sınırlılık oluşmaktadır.

Diğer bir kısıtlılık ise çocuk uygulamalarının uzunluğu ile ilgilidir. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocuklarla yapılan uygulamalar görece daha kısa sürse de düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklarla yapılan uygulamalar yaklaşık 45-50 dakika sürmüştür. Çocukların bu süreçte dikkatlerinin dağılması ya da sıkılma gibi durumları göz önünde bulundurulduğunda ölçümlerin tek seferde yapılması bir kısıtlılık olarak değerlendirilebilir. Çocuk ölçümü ile ilgili bir diğer sınırlılık da zihin kuramı becerilerinin ölçümünde göze çarpmaktadır. Çocukların zihin kuramı becerilerini sınamak amacıyla uygulanan görevlerin sayısının az olması onların rastgele cevap verme olasılıklarını dışlamamaktadır.

Çalışmada ebeveyn formlarının doldurulması ile ilgili de kısıtlılık olduğu düşünülmektedir. Çocuklar hakkında bilgi almak için verilen ebeveyn formlarının, özellikle de düşük sosyoekonomik düzeydeki anneler tarafından anlaşılmayan kısımlarının olduğu görülmüştür. Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklarla uygulama yapmadan önce anneler ile birebir iletişim kurulsa da tüm annelere formların nasıl doldurulacağı anlatılmaması ya da annelerden soru-cevap tekniği ile bilgi alınmaması bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. Ayrıca, çalışmanın bulgularına bakıldığında

çocuk ile yapılan uygulamaların kendi içinde anneden alınan ölçümlerin de kendi içinde anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, çocukların duygu düzenleme ve davranış sorunları hakkında bilginin yalnızca ebeveynlerinden alınmasının kısıtlılık olabileceği akla gelmektedir. Diğer değişkenlerin ölçümünde de çoklu yöntemlerin kullanılmaması ve çeşitli kaynaklara başvurulmaması araştırmanın sınırlılıklarından biridir.

Son olarak, bu çalışmada verilerin kesitsel yöntem ile elde edilmesinden dolayı değişkenler arasındaki ilişkilerin zaman içinde değişip değişmediği ve neden-sonuç ilişkileri değerlendirilememiştir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bu çalışmada yaş aralığının dar olması ve okul dönemindeki çocukların dahil edilmemesi de yaş ile birlikte bu ilişkilerin nasıl etkilenebileceği hakkında yorum yapılamamasına neden olmuştur.

4.3.3. Yeni Çalışmalar için Öneriler

Ülkemizde çocukların davranış sorunları altındaki örüntülerin anlaşılmasına yönelik daha çok araştırılma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmadan yola çıkarak ele alınan çocukların duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri ile içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları arasındaki ilişki, empati, sosyal yetkinlik gibi değişkenler dahil edilerek yeniden ele alınabilir. Gelecekte çalışmalar, ahlaki yargılamaları ele alırken çocukların ahlaki duyguları ne kadar hissettikleri ve ahlaki ihlallere yönelik ilkelerine kadar benimsediklerini de göz önünde bulundurmalıdırlar. Çocuklarda sıklıkla görülen davranış sorunlarının altında yatan ahlaki dinamiklerin araştırılmasında belirtilen etmenlerin önemli olabileceği düşünülmektedir.

Gelecekte yapılacak olan çalışmalar ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri hem yaşça hem de özellik bakımından daha farklı örneklerde araştırabilirler. Bu ilişkilerin okul çağında ve ergenlik dönemindeki çocuklarla çalışıldığında daha farklı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, yapılacak olan çalışmaların klinik derecede davranış sorunları gösteren, kurum bakımı altında yetişen ya da suça itilen çocuklar gibi risk gruplarında bu ilişkileri ele alması hem alanyazına hem de alana önemli derecede katkılar sağlayabilir.

Çalışmanın yöntemindeki kısıtlılıklardan yola çıkarak, gelecekteki çalışmalar için değişkenlerin çoklu yöntemlerle incelenmesi önerilmektedir. Özellikle çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarının ölçümünde ebeveyn bildirimlerinin yanı sıra öğretmenden de bilgi alınmasının ya da gözlem yapılmasının çocukların sorunlu davranışlarını değerlendirmeye katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Çocukların duygu düzenleme becerileri değerlendirilirken de anne bildirimlerine ek olarak, deneysel yöntemlerle çocukların belli bir durum karşısında duygularını nasıl düzenledikleri ölçülebilir.

Son olarak, çocukların gelişimsel alanlardaki becerileri ve davranış sorunları arasındaki ilişkilerin ileriki çalışmalarda boylamsal yöntemlerle değerlendirilmesinin neden-sonuç yorumlamaları açısından önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Achenbach, T. M. ve Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. A. ve Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33(5-6), 309-323.
- Allen, J. W. ve Bickhard, M. H. (2013). Stepping off the pendulum: Why only an action-based approach can transcend the nativist–empiricist debate. *Cognitive Development*, 28(2), 96-133.
- Arsenio, W. F. ve Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child development*, 75(4), 987-1002.
- Astington, J. W. ve Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg ve D. J. Cohen (Eds.), In *Understanding other minds: Perspectives from autism* (2nd ed., pp. 3-20). New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., ve Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 813-822.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. ve Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.

- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Batum, P. ve Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294.
- Bear, G. G. (1989). Sociomoral reasoning and antisocial behaviors among normal sixth graders. *Merrill-Palmer Quarterly* 35(2), 181-196.
- Bear, G. G. ve Richards, H. C. (1981). Moral reasoning and conduct problems in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 664-670.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi (çev. Okhan Gündüz). *İstanbul: Kaknüs Yayınları*.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A. ve Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-443.
- Brown, J. R. ve Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67(3), 789-802.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., ve Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735.
- Bradley, R. H. ve Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V., ve Schweitzer, J. (2009). The Impact of Early Behavior Disturbances on Academic Achievement in High School. *Pediatrics*, 123(6), 1472-1476.

- Broeren, S., Muris, P., Diamantopoulou, S., ve Baker, J. R. (2012). The Course of Childhood Anxiety Symptoms: Developmental Trajectories and Child-Related Factors in Normal Children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 41(1), 81-95.
- Calkins, S. D. ve Dedmon, S. E. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 103-118.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S. ve Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-488.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A. ve Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48(1), 257-270.
- Carlson, S. M., ve Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053.
- Carlson, S. M. ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Carpendale, J. I. (2000). Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning. *Developmental Review*, 20(2), 181-205.
- Chapman, M. (1991). The epistemic triangle: Operative and communicative components of cognitive competence. *A preliminary version of this chapter was presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development* içinde, Kansas City, Apr 1989. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. ve McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598-606.

- Cicchetti, D. ve Toth, S. L. (1995). A developmental psychopathology perspective on child abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 541-565.
- Cole, P. M., Armstrong, L. M. ve Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. (S. Calkins ve M. A. Bell, Eds.). In *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59-77). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. ve Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' Emotion Regulation Strategy Understanding: Relations with Emotion Socialization and Child Self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324- 352.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B. A. ve Welsh, J. D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(4), 518-529.
- Cook, E. T., Greenberg, M. T. ve Kusche, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 205-219.
- Crijnen, A. A., Achenbach, T. M. ve Verhulst, F. C. (1997). Comparisons of Problems Reported by Parents of Children in 12 Cultures: Total Problems, Externalizing, and Internalizing. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(9), 1269-1277.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. ve Lapp, A. L. (2002). Family Adversity, Positive Peer Relationships, and Children's Externalizing Behavior: A Longitudinal Perspective on Risk and Resilience. *Child Development*, 73(4), 1220-1237.
- Crick, N. R. ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

- Cunningham, J. N., Kliewer, W. ve Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. *Development and psychopathology*, 21(01), 261-283.
- Cutting, A. L. ve Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 47(1), 194-201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Zoller, D. ve Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. ve Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A. ve Akar, T. K. (2015). Determining Socio-economic Status Variables through Cluster Analysis1. *Elementary Education Online*, 14(1), 108-117.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (1994). Socialization Mediators of the Relation between Socioeconomic Status and Child Conduct Problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.
- Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. *Handbook of Moral Development*, 331-350.
- Dunn, J., Brown, J. R. ve Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding. *Developmental Psychology*, 31(4), 649-659.

- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. ve Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... ve Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D. ve Giunta, L. D. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B., ... ve Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child development*, 71(5), 1367-1382.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., ... ve Shepard, S. A. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 41(1), 193-211.
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., ... ve Losoya, S. H. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology*, 45(4), 988-1008.
- Eisenberg, N., Zhou, Q. ve Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role

orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72(2), 518-534.

Eisenberg-Berg, N. ve Mussen, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, 14(2), 185.

Erol, N., Kılıç, C., Ulusoy, M., Keçeci, M. ve Şimşek, Z. (1998). Türkiye ruh sağlığı profili raporu. *Birinci baskı, Ankara*.

Fahie, C. M. ve Symons, D. K. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 51-73.

Farhadian, M., Gazanizad, N. ve Shakerian, A. (2011). Theory of mind and siblings among preschool children. *Asian Social Science*, 7(3), 224-231.

Feng, X., Shaw, D. S., Kovacs, M., Lane, T., O'Rourke, F. E. ve Alarcon, J. H. (2008). Emotion regulation in preschoolers: The roles of behavioral inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 132-141.

Fergusson, D. M., John Horwood, L. ve Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 837-849.

Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J. ve Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15(02), 331-342.

Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P. ve Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex roles*, 42(3-4), 233-253.

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 21-45.

- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.
- Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. W. ve Jarvis, P. E. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Fu, G., Xiao, W. S., Killen, M. ve Lee, K. (2014). Moral judgment and its relation to second-order theory of mind. *Developmental Psychology*, 50(8), 2085-2092.
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Etten, M. V. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28(5), 619-631.
- Garner, P. W., Jones, D. C. ve Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child development*, 65(2), 622-637.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- Gilbert, P. (2000). The relationship of shame, social anxiety and depression: The role of the evaluation of social rank. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 7, 174-189.
- Gökler, B. ve Öktem, F. (1985). Bir gecekondulu ilkokulu öğrencilerinde ruhsal uyum taraması. *Toplum ve Hekim*, 36, 24-27.
- Görker, I., Korkmazlar, Ü., Durukan, M. ve Aydoğdu, A. (2007). Çocuk ve Ergen Psikiyatri Kliniğine Başvuran Ergenlerde Belirti ve Tanı Dağılımı. *Klinik Psikiyatri*, 7(2), 103-110.
- Graber, J. A., ve Sontag, L. M. (2009). Internalizing problems during adolescence. In R. M. Lerner and L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley & Sons.

- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. ve Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3-19.
- Gross, A. L. ve Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review, 11*(4), 368-398.
- Guajardo, N. R., Snyder, G. ve Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development, 18*(1), 37-60.
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P. ve Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology, 16*(02), 335-353.
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. In Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. ve Barrett L. F. (Eds.) *Handbook of emotions*, (pp. 320-331). New York: The Guilford Press.
- Harwood, M. D. ve Farrar, M. J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(2), 401-418.
- Hetherington, E. M., Parke, R. D., Gauvain, M. ve Locke, V. O. (2006). *Child psychology: A contemporary viewpoint* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D. ve Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: the roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology, 42*(5), 913-928.
- Hoff-Ginsberg, E. Ve Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum
- Hubbard, J. A. ve Coie, J. D. (1994). Emotional determinants of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(1), 1-20.

- Hudson, A. ve Jacques, S. (2014). Put on a happy face! Inhibitory control and socioemotional knowledge predict emotion regulation in 5- to 7-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 123, 36-52. doi:10.1016/j.jecp.2014.01.012.
- Hudziak, H. J., Copeland, W., Stanger, C. ve Wadsworth, M. (2004). Screening for DSM-IV externalizing disorders with the Child Behavior Checklist: A receiver-operating characteristic analysis. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1299-1307.
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 233-253.
- Hughes, C., Jaffee, S. R., Happé, F., Taylor, A., Caspi, A. ve Moffitt, T. E. (2005). Origins of individual differences in theory of mind: from nature to nurture? *Child Development*, 76(2), 356-370.
- Hughes, C. ve Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43(6), 1447-1459.
- Hughes, C. ve Ensor, R. (2008). Does executive function matter for preschoolers' problem behaviors?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(1), 1-14.
- Huitt, W. ve Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*, 3(2), 1-5.
- Hussong, A. M., Jones, D. J., Stein, G. L., Baucom, D. H. ve Boeding, S. (2011). An internalizing pathway to alcohol use and disorder. *Psychology of Addictive Behaviors*, 25(3), 390-404.
- Jenkins, J. M., ve Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.

- Kerr, D. C., Lopez, N. L., Olson, S. L. ve Sameroff, A. J. (2004). Parental Discipline and Externalizing Behavior Problems in Early Childhood: The Roles of Moral Regulation and Child Gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369-383.
- Keiley, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A. ve Pettit, G. S. (2000). A cross-domain growth analysis: Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 161-179.
- Kessler, R. C., Avenevoli, S., Green, J., Gruber, M. J., Guyer, M., He, Y., ... ve Merikangas, K. R. (2009). National comorbidity survey replication adolescent supplement (NCS-A): III. Concordance of DSM-IV/CIDI diagnoses with clinical reassessments. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(4), 386-399.
- Killen, M., Mulvey, K. L., Richardson, C., Jampol, N., ve Woodward, A. (2011). The accidental transgressor: Morally-relevant theory of mind. *Cognition*, 119(2), 197-215.
- Killen, M. ve Smetana, J. (Eds.). (2006). *Handbook of moral development*. New Jersey: Psychology Press.
- Kim, J. ve Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706-716.
- Kinderman, P., Dunbar, R. ve Bentall, R. P. (1998). Theory-of-mind deficits and causal attributions. *British Journal of Psychology*, 89(2), 191-204.
- King, S. M., Iacono, W. G. ve McGue, M. (2004). Childhood externalizing and internalizing psychopathology in the prediction of early substance use. *Addiction*, 99(12), 1548-1559.
- Kirazlı, M. Ç. (2014). *9–11 Yaş Grubu Koklear İmplantlı Çocukların Genel Zeka, Duygusal Zeka, Zihin Kuramı, Duygu Tanıma, Yüz İfadesi Tanıma ve Uyum*

Becerilerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*, 31-53.
- Küçükparlak, İ. (2011). *Sosyal Anksiyete Bozukluğu Olan Olgularda Zihin Kuramı İşlevleri ve Bağlanma Biçemleri*. Tıpta Uzmanlık Tezi, İstanbul.
- Lahey, B. B., Loeber, R., Hart, E. L., Frick, P. J. ve Al, E. (1995). Four-year longitudinal study of conduct disorder in boys: Patterns and predictors of persistence. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(1), 83-93.
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children*. Paul H. Brookes Publication.
- Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J. ve Kerr, D. C. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 871-889.
- Lee, L., Harkness, K. L., Sabbagh, M. A., ve Jacobson, J. A. (2005). Mental state decoding abilities in clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 86(2), 247-258.
- Leve, L. D., Kim, H. K. ve Pears, K. C. (2005). Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing trajectories from ages 5 to 17. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 505-520.
- Levine, L. E. ve Munsch, J. (2011). *Child Development: An Active Learning Approach*. Canada: Sage.
- Lemerise, E. A. ve Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71(1), 107-18.

- Liew, J., Eisenberg, N. ve Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), 298-319.
- Little, R. J. ve Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data*. Hoboken, New Jersey: J Wiley & Sons.
- Lourenço, O. M. (2016). Developmental stages, Piagetian stages in particular: A critical review. *New Ideas in Psychology*, 40, 123-137.
doi.org/10.1016/j.newideapsych.2015.08.002.
- Madigan, S., Atkinson, L., Laurin, K. ve Benoit, D. (2013). Attachment and internalizing behavior in early childhood: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49(4), 672-689.
- Maughan, A. ve Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(5), 1525-1542.
- Mäntymaa, M., Puura, K., Luoma, I., Latva, R., Salmelin, R. K. ve Tamminen, T. (2011). Predicting Internalizing and Externalizing Problems at Five Years by Child and Parental Factors in Infancy and Toddlerhood. *Psychiatry & Human Development*, 43(2), 153-170.
- McAlister, A., ve Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, 22(2), 258-270.
- McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A. L., Forehand, R., Massari, C., ... ve Zens, M. S. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: the roles of positive parenting and gender. *Journal of Family Violence*, 22(4), 187-196.
- McLeod, J. D. ve Owens, T. J. (2004). Psychological well-being in the early life course: variations by socioeconomic status, gender, and race/ethnicity. *Social Psychology Quarterly*, 67(3), 257-278.

- Mcloyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Melot, A. M. ve Houdé, O. (1998). Categorization and theories of mind: The case of the appearance/reality distinction. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 17(1), 71-93.
- Mendez J, McDermott P. ve Fantuzzo J. (2002). Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, 39(1), 111–123.
- Mesman, J., Bongers, I. L. ve Koot, H. M. (2001). Preschool Developmental Pathways to Preadolescent Internalizing and Externalizing Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 679-689.
- Mesman, J. ve Koot, H. M. (2001). Early Preschool Predictors of Preadolescent Internalizing and Externalizing DSM-IV Diagnoses. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(9), 1029-1036.
- Miner, J. L. ve Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771-786.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Müller, U. ve Carpendale, J. I. (2000). The role of social interaction in Piaget's theory: language for social cooperation and social cooperation for language. *New Ideas in Psychology*, 18(2), 139-156.
- Müller, U., Carpendale, J. I. ve Smith, L. (2009). *The Cambridge companion to Piaget*. Cambridge University Press.
- Noble, K. G., Norman, M. F. ve Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87.

- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 161-187. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032511-143109.
- Orta, I. M., Corapci, F., Yagmurlu, B. ve Aksan, N. (2013). The mediational role of effortful control and emotional dysregulation in the link between maternal responsiveness and Turkish preschoolers' social competency and externalizing symptoms. *Infant and Child Development*, 22(5), 459-479.
- Oswald, P. A. (1996). The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic helping. *The Journal of Social Psychology*, 136(5), 613-623.
- Pears, K. C. ve Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-20.
- Perner, J., Ruffman, T. ve Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228-1238.
- Perret-Clermont, A. N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press.
- Perner, J. ve Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 437-471.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (pp. 18-1952). New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1955). The construction of reality in the child. *Journal of Consulting Psychology*, 19(1), 77-99.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.

- Piaget, J. (1965). The stages of the intellectual development of the child. *Educational Psychology in Context: Readings for Future Teachers*, 98-106.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. New York: Basic books.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L. ve De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353.
- Premack, D. ve Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(04), 515-526.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75(2), 346-353.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. ve Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252. doi:10.1016/j.chiabu.2009.07.009.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E. ve Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330.
- Rice, F. P. (1997). *Child and adolescent development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ronald, A., Happe, F., Hughes, C. ve Plomin, R. (2005). Nice and nasty theory of mind in preschool children: Nature and nurture. *Social Development*, 14(4), 664-684.
- Rosnay, M. D. ve Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4(1), 39-54.

- Rothbart, M. K. ve Sheese, B. E. (2007). Temperament and Emotion Regulation (J. J. Gross, Ed.). In *Handbook of emotion regulation* (pp. 331-350). New York, US: Guilford Press.
- Rydell, A., Berlin, L. ve Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55(4), 1504-1513.
- Samson, A. C., Huber, O. ve Gross, J. J. (2012). Emotion regulation in Asperger's syndrome and high-functioning autism. *Emotion*, 12(4), 659-665.
- Santrock, J. W. (2002). *A topical approach to life-span development*. Boston: McGraw-Hill.
- Shields, A. ve Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906.
- Schipper, M. ve Petermann, F. (2013). Relating empathy and emotion regulation: Do deficits in empathy trigger emotion dysregulation? *Social Neuroscience*, 8(1), 101-107.
- Schwebel, D. C., Rosen, C. S. ve Singer, J. L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 333-348.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477-499.
- Sharp, C. (2008). Theory of mind and conduct problems in children: Deficits in reading the “emotions of the eyes”. *Cognition and Emotion*, 22(6), 1149-1158.
- Sharp, C., Pane, H., Ha, C., Venta, A., Patel, A. B., Sturek, J. ve Fonagy, P. (2011). Theory of mind and emotion regulation difficulties in adolescents with

- borderline traits. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(6), 563-573.
- Silk, J. S., Steinberg, L. ve Morris, A. S. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880.
- Simonian, S. J., Beidel, D. C., Turner, S. M., Berkes, J. L. ve Long, J. H. (2001). Recognition of facial affect by children and adolescents diagnosed with social phobia. *Child Psychiatry & Human Development*, 32(2), 137-45.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 1333-1336.
- Smetana, G. W. (1999). Preoperative pulmonary evaluation. *New England Journal of Medicine*, 340(12), 937-944.
- Southam-Gerow, M. A. ve Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189-222.
- Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., ... ve Shepard, S. A. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 41(1), 193-211.
- Stams, G. J., Brugman, D., Deković, M., van Rosmalen, L., van der Laan, P. ve Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 692-708.
- Thomas, M. (2005). *Comparing theories of child development* (6th ed.). United States of America: Thomson Wadsworth.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.

- Trentacosta, C. J., ve Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. *Social Development, 19*(1), 1-29.
- Upton, P. (2012). *Developmental psychology*. Harlow, England: Pearson Prentice Hall.
- Vozzola, E. C. (2014). *Moral development: theory and applications*. New York, NY: Routledge.
- Walker, E. (1981). Emotion recognition in disturbed and normal children: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*(3), 263-268.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(3), 297-312.
- Wapner, S., ve Demick, J. (1998). Developmental analysis: A holistic, developmental, systems-oriented perspective. In R. Lerner (Ed.), *The handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 761-805) New York: Wiley.
- Wellman, H. M., Cross, D. ve Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655-684.
- Wick-Nelson, R. ve Israel, A. (2003). *Behavior disorders of childhood* (5th Ed). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., ... ve Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(8), 1063-1075.
- Wilmshurst, L. (2009). *Abnormal child psychology: A developmental perspective*. New York: Taylor & Francis.

- Wimmer, H. ve Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*(1), 103-128.
- Zahn–Waxler, C., Klimes–Dougan, B. Ve Slattery, M. J. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology*, *12*(3), 443-466.
- Zeman, J., Shipman, K. ve Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *31*(3), 393-398.

EKLER

EK 1: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- 1) Dolduran kişi: _____
 - 2) Yaşınız: _____
 - 3) (Varsa) Eşinizin yaşı: _____
 - 4) Eğitim düzeyiniz

İlkokul <input type="checkbox"/>	İlkokul <input type="checkbox"/>
Ortaokul <input type="checkbox"/>	Ortaokul <input type="checkbox"/>
Lise <input type="checkbox"/>	Lise <input type="checkbox"/>
Üniversite <input type="checkbox"/>	Üniversite <input type="checkbox"/>
 - 5) Eşinizin eğitim düzeyi

İlkokul <input type="checkbox"/>	İlkokul <input type="checkbox"/>
Ortaokul <input type="checkbox"/>	Ortaokul <input type="checkbox"/>
Lise <input type="checkbox"/>	Lise <input type="checkbox"/>
Üniversite <input type="checkbox"/>	Üniversite <input type="checkbox"/>
 - 6) Çalışıyor musunuz? Evet Hayır
Evet ise, mesleğiniz: _____
 - 7) Eşiniz çalışıyor mu? Evet Hayır
Evet ise, mesleği ne? _____
 - 8) Medeni durumunuz

Evli <input type="checkbox"/>	Boşanmış <input type="checkbox"/>	Eşini Kaybetmiş <input type="checkbox"/>	Ayrı yaşıyor <input type="checkbox"/>
Diğer: _____			
 - 9) Kaç çocuğunuz var? _____
 - 10) Çocuklarınızın yaşları (sırası ile): _____
 - 11) Çalışmaya katılan çocuğunuz kaçınca çocuğunuz? _____
- Doğum Tarihi: ____/ ____/ ____
- Cinsiyeti: _____

EK 2: DENHAM DUYGU ANLAMA TESTİ

KUKLA TESTİ BÖLÜM 1-KALIP DİYALOGLAR

1. MUTLU:

ELİF/EREN: “Merhaba! Ben ELİF/EREN. Bu da benim kız/erkek kardeşim. O bana çikolata verdi. Hmmm çok lezzetli!!” (MUTLU)

2. ÜZGÜN:

ELİF/EREN: “Biz eve gidiyoruz .”

ELİF/EREN: “Önce ben gideceğim !”

ELİF/EREN: “OFF! Canım acıdı!”

(ÜZGÜN)

3. KIZGIN:

ELİF/EREN: “İşte! Kulemi yapmayı bitirdim. Bence çok güzel görünüyor.” ELİF/EREN: “Hayır. Bence iğrenç. İşte yıkayım da gör!”
(yıklar) ELİF/EREN: Hııı (KIZGIN)

4. KORKMUŞ: ŞİŞŞŞTT! ELİF/EREN uyuyor.

ELİF/EREN: “Ooh, ben bir rüya gördüm. Rüyamda bir kaplan beni kovalıyordu.(KORKMUŞ)

5. MUTLU:

ELİF/EREN: “Annem geldi. Bizi hayvanat bahçesine götürecektir. Haydi, hayvanları görmeye gidelim. Aaaa! Ben filleri çok severim. İşte gidiyoruz. Hoş çakalın!” (MUTLU)

6. ÜZGÜN:

ELİF/EREN: “Ben bisiklet sürmek istiyorum. Ama bulamıyorum. Biri bisikletimi almış. Bisikletim çalınmış .” (ÜZGÜN)

7. KORKMUŞ: ELİF/EREN evde yalnız.

ELİF/EREN: “Burası gerçekten çok karanlık! Etrafta kimse yok. Oooooo!”

(KORKMUŞ)

8. KIZGIN:

ELİF/EREN: “Lahana yemekten hoşlanmıyorum”

Anne: “Yemek zorundasın o kadar!!”

ELİF/EREN: “Hayır yemek istemiyorum!” (KIZGIN)

KUKLA TESTİ BÖLÜM 2- DEĞİŞKEN DİYALOGLAR

1. [Anne/çocuk] İşte ELİF/EREN ve annesi.

A. MUTLU: ELİF/EREN: *“Okula gitmeyi çok seviyorum!
Okulda çok eğleniyorum.”*

B. ÜZGÜN: ELİF/EREN: *“Okula gitmeyi hiç sevmiyorum. Orda annemi çok
özlüyorum. Beni burada bırakıp gitme
anne!”*

2. [Anne/çocuk]

A. MUTLU: ELİF/EREN: *“Havaalanına gidiyoruz. Annem bir yolculuğa
çıkacak. Uçakları yakından göreceğim için
çok heyecanlıyım”*

B. ÜZGÜN: ELİF/EREN: *“Havaalanına gidiyoruz. Annem bir yolculuğa
çıkacak. Ama ben annemin gitmesini
istemiyorum. Gitme anne!!”*

3. [Anne/çocuk] **ELİF/EREN:** *“Merhaba annecim. Ne pişiriyorsun?”*

A. KIZGIN: Anne: *“[çocuğun sevmeyeceği yemek]”*

ELİF/EREN: *“Ayy! İğrenç! Ben onu yemek
istemiyorum!”*

B. MUTLU: Anne: *“[Çocuğun sevdiği yemek]”*

ELİF/EREN: *“Hımmmm! Çok lezzetli, harika!”*

4.[Anne/çocuk] **Anne:** *“Haydi ELİF/EREN eve gel, yemek hazır!”*

A. MUTLU: ELİF/EREN: *“Salıncakta sallanıyorum ama acıktım hem
annemin yemekleri harika olur. Tamam, anneciğim
geliyorum.”*

B. KIZGIN: ELİF/EREN: *“Ama ben salıncakta sallanıyorum. Ben biraz
daha sallanmak istiyorum. Dışarıda kalmak
istiyorum. Bana ne bana ne gelmiyorum!”*

5. [Çocuk]

A. **KORKMUŞ: ELİF/EREN:** “*Buraya kocaman bir köpek geliyor. Köpek çok vahşi görünüyor. Kocaman dişleri var.*”

B. **MUTLU: ELİF/EREN:** “*Kocaman bir köpek geliyor. Köpek çok tatlı görünüyor. Kocaman dişleriyle bana gülüyor.*”

6. [Çocuk]

A. **MUTLU: ELİF/EREN:** “*Hava çok sıcak biz de havuza gidiyoruz. Havuz çok eğlenceli, su da harika*”

B. **KORKMUŞ: ELİF/EREN:** “*Hava çok sıcak biz de havuza gidiyoruz. Ama suyu hiç sevmiyorum. Havuz da çok derin. Suyun yüzüme gelmesini istemiyorum. Beni çıkarın buradan!*”

7. [Çocuk]

ELİF/EREN: “*Bloklarla oynuyoruz.*”

ELİF/EREN: “*Ben Ali ile oynamaya gidiyorum ve sen gelemezsin.*”

A. **KIZGIN: (ELİF/EREN):** “*Hayır hiçbir yere gidemezsin. Gidersen bir daha benimle oynayamazsın.*”

B. **ÜZGÜN: (ELİF/EREN):** “*Ama lütfen beni bırakıp gitme.*”

8. [Anne/çocuk] **Anne:** “*Dondurma almaya gidiyoruz ama sen evde kalmalısın. Hoşça kal!*”

A. **KIZGIN: (ELİF/EREN):** “*Hayır beni evde bırakamazsınız, ben de geliyorum işte*”

B. **ÜZGÜN: (ELİF/EREN):** “*Anneciğim lütfen beni evde yalnız bırakma beni de götürün.*”

9. [Çocuk] **ELİF/EREN:** “*Sen kötü bir kardeşsin. (Kardeşini iter) Eğer sana vurduğumu anneme söylersen, sana daha kötü vururum.*”

A. **KIZGIN: (ELİF/EREN):** “*Sen bana vuramazsın, anneme söyleyeceğim işte*”

B. **KORKMUŞ: (ELİF/EREN):** “*Lütfen vurma tamam anneme seni söylemeyeceğim*”

10. [Anne/çocuk] **Anne:** “*Sen kötü bir şey yaptın.*” (*Poposuna vurur*)

A. **KIZGIN:** (ELİF/EREN): “Ben kötü bir şey yapmadım. Bana vurma”

B. **KORKMUŞ:** (ELİF/EREN): “ Bana vurma anne. Vurma bana”

11. [Anne/çocuk] ELİF/EREN annesinin kalemını alır ve kullanır.

Anne: “*ELİF/EREN,sana bu kalemi kullanmaman gerektiğini söylemişim.*

*Eğer tekrar kullanırsan seni
cezalandıracağım.”*

A. **ÜZGÜN:** (ELİF/EREN): “Lütfen beni cezalandırma anneciğim. Lütfen lütfen...”

B. **KORKMUŞ:** (ELİF/EREN): “ Hıhhhh! Bana ceza mı vereceksin”

KUKLA TESTİ-EBEVEYN FORMU

Değerli Anne- Babalar;

Çocuğunuza “Denham Duygu Anlama Testi” uygulanacaktır. Testin uygulanabilmesi için çocuğunuzun aşağıda verilen durumlarla karşılaştığını varsayarsak hangi duyguları gösterebileceğini işaretleyiniz.

1. Çocuğunuz anaokuluna gidiyor.

a)MUTLU b)ÜZGÜN

2. Çocuğunuz havaalanına gidip uçakları görecektir ama aynı zamanda anne ya da babası olarak sizlerden biri de seyahate çıkacak.

a)MUTLU b)ÜZGÜN

3. Çocuğunuzun en sevdiği yemek _____ Sevmediği yemek _____

4. Çocuğunuz dışarıda oynarken yemek için eve çağırdınız.

a)MUTLU b)KIZGIN

5. Büyük ama arkadaş canlısı bir köpek gördü.

a)MUTLU b)KORKMUŞ

6. Havuzda yüzmek için suya girdi.

a)MUTLU b)KORKMUŞ

7. Arkadaşları onu oyununa almadı.

a)KIZGIN b)ÜZGÜN

8. Evdeki herkes dondurma almaya giderken onun evde kalmasını istediniz.

a)ÜZGÜN b)KIZGIN

9. Kardeşi ona vurdu ve eğer anneme ya da babama söylersen sana tekrar vururum dedi.

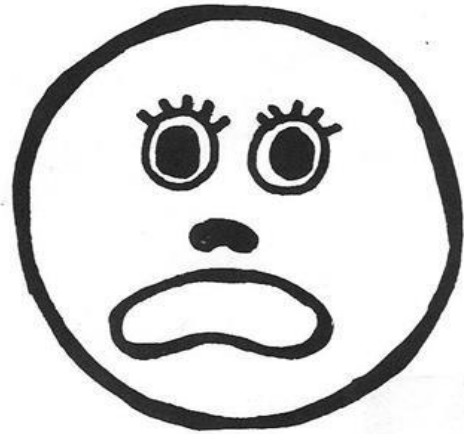
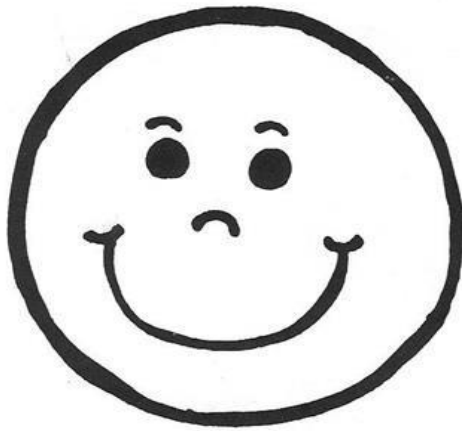
a)KIZGIN b)KORKMUŞ

10. Kötü bir Şey yaptığı için onun poposuna vurdunuz.

a)KIZGIN b)KORKMUŞ

11. İzin vermeyeceğiniz bir Şey yaptı ve siz bir daha yaparsa onu cezalandıracağınızı söylediniz.

a)ZGN b)KORKMUŞ



EK 3: DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki cümleleri okuyun ve çocuğunuz için en uygun olan sayıyı daire içine alın. Cevaplarınızın çocuğunuzun son 6 ay içindeki davranışlarını göz önüne alarak veriniz.

	Nadiren/ Neredeyse Hiç	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygu hali değişkendir. (çocuğun duygu durumunu tahmin etmek güçtür çünkü olumlu bir duygu halinden olumsuz bir duygu haline çabucak geçer).	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin arkadaşça veya nötr yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
4. Bir faaliyetten diğerine kolaylıkla geçer; sinirlenmez, endişelenmez, sıkıntı duymaz ya da aşırı derecede heyecanlanmaz.	1	2	3	4
5. Üzüntülü ya da sıkıntılı durumların çabucak üstesinden gelebilir (örneğin, duygusal sıkıntı yaratan olaylardan sonar surat asmaz, endişeli veya üzgün durmaz).	1	2	3	4
6. Kolayca hüsrana uğrar.	1	2	3	4
7. Yaşlılarının arkadaşça veya nötr yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4

	Nadiren/ Neredeyse Hiç	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
8. Kolayca sinir krizi/öfke nöbeti geçirmeye eğilimlidir.	1	2	3	4
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmayı erteleyebilir (örneğin, kendi sırasını bekleyebilir).	1	2	3	4
10. Başkalarının sıkıntılarından keyif duyar (örneğin, başka biri incindiğinde ya da cezalandırıldığında güler; başkalarıyla alay etmekten zevk alır).	1	2	3	4
11. Heyecanıyla başa çıkabilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolü kaybetmez ya da uygun olmayan durumlarda aşırı heyecanlanmaz).	1	2	3	4
12. Mızız ve yapışkandır.	1	2	3	4
13. Her an ortalığı karıştıran enerji patlamaları ve büyük heyecanlar yaşayabilir.	1	2	3	4
14. Yetişkinlerin sınır koymalarına sinirlenir.	1	2	3	4
15. Üzülüğünü, kızdığını veya korktuğunu söyleyebilir.	1	2	3	4
16. Üzgün ve sıkıntılı görünür.	1	2	3	4
17. Başkalarını oyuna katmaya çalışırken aşırı enerjiktir.	1	2	3	4

	Nadiren/ Neredeyse Hiç	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
18. Duygularını göstermez (yüzü ifadesizdir).	1	2	3	4
19. Yaşıtlarının arkadaşça veya nötr yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da korku gösterebilir).	1	2	3	4
20. Dürtülerine kapılarak davranır.	1	2	3	4
21. Başkalarıyla empati kurar (örneğin, başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda ilgi gösterir).	1	2	3	4
22. Başkalarının rahatsızlık verici bulacağı kadar enerjik ve heyecanlı davranır.	1	2	3	4
23. Yaşıtlarının düşmanca saldırgan veya müdahaleci davranışlarına karşı uygun olumsuz duyguları (kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) gösterir.	1	2	3	4
24. Başkalarını oyuna katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir.	1	2	3	4

EK 4: AHLAK İKİLEMLERİ

1.a. Akça ile Miya parkta oyun oynuyorlarmış. Akça salıncakta sallanıyormuş. Miya da salıncağa binmek istediği için Akça'yı itmiş ve Akça yere düşmüş.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

1.b. Akça ile Miya parkta oyun oynuyorlarmış. Akça salıncakta sallanıyormuş. Miya da Akça'yı sallamak isterken yanlışlıkla onun düşmesine neden olmuş.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

2.a. Akça annesi ile parka gidiyormuş. Karşıdan karşıya geçerken annesinin elini bırakmak istemiş. Annesi izin vermeyince sinirlenip annesinin ayağına basmış.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

2.b. Akça annesi ile parka gidiyormuş. Karşıdan karşıya geçerken ayağı takılmış ve yanlışlıkla annesinin ayağına basmış.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

3.a. Akça bir gün okuldan gelince çikolata yemek istemiş. Annesi yemek yemeden önce izin vermediğini söyleyince sinirlenip onun en sevdiği vazoyu yere atıp kırmış.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

3.b. Akça evi toplamada annesine yardım ediyormuş. Yardım ederken annesinin en sevdiği vazo elleri ıslak olduğu için kaymış ve yere düşüp kırılmış.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

4.a. Akça dışarıda arkadaşları ile oyun oynamak istiyormuş. Annesi ona ödevlerini bitirince çıkabileceğini söylemiş. Akça ödevlerini yapmadığını halde ‘yaptım’ diye yalan söyleyerek dışarı çıkmış.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

4.b. Akça dışarıda arkadaşları ile oyun oynamak istiyormuş. Annesi ona ödevlerini bitirince çıkabileceğini söylemiş. Akça öğretmen ödev verirken duymadığı için ödevi yok zannetmiş. Annesine ödevinin olmadığını söyleyerek dışarı çıkmış.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

5.a. Akça ve Miya sınıf arkadaşlarıymış. Öğretmen Akça'ya bir soru sormuş. Akça cevabını bilememiş. Miya Akça'ya bakarak gülüp dalga geçmiş.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

5.b. Akça ve Miya sınıf arkadaşlarıymış. Öğretmen Akça'ya bir soru sormuş. Akça cevabını bilememiş. Miya o sırada aklından geçen bir şeye gülmüş. Akça kendisine güldü sanmış.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

6.a. Akça sınıf başkanymış. Öğretmen Akça'ya sınıftakilere dağıtması için bir kutu çikolata vermiş. Akça sınıfta sevmediği kişilere bir çikolata vermiş, kendi arkadaşlarına ikişer tane dağıtmış.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

6.b. Akça sınıf başkanymış. Öğretmen Akça'ya sınıftakilere dağıtması için bir kutu çikolata vermiş. Akça çikolata sayısını yanlış hesapladığı için bazı öğrencilere ikişer tane çikolata vermiş, bazılarına birer tane vermiş.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

7.a. Akça sınıfı temizlemekten sorumlu bir öğrenciymiş. Ders arasında sınıfı temizlerken sevmediği bir arkadaşının sandviçini bilerek çöpe atmış.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

7.b. Akça sınıfı temizlemekten sorumlu bir öğrenciymiş. Ders arasında sınıfı temizlerken sıranın altında kese kağıdına sarılı bir sandviçi çöp zannederek çöpe atmış.

	D	Y	1 (Çok az)	2 (biraz)	3 (orta)	4 (çok)	Neden?
1.Sence yapılan bu davranış doğru mudur yanlış mıdır? Ne kadar?							
2. Bu durum cezalandırılmalı mıdır? Ne kadar ceza verilmelidir?							

EK 5: HACETTEPE RUHSAL UYUM ÖLÇEĞİ

Lütfen, çocuğunuzun şuandaki durumunu değerlendirerek cevaplandırınız.

<u>Yok</u>	<u>Biraz</u>	<u>Çok</u>	
.....	1. Sıkılğan, çekingen ve güvensizdir.
.....	2. Hareketlidir, yerinde duramaz.
.....	3. Korkaktır, ürkektir.
.....	4. Sinirlidir, çabuk kızar.
.....	5. Bencildir, paylaşmaz.
.....	6. Kıskançtır.
.....	7. Herşeye ağlar.
.....	8. İnatçıdır, söz dinlemez.
.....	9. Kendi başına birşey yapamaz, yardım bekler.
.....	10. Yalan söyler.
.....	11. Gece korkar, yalnız yatamaz.
.....	12. Kendine ait olmayan şeyleri izinsiz alır.
.....	13. Kaygılı ve kuruntuludur.
.....	14. Yaşlılarıyla geçinemez.
.....	15. Arkadaşsızdır, yalnız oynar.
.....	16. Cezadan etkilenmez, uslanmaz.
.....	17. Okula isteksiz gider.
.....	18. Kavgacı ve saldırgandır.
.....	19. Durgun ve içine kapanıktır.
.....	20. Kırıcı ve zararcıdır.
.....	21. Neşesiz ve mutsuzdur.
.....	22. Sorumsuzdur, kendi işini yapmaz.

<u>Yok</u>	<u>Biraz</u>	<u>Çok</u>	
.....	23. Gereksiz titizliği vardır.
.....	24. Dikkatsizdir.
.....	25. Kekemelik
.....	26. Tik
.....	27. Tırnak yeme
.....	28. Parmak emme
.....	29. Kaka kaçırma
.....	30. Yatağa işeme
.....	31. Okul başarısızlığı
.....	32. Diğer sorunlar(Açıklayınız)

Sizi en çok kaygılandıran sorunu:

Size göre çocuğun olumlu özellikleri:

EK 6: VELİ ONAY FORMU

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Sema Erel tarafından Prof. Dr. Ferhunde Öktem danışmanlığındaki tez çalışması için yürütülmektedir. Çalışmanın amacı çocukların duygusal ve davranışsal problemlerini etkileyen faktörleri araştırmaktır. Bu faktörler çocukların perspektif alabilme becerileri, ahlak gelişimleri ve duygu düzenleme becerilerini içermektedir. Çocukların problem davranışlar göstermesinin onların hayatı için kısa ve uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurduğu bilinmektedir. Bu davranışları azaltmak ya da önlemek amacı ile davranışların altında yatan sebeplerin araştırılması önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışma kapsamında çocuğunuzun perspektif alabilme ve ahlaki yargılama becerileri çeşitli oyunlar ve hikayeler ile değerlendirilecektir. Bu aktiviteler yaklaşık 30 dakika sürecektir.

Dünyada benzeri çalışmalar farklı ülkelerde sıklıkla yürütülmektedir. Yapılacak uygulamanın çocuklarınızın psikolojik durumuna olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Sizin ve çocuğunuzun verdiği cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formla birlikte çocuğunuzun da sözlü olarak gönüllü katılım beyanı alınacaktır. Hem siz hem de çocuğunuz istediğiniz zaman katılımcılıktan ayrılma hakkına sahiptir.

Bu çalışmaya katılarak bize sağlayacağınız bilgiler çocukların problem davranışlarını etkileyen faktörlerin saptanmasına önemli bir katkıda bulunacaktır. Çalışmaya katılmanız hem bilimsel anlamda hem de annelere ve çocuklara yönelik tasarlanabilecek proje ve eğitimler için fikir vermesi anlamında bizim için çok önemlidir. Aynı zamanda, çalışma esnasında problem davranış gösterdiği fark edilen çocukların annelerine sorumlu araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla

İletişim Bilgisi:

Ferhunde Öktem: foktem@hacettepe.edu.tr

Sema Erel: semaerel11@gmail.com, tel: 05458048845

Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Velinin Adı-Soyadı:.....

İmza:

EK 7: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Sema Erel tarafından Prof. Dr. Ferhunde Öktem danışmanlığındaki tez çalışması için yürütülmektedir. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu'ndan etik izni alınan bu çalışmanın amacı çocukların problem davranışlarını etkileyen faktörleri araştırmaktır. Bu faktörler çocukların ahlak gelişimleri, perspektif alabilme ve duygu düzenleme becerilerini içermektedir. Gönüllülük temeline dayanan bu çalışma için verilecek olan anketlerde, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Anketler, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda, araştırmacıya çalışmayı tamamlamadığınızı söylemek yeterli olacaktır. Uygulamanın sonunda bu çalışmayla ilgili sormak istediğiniz sorularınız cevaplanacaktır. Çalışmamıza katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Psikoloji Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ferhunde Öktem (foktem@gmail.com) ve yüksek lisans öğrencilerinden Sema Erel (semaerel11@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Ad-Soyad

Tarih

İmza

---/---/---

EK 8: ETİK KURUL İZİNİ

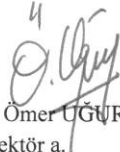
T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/433-3255

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE



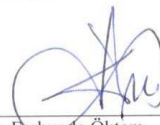
Enstitünüz yüksek lisans öğrencilerinden **Sema EREL**'in **Prof. Dr. Ferhunde ÖKTEM** sorumluluğunda hazırladığı **“Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Duygusal ve Bilişsel Açıdan Perspektif Alma Becerilerinin Problem Davranışları ile İlişkisi: Duygu Düzenleme ve Ahlak Gelişiminin Aracı Rolü”** başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **17 Kasım 2015** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK 9: ORJİNALLİK FORMU

 <p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</p>
<p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA</p> <p style="text-align: right;">Tarih: 07/09/2016</p> <p>Tez Başlığı / Konusu: Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Bakış Açısı Alma Becerileri, Duygu Düzenleme ve Ahlak Gelişiminin Davranış Sorunları ile İlişkisi</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 109 sayfalık kısmına ilişkin, 07/09/2016 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %2'dir.</p> <p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç <p>Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p> <p style="text-align: right;">07.09.2016 </p> <p>Adı Soyadı: Sema Erel Öğrenci No: N13227049 Anabilim Dalı: Psikoloji Programı: Klinik Psikoloji Statüsü: <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>
<p><u>DANIŞMAN ONAYI</u></p> <p>UYGUNDUR.</p> <p style="text-align: center;"> Prof. Dr. Ferhunde Öktem</p>

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Sema Erel
Doğum Yeri ve Tarihi	Altındağ, 11.02.1991
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü, 2014
Yüksek Lisans Öğrenimi	Hacettepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı, 2016
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
İş Deneyimi	
Stajlar	Atatürk Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 2012
Çalıştığı Kurumlar	Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Araştırma Görevlisi
İletişim	
E-Posta Adresi	semaerel@hacettepe.edu.tr

