



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞUN AKRAN, EBEVEYN VE ÖĞRETMEN
İLİŞKİLERİ İLE MİZAÇ VE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Sabiha EREN

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞUN AKRAN, EBEVEYN VE ÖĞRETMEN
İLİŞKİLERİ İLE MİZAÇ VE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

THE RELATIONS BETWEEN THE CHILD'S PEER, PARENT AND TEACHER
RELATIONS AND THEIR TEMPERAMENT AND SOCIAL SKILLS IN THE
PRESCHOOL PERIOD

Sabiha EREN

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Sabiha EREN'in hazırladığı "Okul Öncesi D¼nemde Çocuğun Akran, Ebeveyn ve Öğretmen İlişkileri ile Mizaç ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiler" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Neslihan AVCI

J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Neslihan GÜNEY
KARAMAN

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Mine Canan
DURMUŞOğLU

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Selda ARAS

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 46-72 aylık çocukların akran-öğretmen-ebeveyn ilişkileri ile mizaç değişkenleri ve sosyal becerileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri ortaya koymaktır. Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımıyla yapılandırılmış ve ilişkisel araştırma desenine göre uygulanmıştır. Araştırma, yordayıcı ilişkisel desende planlanmış ve veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiyi ölçmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar sebatkârlık alt ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Anne-baba olumlu ilişkisi sıcakkanlılık/utangaçlığı negatif yönde, sosyal beceri ise sıcakkanlılık/utangaçlığı pozitif yönde yordamaktadır. Ayrıca analiz sonuçları, anne-baba çatışma puanlarının sebatkârlığı anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığını göstermiştir. Anne-baba çatışma puanlarının ritmikliği anlamlı olarak yordadığı ve mizaca ilişkin ritmiklik alt boyutunun negatif yönde yordayıcısı olduğu görülmüştür. Akran ilişkileri ve anne-baba çatışması birlikte tepkisellik alt boyutunu anlamlı olarak yordamıştır. Diğer bir sonuç ise akran ilişkileri ve anne-baba çatışmasının birlikte tepkisellik alt boyutunu anlamlı olarak yordadığıdır. Hiyerarşik regresyon analizinden elde edilen sonuçlara göre öğretmen-öğrenci yakınlık, akran ilişkileri ve akran saldırganlığının birlikte sosyal beceriyi anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki bulgular çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: akran ilişkileri, ebeveyn-çocuk ilişkisi, mizaç, okul öncesi dönem, öğretmen-çocuk ilişkisi, sosyal beceri

Abstract

This study aims to uncover the direct and indirect relationships between peer-teacher-parent relationships, temperament variables, and social skills of 46-72 months children enrolled in pre-school education institutions. The relational research design was used in this study, structuring with a quantitative research approach. The data was collected during the second semester of the 2020–2021 academic year, and the study was planned using a predictive relational design. Multiple linear regression analysis was used to measure the direct and indirect relationship between the variables in the analysis of data obtained from data collection tools. The findings revealed a significant gender difference in the persistence subscale. When the temperament levels of children are examined according to age and school type, shyness, persistence, rhythmicity, and reactivity, which are subscales of temperament, do not differ significantly according to age. Shyness was predicted negatively by a positive relationship with parents, and social skills predicted shyness positively. Furthermore, the analysis revealed that parent conflict scores significantly and negatively predicted persistence. Parent conflict scores were found to significantly predict rhythmicity and to negatively predict the temperament sub-dimension of rhythmicity. Peer relationships and parent conflict both significantly predicted the reactivity sub-dimension. Also, peer relations and parent conflict together predict the reactivity sub-dimension significantly. According to the results obtained from the hierarchical regression analysis, it was shown that teacher-student closeness, peer relations, and peer aggression together predicted social skills at a significant level. The findings obtained from the research were discussed within the framework of the findings in the literature.

Keywords: peer relationships, parent-child relationship, temperament, preschool, teacher-child relationship, social skill

Teşekkür

Bu tez bir kişinin emeğinden daha fazlasına sahiptir. Öncelikle tez sürecindeki her türlü desteğiyle tez danışmanın Doç. Dr. Aysel ÇOBAN'a, tezin olgunlaşması sürecinde deneyimleriyle katkı sağlayan komisyon üyeleri Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN ve Prof. Dr. Neslihan AVCI'ya, savunma jürisinde sağladıkları katkı nedeniyle Doç. Dr. Selda ARAS ve Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU'na;

Tezin yazım sürecinde destekleriyle hep yanımda olduklarını hissettiren arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Cafer KILIÇ, Arş. Gör. Dr. Ahmet TAŞDERE, Dr. Öğr. Üyesi Nevra ATIŞ AKYOL, Arş. Gör. Dr. Ayça ÜLKER, Arş. Gör. Müleyke Sadiye BURGAZLI OSANMAZ, Arş. Gör. Şifa Kevser ÇAKMAK'a;

Akademik hayatın zorluklarını kolayca aşmamın en büyük destekçilerinden olan eşim, çocuklarım ve her daim yanımda olan aileme çok teşekkürler.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	viii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırmanın Problemi.....	8
Sayıltılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Mizaç.....	10
Sosyal Beceri.....	19
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi.....	22
Akran İlişkileri.....	23
Öğretmen-Çocuk İlişkisi.....	24
Sosyal Gelişim ve Mizaç.....	25
Çocuk-Ebeveyn İlişkileri ve Sosyal Beceri.....	27
Çocuk-Akran İlişkileri ve Sosyal Beceri.....	27
Çocuk-Öğretmen İlişkileri ve Sosyal Beceri.....	28
Sosyal Beceri, Mizaç ve Çocuğun İlişkileri.....	29
İlgili Araştırmalar.....	32
Bölüm 3 Yöntem.....	40
Araştırmanın Modeli.....	40
Verilerin Toplanması.....	42
Verilerin Analizi.....	44

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	45
Etik.....	45
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	47
Bulgular.....	47
Tartışma.....	54
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	62
Sonuç.....	62
Öneriler.....	63
Kaynaklar.....	66
EK-A: Yapısal Eşitlik Modellemesi, PATH Analizi Sonuçları.....	lxxxv
EK-B: Öğretmen-Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu.....	lxxxix
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	xc
EK-Ç: Etik Beyanı.....	xcı
EK-D: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	xcii
EK-E: Dissertation Originality Report.....	xciii
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	xciv

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler	41
Tablo 2 Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Gruplara Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	47
Tablo 3 Cinsiyete Göre Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar için t- Testi Sonuçları	48
Tablo 4 Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	49
Tablo 5 Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	49
Tablo 6 Değişkenlere İlişkin Pearson Korelasyon Değerleri	50
Tablo 7 Anne-Baba Olumlu İlişki ve Sosyal Becerinin Sıcakkanlılık/Utangaçlığı Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu	50
Tablo 8 Anne-Baba Çatışma Puanlarının Sebatkârlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	51
Tablo 9 Anne-Baba Çatışma Puanlarının Ritmikliği Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	51
Tablo 10 Akran İlişkileri ve Anne-Baba Çatışmasının Tepkiselliği Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	52
Tablo 11 ÖÖ Yakınlık, Akran İlişkileri ve Akran Saldırganlığının Sosyal Beceriye Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	52
Tablo 12 Çocukların Sosyal Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	53

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BK : Basıklık Katsayısı

ÇK : Çarpıklık Katsayısı

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

Bölüm 1

Giriş

Okul öncesi dönemdeki çocukların akranları ve yetişkinler ile kurdukları sosyal ilişkiler, içinde buldukları bağlamda değerlendirildiğinde sosyal-duygusal gelişimin en önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Çocukların kurdukları bu sosyal ilişkiler gelişimleriyle doğru orantılı olarak değişmekte ve gelişmektedir. Her çocuğun benzersizliği ve biricikliği sosyal ilişkilerde de kendini göstermektedir. Bu nedenle çocukların ilişkilerini etkileyen beceri, yetenek ve öğrenmeleri, buldukları bağlam ve gelişimsel özellikleri ile desteklenmelidir. Çocukların gelişimleri, kurdukları sosyal ilişkileri çevresel ve kalıtsal özelliklerden etkilenen bir süreç izlemektedir. Çocuğun yaşamın ilk yıllarında sahip olduğu mizaç ve sosyal becerileri kurduğu sosyal ilişkilerini de doğrudan etkilemektedir.

Mizaç, çocuğun erken gelişim süreçlerine katkı sağlaması nedeniyle önemli gelişimsel ve klinik psikoloji araştırmalarının odak noktası olmuştur. Mizaç; biyolojik veya genetik temeli olduğu varsayılan, bireyin durumlar arasındaki duygusal, dikkat ve motor tepkilerini belirleyen ve bu tepkilerin sonraki sosyal etkileşimlerinde rol oynamasındaki bireysel özellikleri ifade eden bir değişken olarak görülmektedir (Strelau, 2018). İlk mizaç araştırmaları, mizaç boyutlarının taksonomilerini oluşturmaya, ölçüm konularını ele almaya ve mizacın zaman içindeki kararlılığını incelemeye odaklanmıştır (Strelau, 2002). Mizaç, sadece doğuştan getirilen ve erken dönemdeki etkileri fazlaca görülen bireysel farklılıklar değil, aynı zamanda çocukların fiziksel ve sosyal çevresine gösterdikleri tepkileri ve çevrenin çocuklara olan tepkileri ile şekillenen bireysel özelliklerdir (Rothbart, 2019). Ancak mizacın gelişimini çocukların çevreyle ilgili farklı deneyimler yaşamaları da etkilemektedir. Çevrenin mizaç üzerindeki etkisi bebeğin döllenenmesinden itibaren görülmekte, çevresindeki yetişkinlerle olan etkileşimleri de nasıl bir birey olacaklarını etkilemektedir (Rothbart ve Bates, 2006).

Çocukların mizaçları, diğer insanlarla deneyimlerindeki tepkileri şekillendirmektedir. Çocukların doğumdan sonra ilk sosyal çevresi olan ebeveynleri ile olan ilişkilerinde mizacın etkisi görülmektedir. (Rothbart ve Bates, 2006). Schermerhorn ve Bates (2012) yaptıkları araştırmada dışadönük, korkulu ve kendi kendini kontrol eden çocuklar ebeveynlerinden daha fazla destek görme eğilimindeyken daha yüksek düzeyde diğer olumsuz duygulara sahip çocuklar ebeveynlerinden daha fazla olumsuz girişimler uyandırma eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Çocukların mizaçları da aynı şekilde bakıcılarının, öğretmenlerinin ve akranlarının kendilerine gösterdikleri tepkileri etkilemektedir (Schermerhorn, Bates, 2012). Bu perspektiften mizaç, bir çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminde belirleyici bir

faktör iken aynı zamanda aile, okul ve profesyonel yaşama uyum derecesini de doğrudan etkilemektedir (Prior, vd., 2000).

Çocukların aile ve eğitim hayatlarında önemli bir yeri olan mizaç özellikleri kalıtsal olarak gelen hâliyle kalmayarak gelişim sürecinde bazı değişim ve dönüşümler geçirmektedir. Döllenmeyle başlayan, biyolojik özelliklerle şekillenen mizaç, okul öncesi dönemde gelişerek bireyin kişilik özelliklerinin temelini oluştururken eğitimle mizacın istenen yönlerinin güçlendirilmesi ya da istenmeyen kısımlarının zayıflatılması da mümkün olabilmektedir (Santrock, 2010). Bu dönüşümün sağlanması erken yaşlarda uygun bir sosyal gelişim ortamı gerektirmektedir. Ayrıca sosyal öğrenmenin yani çocuğun çevresindeki kişilerle etkileşimiyle gerçekleşen öğrenmesinin çocuğun duygularının ve davranışlarının gelişmesinde tek faktör olmadığı, mizacın da belirleyici etkisinin olduğu bilinmektedir (Thompson, 2022). Hayat boyu devam eden bir süreç olan sosyal gelişim, okul öncesi eğitim kurumunda alınan eğitimin yanı sıra çocukların sosyal ilişkileri ve mizaçları ile de ilişkilendirilmektedir (Erden ve Akman, 2011; Santrock, 2010).

Bireyin toplumsal hayat içinde kabul edilebilir davranışlar geliştirebilmesi amacıyla diğer bireylerle olumlu etkileşime girmesi veya onlarla olumsuz etkileşime girmekten kaçınabilmesi sosyal becerinin temelini oluşturur (Gresham ve Elliot, 1990). Sosyal beceriler, tanımlanabilir, ampirik olarak gözlemlenebilir ve öğrenilebilir davranışlardır. Öte yandan bu beceriler, çeşitli eğitim ve öğretim modelleri kullanılarak belirli bir şekilde de öğretilir (Teteault ve Lerman, 2010; Wilson, 2012). Küçük çocukların toplumsal açıdan yeterli olgunluğa sahip bireyler olabilmesi için kritik dönemlerden biri, erken çocukluk dönemidir (Rubin, vd., 2006). Okul öncesi dönemde çocukların oyunlara katılması ya da diğer çocuklarla etkileşime girmesi önemli birer beceri olarak görülmektedir (Green, Rechis, 2006; Putallaz, Gottman, 1981; Rubin vd., 2006). Hayatın ilk yıllarında elde edilen sosyal beceriler, çocuğun ilerleyen yaşamındaki sosyal ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Edinilen sosyal beceriler, çocuğun çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasında, diğer insanlara karşı duyarlı olmasında ve haklarını savunabilmesinde, istenildiğinde görevler üstlenmesinde ve topluma uyum sağlamasında oldukça etkilidir (Ömeroğlu vd., 2014).

Sağlıklı ve nitelikli sosyal beceri gelişimi gösteremeyen çocukların hayatlarının ilerleyen dönemlerinde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri yaşama ihtimali daha yüksektir (Bornstein vd., 2010). Düşük sosyal becerilerin olası sonuçları; çevre edineme, profesyonel yaşamda başarısızlık ve istikrarsızlık, reddedilme, tecrit, depresyon, madde bağımlılığı ve intihar eğilimi olarak sıralanabilir (Bellini, 2006). Düşük düzeyde sosyal beceriye sahip olan çocuklar akran zorbalığı, akran ihmali ve akran reddi

gibi sorunlarla yüzleşirken, içine kapanık, endişeli ya da geri çekilen çocuklar, tek başına oynayabilir, akran grubuna mesafeli durabilir ya da akranları tarafından tamamen dışlanabilirler (Rubin vd., 2006). Bu sebeple akranları ile etkileşime girmekte zorluk yaşayan çocukların uygun sosyal becerilerinin geliştirilmesi onların gelişimleri için önem arz etmektedir. Eğer çocuk gelişimine uygun sosyal becerileri gösteremiyorsa öğrenme süreçlerinin çoğunda sorun yaşama ihtimali bulunmaktadır (Parker vd., 2015). Bireyin gelişimi boyunca birçok işleve sahip olan akran ilişkileri aynı zamanda okul öncesi dönemdeki sosyal becerilerin öğrenilmesi açısından belirleyici etkiye sahiptir. Akran ilişkileri, küçük çocukların sosyal becerileri öğrenmeleri, var olan becerileri pekiştirmeleri açısından zengin fırsatlar sunmaktadır. Akran ilişkilerinin yapısında olan eşitlik, rekabet, karşılıklı paylaşımlar, ortak zevkler gibi unsurlar sosyal becerilerin gelişiminde önemli unsurlardır (Gülay-Ogelman, 2018). Ayrıca sosyal gelişim sürecinde akranlarla birlikte sosyal ilişkiler ağı da zenginleşmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Lieberman (1977), yaptığı araştırmada çocuklarda sosyal yeterliğin hem anne-çocuk ilişkisiyle hem de akran ilişkisiyle birebir bağlantısı olduğunu bulmuştur (akt. Lamb, Baumrind, 1978). Akran ilişkileri çocuklara seçim yapma konusunda da önemli deneyimler sunmaktadır. Yapılan bu seçimler, kişiliğin ve sosyal yeterliliğin gelişimlerini tamamlamalarında çocuklara büyük katkı sağlamaktadır (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal becerilerin kazanılması sürecinde etkileşimin niteliği de belirleyici olmaktadır. Bu kapsamda etrafında olan bitene merak duymak ve akranlarını izlemek, diğer çocuklarla soru cevap etkileşimine girmek, paylaşımda bulunmak ve diğer çocukların fikirlerini dinlemek gibi sosyal beceriler etkileşimin niteliğini belirlemektedir (Green vd., 2013).

Çocukların sosyal beceri gelişimlerine akranların etkilerinin yanı sıra ebeveynlerinin de önemli etkileri bulunmaktadır. Anne babaların sosyal becerilerle ilgili çocukları üzerinde doğrudan etkileri incelendiğinde çocuklarıyla karşılıklı etkileşime dayalı ilişki içinde bulunan ebeveynler çocuklarının öz düzenleme, iş birliği, uzlaşma gibi becerilerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Lecuyer, Houck, 2006). Çocukla özellikle yaşamın ilk yılında oynanan oyunlar, kurulan sıcak ve yakın ilişkiler, güvenli bağlanma biçimi, sosyal yeterliliği olumlu yönde desteklemektedir (Lecuyer, Houck, 2006; Spelman, Houck, 2005).

Ebeveynlerin ve akranların yanı sıra öğretmenler de çocuklara sosyal becerileri kazandırmada önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin sosyal becerilerle ilgili sorumlulukları şöyle sıralanabilir: Olumlu model olmak, esnek ve hoşgörülü bir mizaca sahip olmak, davranışları ödüllendirmek, sosyal becerilerin öğrenileceği, uygulanacağı ortamlar ve fırsatlar oluşturmak, çocukları çok iyi tanımak, onlara rehberlik etmek, sosyal beceri yetersizliklerini ortaya koymak, eğitim programlarını geliştirmek, aileler, diğer personel, kurum ve kuruluşlarla etkileşim içinde olmaktır (Gülay ve Akman, 2009). Araştırmalar,

çocuklarla olumlu ilişkiler kuran, sıcak, rahat bir eğitim ortamı oluşturan öğretmenlerin yer aldığı sınıflarda kaliteli, üst düzeyde öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmektedir (Beahm, 2009; Işık, 2007). Tüm bu araştırmalar çocukların sosyal becerileri üzerinde öğretmenlerinin de etkili olduğunu göstermektedir. Bu bilgilerden hareketle bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akran-öğretmen-ebeveyn ilişkileri ile mizaç ve sosyal beceri değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Çocuğun sağlıklı/olumlu ve işlevsel sosyal beceri kazanması, öz güveni gelişmiş, benlik saygısı yüksek mutlu bir birey olması büyük ölçüde ona sağlanan fırsatlar ve ebeveyn tutumlarına bağlıdır (Önder ve Değirmenci, 2018). Bu bağlamda en önemli noktalardan biri de ebeveynlerin kendi içinde mutlu ve dengeli bir birey olması ve bunu çocuğuyla olan iletişimlerine yansıtmasına bağlıdır (Orçam, 2010). Özabacı'nın (2006) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile ebeveynlerinin sosyal becerileri arasındaki ilişkilerini incelediği çalışmasına göre ebeveynlerin sosyal becerileri ile çocukların sosyal beceri (kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşlarca kabul görme, aile fertleri ve diğer bireyler tarafından kabul görme, sosyal bağımsızlık, destekleyici sosyal çevre) alt boyutları arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle duyuşsal kontrol, sosyal duyarlık, sosyal anlatımcılık ve duyuşsal duyarlık boyutları diğer boyutlardan daha yüksek ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte Türkoğlu (2013), yaptığı araştırmada babaların babalık rolü ile çocukların sosyal becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Seven'in (2006) yaptığı çalışmanın sonucunda anne babanın eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyleri yüksek olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Yukarıda sunulan araştırmalar incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin ve çocukların sosyal becerilerinin gelişiminin karşılıklı olarak birbirini etkilediği söylenebilir.

Aile içinde ebeveynler ve kardeşler çevresinde gelişen sosyal ilişkiler ağı, çocuğun sosyal becerilerinin temelini oluşturur (Can, 2011). Er Gazeloğlu'nun (2000) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptığı çalışmanın sonucuna göre tek çocuğa sahip ailelerin çocuklarına karşı daha korumacı davranmasının çocukların farklı sosyal deneyimler yaşamasını engelleyebileceği, buna karşın kardeş sayısının artması ile birlikte çocuğun daha fazla kişiyle etkileşim içinde olacağı böylece iş birliği, yardımlaşma, paylaşma, kendini ifade ve kontrol etme gibi önemli sosyal becerileri deneyimleyebildiğini belirtmiştir. Ancak Mavi Dervişoğlu'nun (2007) çalışmasında ise ailelerde bulunan çocuk sayısı arttıkça çocukların sosyal becerilerinde düşüş, problem davranışlarında ise artış görülmüştür.

Sosyal beceriler ve mizaç ile etkileşim hâlinde bulunan bir diğer değişkende akran ilişkileridir. Çocuklar okula başlamalarıyla birlikte oyun oynama, paylaşma, yardımlaşma gibi olumlu sosyal davranışlar, karşısındakine karşı duygularını ve düşüncelerini ifade etme gibi birçok şeyi ebeveynlerin yanı sıra akranları ile birlikte yapar ve sosyal gelişimlerine dâhil ederler. Küçük çocuklar öğrendikleri sosyal beceriler sayesinde yakın arkadaşlık ilişkiler kurmaya hazır hâle gelirler (Cranley-Gallagher, 2013). Çocukların arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları olaylar ve durumlar aile, okul ortamı ve dolaylı olarak toplumu etkileyecek derecede önem taşımaktadır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Arkadaşlığın karşılıklı olma boyutu, iş birliği, paylaşma ve olumlu duygusal aktarım gibi sosyal becerilerle sağlanmaktadır (Newcomb ve Bagwell, 1995). Küçük çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için başta sosyal ve duygusal gelişim alanları olmak üzere tüm gelişim alanlarının desteklenmesi önem taşımaktadır (Gülay-Ogelman, 2018). Engle, McElwain ve Lasky'nin (2011) arkadaşlık ilişkileri ile sosyal duygusal uyumun ilişkilerini ele aldığı çalışmaya 567 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Boylamsal yöntemle yapılan araştırmada okul öncesi yıllarda düşük düzeyde arkadaşlığın dışa dönük davranış sorunlarıyla, kaliteli arkadaşlık ilişkilerinin ise sosyal becerilerle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre hiç arkadaşı olmayan erkek çocuklarda dışa dönük davranış sorunları olduğu belirlenmiştir. İlkokul 1. ve 3. sınıfta da arkadaşlık becerileri ve sosyal beceriler arasında ilişki ortaya konulmuştur. Yapılan bu çalışmada da görüldüğü gibi arkadaşlıkla sosyal beceriler arasında etkileşimin olduğu ortaya çıkmıştır. Arkadaşlık ilişkileri için sosyal becerilere ihtiyaç varken sosyal becerilerin gelişmesi için de arkadaşlık ilişkileri önemli bir kaynaktır.

Akran ilişkileriyle ilişkili olan değişkenlerden mizaç, erken çocukluk döneminde akranlarla yaşanan çatışma durumlarının göstergelerinden biridir (Berk, 2009). Yüksek enerji seviyesi, kısa süreli dikkat, değişime ayak uyduramama gibi birtakım mizaç özellikleri ile doğan bazı çocuklar, öğretmenleri ile sıkıntı yaşarlar ve akranları tarafından daha az kabul edilirler. Bu çocuklar zor olabilmelerine rağmen yardıma ve anlayışa ihtiyaç duyarlar çünkü zor mizaçları, yaşamı onlar için daha zor hâle getirmektedir. Mizaçtaki bu bireysel farklılıklar, çocukların yaşamları boyunca sosyal etkileşimlerini etkiler ve zihinsel sağlığı üzerinde uzun vadeli etkilere de neden olabilir (Eren, 2020).

Gelişimin en hızlı olduğu 0-6 yaş döneminde çocuğun sosyal becerileri üzerinde çevresinin de etkisi bulunabilmektedir. Çocuğa en çok model olunan bu dönem, çocukların gözlemledikleri rollere göre davranış geliştirdikleri süreç olarak bilinmektedir (Zembat ve Unutkan, 2001). Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun ailesinden sonra etkileşime geçtiği ilk ortamdır. Bunun sonucunda eğitim kurumuna geçişle birlikte çocuğun etkileşimde olduğu sosyal ağ daha da büyümekte ve karmaşıklaşmaktadır. Çocuğun okul öncesi eğitime adım

atmasıyla beraber ebeveynleri dışında kendisi için çok önemli olan yeni bir yetişkin ve onun otoritesi ile tanışmaktadır. Bu nedenle çocuk, bu sosyal ağ içinde diğer çocuklarla ve öğretmenleriyle ilişki kurmak için selamlaşma, paylaşma, yardımlaşma gibi bazı sosyal becerileri edinmek durumundadır (Ogelman, 2016; Göktaş, 2015; Önder, 2005). Öğretmen çocuk ilişkisi çocuğun bu sosyal becerilerinde de önemli rol oynamaktadır (Acar vd., 2018; Jingjing, Yan, vd., 2018). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin yüksek riskli çocuklar için koruyucu bir faktör olmasının yanı sıra yapılan araştırmalar aynı zamanda çocukların gelişimsel olarak olumlu ilişkiler geliştirmesini de kolaylaştırdığını göstermektedir (Silver, Measelle, Armstrong, Essex, 2015). Ayrıca öğretmen-çocuk ilişkisi, sosyal becerilerle ilişkili olmasının yanı sıra sıcakkanlılık/utangaçlık ve sosyal uyum ile ilişki arasında aracılık etkisine de sahiptir. Yüksek sıcakkanlılık düzeyine sahip çocuklarda öğretmen-çocuk ilişkisinde yakınlık arttıkça sosyal yeterlilik derecelendirmeleri de gelişmektedir (Jingjing vd., 2018). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin nitelikleri, mizaç özelliklerine bağlı olarak çocukların sosyal yeterliliğini etkili bir şekilde destekleyebilir (Acar vd., 2018). Olumlu, sıcak ve şefkatli sınıf ortamı yaratan öğretmenlerin akademik olarak başarılı olan ve sosyal ve davranışsal zorluklarla mücadele ederken aynı zamanda etkili sosyal beceriler sergileyen öğrencilere sahip olma olasılığı daha yüksektir (Rudasill, vd., 2010).

Sosyal yeterlilik; akranlar, kardeşler, ebeveynler, öğretmenler ve öfke, saldırganlık, kaygı ve geri çekilme gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Rubin, vd., 2012). Mizaç ise sosyal becerinin ilişkili olduğu bu kavramlardan biridir. Çocuğun yaşadığı olaylar arasında mizacının aynı olması nedeniyle sosyal becerilerinin de bağlamdan bağlama önemli ölçüde değişmeyeceği tahmin edilebilir. Ancak sosyal becerileri yeterli olsa da bağlamsal olarak bazı davranışlardaki tepkiler farklılık gösterebilir. Ayrıca bebeklerin ve küçük çocukların öz kontrol ve sosyal uyum becerilerinin zamanla artmasıyla mizaçları ve sosyal becerileri arasındaki ilişki yetişkinlere göre daha yakından ilişkilidir (Pekdoğan ve Kanak, 2016).

Yapılan tüm bu çalışmalardaki metodolojik farklılıklara ek olarak mizacın nasıl işlevselleştirildiğine ilişkin çalışmalarda da farklılık vardır. Örneğin, birçok çalışma olumsuz mizaç özelliklerine odaklanmış olsa da bazıları ebeveyn raporlarından toplanan madde analizine ve zorluk boyutuna (Bates, 1980), bazıları da duygusallık boyutuna (Buss ve Plomin, 1984) odaklanmıştır. Yapılan çalışma sonuçlarındaki bu tür farklılıklar, literatürdeki bulguların tutarlılığını ve tekrarlanabilirliğini engelleyebilmektedir. Ayrıca birçok çalışmada araştırmacılar, çocuğun kurdukları ilişkilerle ilgili olarak çok çeşitli bireysel mizaç boyutlarını inceleyerek geniş bir ağ oluştursa da bu çalışmalarda ortaya konulan hipotezler bulunmamaktadır. Mizacın gelişimsel olduğu iddiası nedeniyle sosyal beceri ve mizaçla ilgili yapılan araştırmalar, çocukların kurduğu ilişkilerin bebek mizacından daha fazla ilişkili olduğu varsayımını test etmek için de önem taşımaktadır. Bu nedenle çocukların sosyal

duygusal gelişimlerinin sonuçları arasında önceden kurulmuş meta-analitik ilişkilerle sosyal beceri ve mizaç arasındaki ilişkinin karşılaştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Erken yaşlarda her çocuğun tepkisellikleri ve öz düzenleme becerileri farklıdır ve çocuklar gelişimlerinde de farklı yollar takip edebilirler. Her ne kadar çocuğun kendine özgü mizaç özelliklerinin benzersizlik ve bireysellik için bir temel oluşturduğu kabul edilse de bu mizaç özellikleri çocuğun diğer kişilerle olan etkileşimleri ile daha iyi ortaya çıkabilir (Carson, 1984). Türk kültüründen farklı kültürlerdeki çocuk örnekleriyle yapılan araştırmalar hem çocukların mizaçlarının hem de sosyal becerilerinin çocuğun kurduğu ilişkilerle ilişkili olduğunu gösterse de bu değişkenlerin Türk kültüründen gelen çocuklar için nasıl birlikte çalıştığı bilinmemektedir. Bu nedenle çocuğun mizacı ve sosyal becerilerindeki bu etkileşimlerinden yola çıkarak çocukların mizaçları ve sosyal becerileri ile ebeveyn-çocuk ilişkileri, akran ilişkileri ve öğretmen-çocuk ilişkileri arasındaki ilişkilerin neler olduğu bu çalışmanın ana problemidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akran-öğretmen-ebeveyn faktörleri ile mizaç ve sosyal beceri değişkenlerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve mizaç ile akran-öğretmen-ebeveyn ilişkileri test edilmiştir. Bu kapsamda değişkenler arasındaki yordayıcılık incelenmiştir.

Mizaç, sosyal beceri, akran ilişkileri, öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn ilişkileri çocuğun erken yaşlarında ortaya çıkan değişkenlerdir. Çocuğun gelişiminde de önemli olan bu değişkenler küçük yaş çocuklarının başkalarına karşı bireyselliğini belirlemektedir (Acar, vd., 2019). Ayrıca bu değişkenlerden her biri, çocukların ortaya çıkan içsel kapasiteleri ile sosyal dünyanın etkileri arasındaki etkileşimlerini de yansıtmaktadır. Genetik ve çevre arasında süregelen bu dinamik sayesinde ise kişilik şekillenerek gelişmekte ve her çocuk kendi sosyal dünyasının başrolü hâline gelmektedir (Sönmez, 2019).

Konuyla ilgili çalışmaların yapıldığı alanyazın incelendiğinde bu konuda yer alan değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerine bakılmış olmasına rağmen tüm değişkenlerin bir arada olduğu daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum sosyal beceri ve mizaç değişkenlerinin çocuğun akran, ebeveyn ve öğretmenleriyle ilişkilerini nasıl yordadığına dair araştırmaların artırılması gerekliliğini de ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle bu çalışmada mizaç, sosyal beceri ve çocuğun ilişkileri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu sayede alana önemli katkılar sunulması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ve sosyal becerileri ile ebeveyn-çocuk ilişkileri, akran ilişkileri ve öğretmen-çocuk ilişkileri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç boyutları ile sosyal beceri, akran ilişkileri, ebeveyn-çocuk ilişkisi, öğretmen-çocuk ilişkisi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Ebeveyn-çocuk ilişkileri, akran ilişkileri, öğretmen-çocuk ilişkisi değişkenleri okul öncesi dönem çocukların mizaç boyutlarını (tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

3. Ebeveyn-çocuk ilişkileri, akran ilişkileri, öğretmen-çocuk ilişkisi değişkenleri okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

4. Farklı demografik özelliklere (cinsiyet, okul türü, yaş düzeyi) sahip okul öncesi dönem çocukların mizaç boyutları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Farklı demografik özelliklere (cinsiyet, okul türü, yaş düzeyi) sahip okul öncesi dönem çocukların sosyal becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve ebeveynlerin araştırma kapsamında uygulanan ölçme araçlarına samimi ve nesnel cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, araştırmanın tasarımıyla ilişkili bazı sınırlılıklara sahiptir.

Bu çalışmanın tasarımı, araştırma sorularını ele alan mizaç sosyal beceri ve çocuğun ilişkileri arasındaki ilişkiler hakkında destekleyici kanıtlar sağlayan deneysel olmayan ilişkisel bir tasarımdır.

Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi dönem çocuklar için çocuğun ilişkilerinde sosyal beceri ve mizacın ilişkisini belirlemede yararlıdır ancak nedensel çıkarımlar yapmak için kullanılamayacakları için bulguların dikkatle yorumlanması gerekmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı, bulguların genellenebilirliğindeki sınırlılıklarla ilgilidir.

Çalışmada örneklem seçimi tabakalı örneklem yöntemiyle seçilmiş olsa da verilerin sadece Uşak ilinde bulunan eğitim kurumlarından toplanmış olması genelleme yapılırken göz önünde bulundurulmalıdır.

Tanımlar

Sosyal Beceri: “Sosyal beceriler bireyin yaşam kalitesini artıran, hedeflerine ulaştıran ve yaşam boyu yararlanabileceği bir hizmet olarak kabul edilmektedir.” (Wolffe, Sacks, 2000).

Mizaç: Bireyin zaman içinde kalıtım, olgunlaşma ve deneyimden etkilenen, nispeten kalıcı biyolojik yapısıdır (Rothbart, Derryberry, 1981).

Tepkisellik: Mizaçta tepkisellik terimi, yapısal olduğu düşünülen çevreye verilen fizyolojik ve davranışsal tepkilerdeki bireysel farklılıkları ifade etmektedir (Hane, Fox, Henderson, Marshall, 2008).

Sebatkârlık: Sebatkârlık çocuğun engellere ve dikkat süresine rağmen bir görevi sürdürme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Thomas ve Chess 1977).

Sıcakkanlılık/Utangaçlık: Mizacın utangaçlık ve sıcakkanlılık boyutu yeni durumlardan çekinmek yerine yaklaşma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Thomas ve Chess 1977).

Ritmiklik: Ritmiklik; iştah, uyku ve bağırsak alışkanlıkları gibi temel fiziksel işlevler için düzenli bir kalıbın varlığı veya yokluğu olarak ele alınmaktadır (Thomas ve Chess, 1977).

Anne/baba-çocuk ilişkisi: Bebeğin doğumu ile başlayan anne/baba ve bebek arasında olan fiziksel ve duygusal etkileşimdir (Hortaçsu, 2003).

Öğretmen/çocuk ilişkisi: Akademik becerileri öğretmek gibi resmî rollerinin yanı sıra öğretmenlerin çocuklarla ilgili aktivite düzeyini, iletişimi ve akranlarla teması düzenlemekten sorumlu olmasıdır (Pianta, 1997).

Akran ilişkileri: Akran ilişkileri, aynı yaştaki akranlar arasındaki sosyal etkileşimlerin türleri ve kalitesini ifade etmektedir (Peer relation research, 2022).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu kısımda öncelikle araştırmanın değişkenleri olan mizaç, sosyal beceri ve çocuğun ilişkileriyle ilgili kuramsal temel ele alınmış; araştırmanın değişkenlerinin birbiriyle olan ilişkileri literatür bağlamında açıklanmıştır. Daha sonra konuyla ilgili olan araştırmalara yer verilmiştir.

Mizaç

Yirminci yüzyılın başında psikolojide tamamen teorik ve felsefi düşüncelerden ampirik çalışmalara geçiş yönünde artan eğilim mizaç için de geçerli olmuştur. Yüzyılın ilk çeyreğinde mizaç üzerine ampirik araştırmalar özellikle Avrupa'da popülerlik kazanmıştır. 20. yüzyılın başlarında vücudun yapısı ile mizaç özellikleri arasında bir ilişki olduğuna dair yayılan görüş antropologların ve psikiyatristlerin etkisi altında geliştirilmiştir. Mizaç araştırmacılarının farklılaştığı ana yönlerden biri, mizaç kavramının atıfta bulunduğu davranış özellikleri ve psikik işleyiş alanları olmuştur. Bazı araştırmacılara göre mizaç özellikleri yalnızca duygularla sınırlıyken diğerlerine göre mizacın davranışsal ifadeleri her türlü insan işleyişinde mevcuttur (Strelau, 2002).

Hamileliğin başlangıcından itibaren ebeveynleri tarafından bebekleriyle ilgili en çok merak edilen şeylerden biri bebeklerinin nasıl mizaç özelliklerine sahip olacağıdır. Ebeveynler, gelişmekte olan bir kişiliğin temeli olan mizacın ilk ipuçları için bebeklerinin tercihlerini, özelliklerini ve tepkilerini dikkatle incelerler. Kişiliği şekillendiren mizaç, biyolojik temelli olmasına rağmen doğum anından itibaren çevresiyle etkileşime girmesiyle bireye deneyim katar (Rothbart, 2011). Mizaç eğilimleri ebeveynin bebeğine verdiği bakım desteği gibi çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Daha genel olarak kişilik, çocuğun mizaç nitelikleri ve çevrenin özellikleri arasındaki uyumun iyiliği ile şekillenir (Chess ve Thomas, 1999). Dolayısıyla kişilik, sosyal gelişiminin diğer birçok yönünde etkili olduğu gibi aynı zamanda biyolojik eğilim ve deneyim arasındaki sürekli etkileşimin de bir sonucudur.

Mizaç; duygulanım, etkinlik ve dikkat alanlarındaki tepkisellik ve öz düzenlemede yer alan bireysel farklılıklar olarak tanımlanmıştır (Rothbart ve Bates, 2006). Mizaç, kişiliğin duygusal, aktif ve dikkat çekici özünü temsil etmektedir. Öte yandan kişilik, özellikle düşünce içeriği, beceriler, alışkanlıklar, değerler, savunmalar, ahlak, inançlar ve sosyal biliş gibi mizaçta bulunmayan çok daha fazla kavramı içermektedir. Buna ek olarak "Birey, doğduğu andan itibaren doğuştan gelen fizyolojik mekanizmalar tarafından belirlenen ve daha sonra çevresel etkiler altında değişebilen bir mizaca sahiptir." (Strelau, 2002).

İlerleyen yıllarda bireyin kişiliğinin temelini oluşturan mizaç her çocukta farklı göstergelerle ortaya çıkmaktadır (Bee ve Boyd, 2009).

Çocukların yaşadıkları deneyimler; duygusal tepkilerini, olayları kavramsal olarak anlamalarını ve bu olaylarla başa çıkmak için kullandıkları baş etme stratejileri arasındaki bağlantıları etkilemektedir. Elde edilen bu deneyimler çocuğun mizacından, beklentilerinden, inançlarından, değerlerinden, hedeflerinden, öz değerlendirmelerinden etkilenirken ayrıca çocukların kendilerini veya başkalarını anlamalarını da sağlamaktadır (Mischel, Ayduk, 2004).

Son yıllarda mizaç ile ilgili ortaya konulan literatür, mizacın bireyin ilerleyen yaşamını da etkilediğini göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda yaşamın ikinci yılından sonra mizaç ve bireyin sonraki davranışları arasında daha uzun süreli ilişkilere dair kanıtlar bulunmuştur. Caspi ve diğerlerinin (2003), Yeni Zelanda'da erken çocukluktan genç yetişkinliğe kadar her 2 yılda bir incelenen 800'den fazla çocuktan oluşan bir örnekleme yaptıkları çalışmada 3 yaşındaki mizaç nitelikleri ile 21 ve 26 yaşındaki kişilik özellikleri arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Mizaç olarak "yetersiz kontrol edilen" (dürtüsel, sinirli, dikkati dağılıbilir) küçük çocukların ergenlik döneminde daha fazla dışa vuran davranış sorunları ve erken yetişkinlik döneminde daha düşük düzeyde uyum ve daha fazla kişiler arası çatışma gösterme olasılığı daha yüksek bulunmuştur. Buna karşılık mizaç olarak çekingen olan küçük çocuklar, genç yetişkin olduklarında temkinli ve ölçülü olarak değerlendirilme olasılıkları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel özelliklerdeki bu etkileyici tutarlılıklar, çocukluk mizacının daha sonraki kişilik gelişimiyle uzun vadeli ilişkilere sahip olabileceğini göstermektedir.

Çocuğun yaşamındaki eş zamanlı gelişimsel süreçler, bebeklikten sonra mizaç bireyselliğini pekiştirmeye de yardımcı olabilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları karmaşık bir benlik imajı geliştirmektedir. Bu çocuklar aynı zamanda kısmen ortaya çıkan benlik duyguları tarafından yönlendirilirken arkadaş seçimlerinin, katıldıkları etkinliklerin ve ortamların giderek daha fazla farkında olmaktadır (Thompson, 2010). Örneğin, kendilerini daha utangaç olarak algılamaya başlayan küçük çocuklar, benzer özelliklere sahip arkadaşlar seçerler. Aynı şekilde liderlik veya performans gerektiren etkinlikler tercih eden çocuklar ikili oyun oynamak gibi kendilerini rahat hissettikleri belirli etkinliklere katılırlar. Çünkü bu benlik duygusu, ilerleyen yıllarda kişiliğin gelişmesi ve davranışsal bireyselliğin pekişmesi ile mizaç özelliklerinden etkilenmektedir. Ayrıca başkalarının algıları da mizaç bireyselliğinin pekiştirilmesine önemli katkılarda bulunur. Yürümeye başlayan çocuklar, okul öncesi yıllarına ulaştığında ebeveynleri, bakıcıları, öğretmenleri, akranları, kardeşleri ve diğerlerinin ona nasıl tepki verdiklerini etkileyen istikrarlı algılar geliştirmiş olurlar (Thompson, 2010).

Literatürde çocuk mizacıyla ilgili çeşitli kuramlar ortaya çıkmış ve bu kuramlar, mizacı tanımlayan ve mizaç özelliklerini belirleyen alt boyutlarını şekillendirmiştir. Mizaç teriminin tanımı ve özellikleri kuramlar arasında farklılık gösterse de hemen hemen tüm modeller ortak özellikler içermektedir. Bu ortak özellikler; biyolojik kökenli olma, bebeklikte tanımlanabilecek kadar erken dönemde ortaya çıkma ve farklı davranışsal eylemlerden ziyade davranışsal eğilimlerdir.

Mizaç Modelleri

Mizaç, bebeklik döneminde ortaya çıkan, zaman içinde ve durumlar arasında nispeten istikrarlı olan davranışsal eğilimlerdeki bireysel farklılıklar olarak da tanımlanmaktadır (Orth ve Martin, 1994). Mizaç teriminin tanımı ve özellikleri modeller arasında farklılık gösterse de hemen hemen tüm modellerin içerdiği çeşitli yapılar vardır: a) Biyolojik bir kökene dayanır. b) Yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkar ve bebeklik kadar erken bir dönemde tanımlanabilir. c) Farklı davranışsal eylemlerden ziyade davranışsal eğilimler olarak karakterize edilir (Goldsmith vd.,1987). Literatürde çocuk mizacıyla ilgili çeşitli teoriler ortaya çıkmış ve bu teoriler, mizacı tanımlayan ve mizaç özelliklerini belirleyen mizaç modellerini şekillendirmiştir.

Literatürde yer alan çeşitli mizaç modelleri şunlardır: Thomas ve Chess'in (1977) klinik modeli, Rothbart ve Derryberry (1981) tarafından geliştirilen gelişimsel model, Buss ve Plomin (1975; 1984) tarafından geliştirilen duygusallık-aktivite-sosyallik (EAS) modeli, Kagan (1988) tarafından geliştirilen engellenmemiş mizaç modelidir. Genel olarak mizaç boyutlarının çoğu modellerin birçoğunda mevcuttur.

Klinik Model. Bugüne kadar bebeklikte ve çocuklukta yapılan çalışmalarda mizaç yapısına dâhil edilecek ilk dokuz boyut Thomas ve Chess'in (1977) Avustralya Mizaç Projesi araştırmalarında tanımlanmıştır. Mizaç alanında öncü bir çalışma olan bu çalışmaya 131 çocuk ve 85 aile katılarak çocukların mizacı 3 aylıktan yetişkinliğe kadar incelenmiştir.

Araştırmacıların uyguladıkları Çocukluk Mizaç Anketi'ne göre duygusal eşik, aktivite seviyesi, ritmiklik, uyumluluk, duygu durumu, tepkilerin yoğunluğu, yakınlaşma-uzak durma, sebatkârlık ve çelinebilirlik faktörleri ortaya çıkmıştır. Bu faktörler şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. Duyusal Eşik: Çocukta fark edilebilir bir tepki uyandırabilmek için gerekli olan uyarıcının yoğunluk düzeyi, şiddeti
2. Aktivite Düzeyi: Çocuğun hareketlerindeki mevcut motor öge. Çocuğun gün içinde aktif olduğu zamanların aktif olmadığı zamanlara oranı

3. Ritmiklik/Biyolojik Düzenlilik: Çocuğun herhangi bir fonksiyonunun zaman içindeki düzenliliği (uyku-uyanıklık, açlık, tuvalet alışkanlığının zaman içinde tahmin edilebilirliği)
4. Yakınlaşma/ Uzak Durma: Çocuğun değişik veya yeni bir uyarana yönelik ilk tepkisi
5. Uyumluluk: Çocuğun çevresindeki değişikliklere uyum sağlamadaki kolaylığı
6. Tepkilerin Yoğunluğu: Çocuğun gösterdiği tepkinin (olumlu ya da olumsuz) enerji düzeyi ya da kuvveti
7. Duygu Durumu: Arkadaşça, memnun ve neşeli davranış miktarı ile düşmanca, huzursuz ve keyifsiz davranış miktarının karşılaştırılması
8. Çelinebilirlik: Çevresel bir uyarının ne kadar kolaylıkla çocuğu yaptığı bir faaliyetten alıkoyduğu
9. Sebatkârlık: Çocuğun belli bir alana meşgul olduğu zamanın uzunluğu, seçici olarak o iş üzerine dikkatinin dağılımı. Devamlılık için dikkatini dağıtıcı öğelere karşın yaptığı işi sürdürme yetisi değerlendirilmektedir.

Gelişimsel Model. Rothbart ve Derryberry (1981) tarafından geliştirilen bu yaklaşımın odak noktası dikkat ve nörobiyolojik mekanizmalara güçlü bir vurgu yapılan duygu düzenlemedir. Bu model için mizaç, tepkisellik ve öz düzenlemede yapısal farklılıklar olarak tanımlanır. Rothbart ve Derryberry'nin mizaç yaklaşımının temelini tepkisellik ve kendini düzenleme davranışları arasındaki bireysel farklar oluşturmaktadır. Bu farkların biyolojik temelli olup kalıttan, olgunlaşmadan ve deneyimden etkilendiği savunulmaktadır.

Gelişimsel modelde farklı yaş dilimlerinde geliştirdiği ölçümler dâhilinde mizacın genel olarak üç kategori altında toplandığı belirtilmektedir. Bu kategoriler dışa dönüklük, olumsuz duygulanım ve çaba gerektiren kontrol boyutlarıdır.

Dışa dönüklük, dışsal uyarılara karşı açıklık, aktiflik ve pozitif beklenti içinde olma, ödül niteliği taşıyan ipuçlarına karşı duyarlılık, hedef koyma ve bu hedefler için "yaklaşma" davranışı içinde olma ve genel olarak mutluluk düzeyi gibi özellikleri kapsamaktadır. Olumsuz duygulanım, çocuğun korku, öfke, memnuniyetsizlik ve zor yatıştırılma gibi özelliklerini içermektedir. *Çaba gerektiren kontrol* boyutu altında dikkat, inhibisyon, algısal hassasiyet, düşük yoğunluklu uyarılarla memnuniyet gibi bileşenler mevcuttur. *Çaba gerektiren kontrol*, ulaşılmaması gereken hedefe yönelik uygun olmayan davranışları baskılama gibi davranışları içermektedir. Bu özellikler planlama, ketleme, hataları belirleme, yeniden düzenleme gibi yönetici işlev gerektiren yetileri içinde barındırmaktadır. *Çaba gerektiren kontrol* alanının yüksek olmasının empati gelişimi ile doğru orantılı, psikopatoloji ile ters orantılı olduğu bilinmektedir (Rothbart ve Derryberry, 1981).

Gelişimsel modele dayanarak Çocuk Davranış Listesi adında bir ölçek geliştirilmiş ve 15 mizaç özelliği belirlenmiştir (Rothbart ve Derryberry, 1981). Bu mizaç özellikleri şu şekildedir:

1. Aktivite Seviyesi: Kaba motor aktivitelerinin derecesi, hareketin oran ve yaygınlığı araştırılır.
2. Kızgınlık/Hayal Kırıklığı: Sürdüdüğü etkinliğin bölünmesine veya amaçların engellenmesine bağlı olumsuz etkilenimin derecesini belirtir.
3. Yaklaşım/Olumlu Katılım: Beklenen memnuniyet verici etkinlikler için heyecanlanma ve olumlu katılımın derecesini gösterir.
4. Dikkati Odaklama: Verilen görev ve etkinliğe odaklanma ile dikkatin sürdürülmesindeki eğilim ölçülür.
5. Rahatsızlık: Işık, ses, hareket ve dokunuşla ilgili uyaranların duyuşal kalitesiyle ilgili olumsuz duygu dışı vurumunun oranı belirlenir.
6. Azalan Tepki/Sakinleşme: Aşırı zorlanmanın, heyecan ya da genel farkındalığın yatıştırılmasının derecesini gösterir.
7. Korku: Beklenen aşırı veya zorlayıcı ve/veya potansiyel tehdit edici durumlara bağlı huzursuzluk, üzüme ya da sinirliliği içeren olumsuz duygunun derecesi araştırılır.
8. Yüksek Yoğunluklu Uyararla Memnuniyet: Yüksek seviyeli uyarının yoğunluğu, derecesi, karmaşıklığı, yeniliği ve uyumsuzluğunun yer aldığı durumlara bağlı hoşlanma ve memnuniyet derecesi tanımlanır.
9. Dürtüsellik: İlk yanıtın hızı ve şiddeti belirlenir.
10. Engelleme Denetimi: Belirgin olmayan ya da yeni durumlara veya yönergelere karşı uygunsuz yanıtın baskılanması ve planlanması kapasitesi ölçülür.
11. Düşük Yoğunluklu Uyararla Memnuniyet: Düşük seviyeli uyarının yoğunluğu, derecesi, karmaşıklığı ve uyumsuzluğunun yer aldığı durumlara bağlı hoşlanma ve memnuniyetin derecesi gösterilir.
12. Algısal Hassasiyet: Beş duyuşuna yönelik uyaranlara olan hassasiyetin derecesi anlaşılır.
13. Mutsuzluk: Acı duyma, hayal kırıklığı ve nesne kaybı ya da kaybetme tehdidine bağlı enerjide azalma ve duygu durumunda çökme ve olumsuz duygunun derecesi belirlenir.
14. Utangaçlık: Yeni ve belirsiz durumlarda tereddütlü ve çekingen yaklaşım araştırılır.
15. Gülümseme ve Kahkaha: Uyarının yoğunluğu, derecesi, karmaşıklığı ve uyumsuzluğunun değişmesine verdiği olumlu duyguşal yanıtın derecesi ölçülür.

Duygusalılık-Etkinlik-Sosyallik Modeli. Buss ve Plomin (1984) tarafından geliştirilen bu modelde mizaç, yaşamın ilk iki yılında ortaya çıkan, genetik temelli ve zamanla sabit kalan bir dizi kalıtsal özellik olarak tanımlanır. Bu teoriye göre mizacın üç boyutu tanımlanmaktadır: a) Duygusalılık; hoş olmayan duygular uyandırma eğilimini ifade eder. b) Etkinlik; enerjinin tepki düzeyini, temposunu ve hızını ifade eder. c) Sosyallik; yalnız olmaya karşı başkalarıyla birlikte olmayı arzulama eğilimini içerir. Boyutların her birinin diğerlerinden bağımsız olduğu ve yaşam boyunca bireysel kişiliklerin gelişiminin temeli olduğu kabul edilir.

Engellenmemiş Mizaç Modeli. Kagan (1988) tarafından geliştirilen bu model, tek mizaç boyutu olan ket vurmaya karşı ketlenmeme yaklaşımı nedeniyle diğer modellerden farklıdır. Bu boyut, çocuğun utangaç, çekingen ya da içine kapanık olabileceği veya sosyal, duygusal olarak kendiliğinden ve yaklaşabileceği alışılmadık bir duruma tepkisine odaklanır. Bir genotip, çevresel bir geçmişi ve bir dizi ilişkili davranışsal ve fizyolojik özelliği paylaşan çocuk sınıfını ifade eder. Diğer modellere benzer şekilde Kagan, mizacı, kalıtsal olan ve bebeklik döneminde ortaya çıkan biyolojik temelli bir davranış olarak tanımlamıştır.

Mizacın Boyutları

Çocuklar kişiliklerinin temeli olan bazı mizaç özellikleriyle dünyaya gelirler. Mizacın boyutları, başta çocuk gelişiminde sosyal gelişim ve duygusal gelişim olmak üzere birçok farklı alan ile ilişkilidir. Yetişkin mizacı ile çocuk gelişimindeki mizaç araştırmalarını ele alan çalışmalar son yıllarda yapılmaya başlanmıştır. Mizacın altında yatan unsurlarla ilgili tartışmalar devam etse de (Goldsmith vd., 1987) çocukların mizacına ilişkin son araştırmalar, mizaç üzerinde paralellik gösteren sınırlı sayıda boyut tanımlamıştır. Çocuk ve yetişkin mizacı araştırmalarında tutarlı bir şekilde benzerlik gösteren üç geniş faktör bulunur. Bunlar; olumlu duygulanım, yaklaşım faktörü (Çeşitli şekillerde dışadönüklük, aciliyet veya sosyallik olarak adlandırılır) ve olumsuz duygulanım faktörlerini içermektedir (Rothbart, 2012).

Thomas ve diğerlerinin (1963) 2-3 aylıktan daha büyük bebekleri olan 22 ebeveynle bebeklerinin günlük durumlara tepkileri hakkında yaptıkları görüşme sonuçlarında dokuz mizaç kategorisi ortaya çıkmıştır: Etkinlik Düzeyi, Ritmiklik, Yaklaşım Karşı Geri Çekilme, Uyarlanabilirlik, Yoğunluk, Eşik, Ruh Halinin Kalitesi, Dikkat Dağınıklığı ve Dikkat Süresi/Süreklilik. Ayrıca "zor" ve "kolay" bebekler dâhil olmak üzere davranış kalıpları belirlenmiştir. Bu dokuz mizaç boyutu da çocukluk mizacına ilişkin araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır.

Mizacın boyutlarını ölçen bu dokuz kategoriyle ilgili ölçeklerin birbiriyle ne ölçüde kavramsal örtüşme gösterdiği veya kendi içinde tutarlı olmadığı konusunda sorunlar ortaya

çıkmiştir. Bu problemlerden dolayı anket maddelerinin faktör analizleri, dokuz mizaç boyutlarından türetilen bebek mizacının ebeveyn raporu ölçekleri üzerinde gerçekleştirilmiştir (Bohlin vd., 1981; Sanson vd., 1987). Yapılan başka teorik çerçevelerden türetilen ölçeklerin analizlerinden elde edilen sonuçların gözden geçirilmesi, dokuzdan daha az boyutun bebek mizaç değişkenliğini yeterince açıklayabildiğini göstermektedir (Rothbart ve Mauro, 1990). Bebeklik dönemindeki mizaç boyutlarının bu "kısa listesi" Korku, Sinirlilik/Öfke, Olumlu Duygu (yaklaşım dâhil), Etkinlik Düzeyi ve Dikkatte Kalıcılığı içermektedir. Ancak altıncı boyut olan ritmiklik, varyansın yalnızca nispeten küçük bir bölümünü hesaba katma eğiliminde olması nedeniyle güvenilirlik sonrası çıkarılmıştır. Avustralya Mizaç Projesi'nde ise mizaç boyutları; esneklik/reaktivite, kararlılık ve sosyallik olmak üzere üç ana boyut olarak tanımlanmıştır (Yağmurlu ve Sanson, 2009). Sanson ve diğerleri (2004) ise çocuğun sosyal gelişimi ile ilgili olan bu boyutlara ek olarak çocuğun yemek yeme, uyku gibi alışlagelmiş düzenlilik kurallarına atıfta bulunan tepkisellik boyutunu eklemişlerdir.

Bu tez kapsamında mizacı ölçmek amacıyla kullanılan kısa mizaç ölçeğinde yer alan alt boyutlar ise literatürde şu şekilde yer almaktadır;

Sebatkârlık. Thomas ve Chess (1977), sebatkârlığı çocuğun engellere ve dikkat süresine rağmen bir görevi sürdürme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Sebatkârlığın genel paradigması, bir kişinin çok zor veya çözülemez bir görevle karşı karşıya kaldığı ve bu görevde çalışabileceği zaman veya girişim sayısında sınırsız olması durumudur. Sebatkârlık, bir faaliyetin bulunduğu bağlamda performans seviyesinden veya çabadan ayırt edilebilir olması durumudur. Ancak motivasyonun önemli bir davranışsal belirtisi olarak bunların her ikisine de aittir (Feather, 1962).

Martin (1994), mizacın bir çocuğu nasıl olumsuz etkileyebileceğini belirlemenin yanı sıra bir çocuğun okul sorunları yaşamasını önlemeye yardımcı olan birkaç mizaç özelliği daha tanımlamıştır. Bu özellikler yüksek uyarlanabilirlik, düşük sosyal ketlenme, düşük negatif duygusallık ve görevde yüksek sebatkârlıktır. Okul ortamlarında mizaç araştırıldığında sınıf davranışlarının yordayıcıları olarak tutarlı bir şekilde etkinlik, dikkat dağınıklığı ve sebatkârlık olarak üç boyut ortaya çıkmıştır (Orth ve Martin, 1994).

Mizaç, çocukları başarı ve sosyal yeterlilik gibi alanlarda etkilediği için konuyla ilgili yapılan nitelikli çalışmalar oldukça önem taşımaktadır. Müdahalenin olmadığı durumlarda mizaç oldukça karardır (Guerin vd., 1994). Başarıyı yordamada sebatkârlığın önemli olduğu bulunduğundan çocuklarda sebatı artırmak için müdahalelerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Daha fazla uyum ve sebatkârlığa ve daha az sosyal engellemeye sahip olmaları öğretilen çocukların okulda başarılı olma şansları daha yüksek olmaktadır (Martin,

1994). Bramlett ve diğerlerinin (2000) 104 birinci sınıf çocuğunun mizaç, sosyal beceri, akademik performans, okuma ve matematik başarıları ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenin sebatkârlık ve sıcakkanlılık/utangaçlık değerlendirmelerinin ve ebeveynin etkinlik derecelendirmelerinin akademik yeterliliğin en iyi yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sebatkârlık ve sıcakkanlılık/utangaçlık değişkenleri, öğretmenin akademik yeterlilik derecelendirmelerine ilişkin varyansının %61'ini açıklamıştır. Çocukların okuma puanlarındaki varyansın %24'ünü öğretmen ve velilerin sebatkârlık puanları açıklamıştır. Uyum sağlama ve sebatkârlığın, sosyal becerilerle en yüksek korelasyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmalar mizacın sebatkârlık alt boyutunun akademik yeterlilik ve sosyal beceriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sıcakkanlılık/Utangaçlık. Thomas ve Chess (1977), mizacın utangaçlık/sıcakkanlılık boyutunu yeni durumlardan çekinmek yerine yaklaşma eğilimi olarak tanımlamaktadır. Sıcakkanlılık ve utangaçlık bir kişinin değişikliklere veya yeni durumlara ne kadar hızlı ve kolay uyum sağladığını ifade etmektedir. Sıcakkanlı kişiler yeni durumlara daha kolay uyum sağlayabilirken utangaç olanlar ise yeni durumlara ısınmak için daha fazla zamana ihtiyaç duyma eğiliminde olup yeni şeylere katılmadan önce geri kalabilirler. Sıcakkanlı çocuklar heyecanlıdır ve yeni şeyleri, insanları ve durumları keşfetmeye isteklidirler. Tereddüt etmeden yeni bir oyun alanını araştırmak için koşabilirler ve çoğu zaman yeni durumlara uyum sağlamak çok az zaman alır (Thomas ve Chess, 1977). Utangaç çocuklara “yavaş ısınan” da denir. Bu çocukların yeni durumlara uyum sağlamak için fazladan zamana ihtiyaçları vardır ve keşfetmeden veya katılmadan önce geride kalabilirler. Yeni bir sosyal duruma hemen katılmak yerine tereddüt edebilirler (Rymanowicz, 2018).

Bramlett ve diğerlerinin (2000) yaptıkları çalışma sonucunda uygulanan sosyal beceri ölçeğinin yeterlilik puanları; öğretmenlerin çocukların görevlerde sebat etme becerilerine ilişkin derecelendirmeleri, öğretmenlerin çocukların yeni sosyal durumlardan utanmak yerine sıcakkanlı eğilimlerine ilişkin derecelendirmelerini yordamaktadır. Aynı zamanda ebeveynlerin derecelendirmelerinin de çocukların düşük motor aktivitelerinin önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Bu sonuç sosyal beceri ölçeğinde yer alan puanlarının varyans çoğunluğunu sağlamaktadır. Yapılan bu çalışma sıcakkanlılığın çocuğun sosyal becerisiyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Tepkisellik. Mizaçta tepkisellik terimi, yapısal olduğu düşünülen çevreye verilen fizyolojik ve davranışsal tepkilerdeki bireysel farklılıkları ifade eder (Hane vd., 2008). Rothbart (2004), tepkiselliği motor uyarılma, yönelim ve duygusallık olarak vurgulamaktadır. Mizaçsal tepkiselliğe başka bir yaklaşım da genel duygusallığa değil, bebek davranışına rehberlik edebilecek altta yatan motivasyonel sistemlere odaklanmaktadır (Fox, 1991).

Kagan ve meslektaşları, davranışsal engellemenin mizacını incelemek için bebekleri motor ve duygusal tepkisellik derecesine göre seçen ilk araştırmacılarıdır. Yapılan çalışmaların sonucu, olumsuz tepkisellik sergileyen bebeklerin 9. ve 14. aylarda tanınmayan olaylara karşı korku ve 21. ayda davranışsal ketleme sergilediklerini göstermektedir (García vd., 1984; Kagan ve Snidman, 1991; Snidman, vd., 1995). Fox ve diğerleri (2001), benzer bir seçim yöntemi kullanarak yaptıkları çalışmanın sonucunda olumsuz tepkisellik gösteren bebeklerin 4 yaşına geldiğinde %27'sinin davranışsal olarak engellenmiş olarak sınıflandırıldığını bulmuşlardır. Yapılan bu çalışmalar mizaç özelliklerinden tepkiselliğin küçük çocukların davranışları üzerinde etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ritmiklik. Ritmiklik; iştah, uyku ve bağırsak alışkanlıkları gibi temel fiziksel işlevler için düzenli bir kalıbın varlığı veya yokluğu olarak ele alınmaktadır (Rymanowicz, 2018). Bazı bireyler, çok düzenli rutinelere sahip olup her gün aynı saatte kalkmayı, aynı saatte yemek yemeyi ve aynı saatte uyumayı severken bazı bireyler de daha düzensizdir ve günlük ritimleri oldukça değişkendir. Bu bireylerin katı rutinelere bağlı kalmaları onlar için daha zor olabilmektedir (Rymanowicz, 2018). Field (1978), bu ritmiklik kavramını yalnızca biyolojik işlevleri değil, aynı zamanda davranışsal fenomenleri de içerecek şekilde genişletmiştir. Örneğin, bebek davranış ritimleri, uyku-uyanıklık döngülerinin uzun periyodikliğinden yetişkinlerle etkileşimler sırasında değişen dikkat ve dikkatsizliğin kısa periyodikliğine kadar değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle yaşamın ilk günlerinden itibaren bebeklerin, bakım verenlerin çevrelerindeki tekrar eden davranışları, bunların ritmini algılama ve bunlara tepki verme konusunda gelişmiş bir kapasiteye sahip oldukları görülmektedir (Sprunger, vd.,1985).

Ritmikliğin yakın ilişkiler üzerindeki etkisine ilişkin geliştirilen yeni anlayışla çocuklara bakım vermek sadece hizmet olmaktan çıkarak bireylerle amaçlı olarak karşılıklı etkileşim hâlinde ilerlemeye geçiş sağlanmıştır. Konuşurken ya da yürürken, oynarken ya da çalışırken, yemek yerken ya da sadece birlikteyken bakım verenlerin ve çocukların tam anlamıyla iç içe olabilmeleri için birbirlerine karşılıklı yatırım yapmaları gerekmektedir (Moustakas, 1981). Yani bebek ve bakıcı arasındaki etkileşimden birbirlerinin ritmini bulmaları ve yerine getirmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle tüm yaşam süresi boyunca sonraki karşılaşmalarda da yetişkin ve çocuk ilişki ritmi sağlanmaktadır (Moustakas, 1981). Bebek ve küçük çocukların oyuncaklarının ve oyunlarının kendilerine özgü bir ritmiklik yani kendi kendini gerçekleştiren tekrarlama sağlaması da dikkate değerdir. Bunlar çingıraklar, salıncakta sallanma, tekerlemeler ve şarkılar olarak örneklendirilebilir.

Ritmiklik, olayların anlık seyrinin göstergeleri olarak sürekli öngörülebilir döngüsel tepkiler sağlamaktadır (Maier, 1992). Sprunger ve diğerlerinin (1985) yaptıkları araştırmada davranışsal ve uyumsal sonuç değişkenleri ile ilgili ölçekler, yaşları 2 ay ile 13 ay arasında değişen bebekleri olan ve en az 1 başka çocuğu olan 285 anneye uygulanmıştır. Çok değişkenli analizler, bebek ve ailenin ritmikliği arasındaki uyum seviyesinin, diğer bağımsız değişkenleri kontrol ederek, annelerin genel aile uyumu algılarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu doğrulamaktadır. Yapılan bu çalışma mizaç boyutlarından ritmiklikle ebeveyn ilişkilerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal Beceri

Son yıllarda politikacılar ve araştırmacılar arasında sosyal becerilerin gelişimini teşvik eden erken çocukluk programları daha popüler hâle gelmiştir. Çünkü çocukların erken okul yeterliliği ve hazır bulunuşluğu gelecekteki okul başarısı için çok önemli bir yordayıcı olarak kabul edilmekte ve akranlarından geri kalan çocukların akademik ve sosyal olarak dezavantajları olabilmektedir (Duncan vd., 2007). Çocukların sosyal davranışlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin artan araştırmalar çocukların sosyal becerilerinin gelişiminin hem genel olarak çocukların gelişimi hem de eğitimleri için kritik olduğunu göstermektedir (Gresham ve Elliot, 1987). Çocuklar okul sistemine girdiğinde onlardan okul ortamının akademik ve sosyal görev taleplerini karşılayacak belirli becerilere ve deneyimlere sahip olmaları beklenmektedir (Lane vd., 2004). Ancak aile ortamından okul sistemine geçiş, çoğu çocuk için, özellikle dezavantajlı çevrelerden gelenler için kolay olmamaktadır. Rimm-Kufman ve diğerlerinin (2000) yaptıkları çalışmaya göre anaokulu öğretmenleri, çocukların %16'sının anaokuluna sorunsuz bir geçiş gerçekleştirmediğini belirtirken öğretmenlerin %13 ila %46'sı, sınıflarının en az yarısının başarısız geçiş sorunlarıyla girdiğini bildirmiştir. Öğretmenler tarafından sıklıkla belirtilen sorunlar arasında öğrencilerin zayıf sosyal beceriler gerçekleştirdiği, yönergeleri takip etmede ve bağımsız grup çalışmasında zorluk yaşadığı yer almaktadır.

Sosyal becerilerden yoksun olan çocuklar genellikle akranları tarafından reddedilir, öğretmenleri ve aileleri ile etkileşimde sorun yaşar, duygusal zorluklar yaşar ve sosyal ve duygusal sorunları dışa vurma ve içselleştirme konusunda daha fazla eğilim gösterirler (Warnes, vd., 2005). Horn ve diğerlerinin (2007) yaptıkları çalışmada ilkokulda daha düşük sosyal beceriler sergileyen çocukların ortaokulda akademik başarısızlık gösterme ve ergenlik döneminde akranlarıyla sapkın akran ilişkileri sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve okulu bıraktıktan sonra istihdam edilme olasılıklarının daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu nedenle sosyal beceri eksikliği, yalnızca düşük akademik yeterlilik, okul ortamına zayıf uyum ve kısa vadede sosyal/eğitim sorunları ile sonuçlanmakla

kalmamakta; uzun vadede akademik yeterlilik, sosyal yeterlilik ve gelecekteki istihdamda uyum sorunları da meydana getirmektedir.

Sosyal beceri eksikliği, küçük çocukların yaşadığı mevcut sorunlara büyük müdahaleler gerekene kadar ebeveynler ve öğretmenler tarafından genellikle göz ardı edilir. Önceki araştırmalar, çocukların sosyal sorunlarının zamanla değişime dirençli hâle geldiğini göstermiştir (Horn vd., 2007). Küçük çocuklarda sosyal becerilerin gelişimini etkileyen faktörler hakkında ne kadar çok şey bilinirse sosyal beceri eksikliklerini önleme çalışmaları daha kolaylaşabilir.

Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura tarafından kuramsallaştırılan sosyal öğrenme kuramı, insanların gözlemleri, taklitleri ve diğer insanların etkileşimleri yoluyla bilgi edinmeleri üzerine kuruludur. Sosyal öğrenme kuramı, temel duygusal yeterlilikleri öğretmek için öğretimde modelleme yaklaşımı kullanmayı içermektedir. Bu yeterlilikler öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki becerileri ve sorumlu karar vermeyi içermektedir (CASEL-Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği, 2005). Sosyal öğrenme kuramı anlamlı öğrenmenin etkili sosyal bağlamlardan kaynaklandığını ve az sayıda duygusal becerinin geliştirilmesinin çocukları çok çeşitli şekillerde olumlu yönde etkileyebileceğini açıklamaktadır (Bandura, 1971).

Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisi, Vygotsky'nin (1962) teorisinde yeni bilgi edinmeye emek vermenin yoğun bir süreç olduğuna ve sosyal öğrenmeye verilen emek miktarını azalttığını kabul etmeye katkıda bulunmuştur. Sosyal öğrenme teorisi, analizin kapsamını genişleterek bireyin dışına bakar ve davranış ile çevre arasındaki etkileşimi dikkate alır. Çevre, öğrenme yoluyla bireysel davranışa neden olur ancak bireysel davranış da çevrenin öğrenmesini sağlar. Nedensellik hem çevreden bireye hem de bireyden çevreye olarak her iki yönde akmaktadır (Sanditov, 2006). Bandura, bireylerin model aldıkları insanların özelliklerine dikkat etmesi veya tanınması ve yeni davranış veya tutumlar öğrenmek için onları ezberlemesi gerektiğini savunmaktadır (Kim, 2014). Ayrıca insan davranışının kişinin bilişleri ile çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimden oluştuğunu iddia etmiştir.

Diğer insan davranışı teorilerinde olduğu gibi sosyal öğrenme teorisi, bazı öğrenmelerin, belirli davranış kalıplarını güçlendiren bireylerin eylemlerinin doğrudan deneyimi ve sonuçları yoluyla gerçekleştiğini kabul etmektedir. Başkalarının eylemlerini gözlemleyerek ve karmaşık sosyal davranış kalıplarının bu kanal aracılığıyla edinilmesinin daha muhtemel olduğu varsayımını da bir başka öğrenme yolu olarak göz önünde bulundurmaktadır (Sanditov, 2006).

Bronfenbrenner-Ekolojik Sistem Kuramı

Bronfenbrenner, yalnızca gelişim üzerindeki bağlamsal etkilerle ilgilenen bir teorisyen olmasının yanı sıra bireylerin bağlamlarını değiştirmedeki rollerine dair net bir görüş sağlamıştır (Tudge vd., 2009). Bronfenbrenner'e (1986) göre bir çocuğun gelişimi üzerindeki dört etki kaynağı şunlardır: mikrosistem, bireysel düzey; mezosistem, aile düzeyi; ekzosistem, ebeveynlerin iş yerini içeren topluluk düzeyi, ebeveynlerin sosyal ağları ve aile üzerindeki topluluk etkileri; makrosistem, daha büyük toplumsal düzey iken kronosistem ise bireyin yaşamı boyunca değişim ve tutarlılık gösterebilecek etmenlerin etkilerini ifade etmektedir (Bronfenbrenner ve Evans, 2000). Ekolojik teori, küçük çocukların gelişiminin çoğunluğunun aile bağlamında gerçekleşirken aile dışı koşulların da aile süreçlerini etkileyerek çocuğun sonuçlarını etkilediğini belirtir.

Bronfenbrenner, kişinin biyolojik ve genetik yönlerinin uygunluğunu kabul ederek bireylerin herhangi bir sosyal duruma, getirdikleri kişisel özelliklere ilgi göstermiştir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994; Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Bu özellikler talep, kaynak ve kuvvet özellikleri olarak üç türe ayrılmıştır. Bronfenbrenner tarafından bahsedilen talep özellikleri, daha önceki yazılarında "kişisel uyarıcı" özellikler olarak atıfta bulunduğu, yaş, cinsiyet, ten rengi ve fiziksel görünüm gibi başka bir kişiyi anında uyaran özelliklerdir. Bu tür özellikler, hemen oluşan beklentiler nedeniyle ilk etkileşimleri etkileyebilmektedir. Buna karşın Bronfenbrenner'in belirttiği kaynak özellikleri, talep özelliklerinden farklı doğruluk dereceleriyle uyarılmış olsalar da pek belirgin değildir. Bu kaynak özellikleri kısmen geçmiş deneyimler, beceriler ve zekâ gibi zihinsel ve duygusal kaynaklarla ve ayrıca sosyal ve maddi kaynaklarla (iyi yiyeceğe erişim, barınma, bakım veren ebeveynler, belirli toplumun ihtiyaçlarına uygun eğitim fırsatları vb.) ilgilidir. Son olarak kuvvet özellikleri, mizaç, motivasyon, sebat ve benzeri farklılıklarla ilgili olanlardır. Bronfenbrenner'a göre iki çocuk eşit kaynak özelliklerine sahip olabilir ancak biri başarılı olmak ve görevlerde sebat için motive edilirse ve diğeri motive edilmez ve sebat etmezse gelişim yörüngeleri oldukça farklı olacaktır (Tudge vd., 2009).

Sosyalleşmeye yönelik ekolojik yaklaşımlarda yalnızca aile değil, aynı zamanda aile ve ailenin kök saldığı daha geniş sosyal ağlar arasındaki çift yönlülük de dikkate alınmıştır. Sosyalleşme alanındaki en eski ekolojik model, Bronfenbrenner'in kavramsallaştırmalarıyla ortaya çıkmıştır (1979). Ekoloji terimi, çekirdek ailede faaliyet gösteren güçlerden geniş aile veya arkadaşlara, mahallelere ve daha büyük topluluk yapılarına kadar çeşitli sosyalleştirici etki düzeylerini tanımlamak için kullanılmıştır. Bu tür modellerde ebeveynlerin sosyalleştirici rolü, rehber veya yönetici özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Bronfenbrenner'in (1989) ekolojik teorisinin etkisi altında ailelerin içinde buldukları kültürlerin yanı sıra diğer sosyal sistemlere de gömülü oldukları kabul edilmektedir (Parke ve Kellam, 1994). Bu sistemler geniş aileler gibi bir dizi aile dışı etkiyi arkadaşlar, komşular, çalışma ve sosyal alanları, eğitim ve tıbbi kurumlar gibi gayriresmî topluluk bağlarını da içermektedir.

Küçük çocuklar zamanlarının çoğunu evde ve okulda geçirdiği için bu yerler, çocuğun yakın çevresiyle olan ilişkilerini ve etkileşimlerini kapsayan mikrosistemlerin yapıları olarak kabul edilmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Berk, 2000). Ekolojik sistem kuramı, birey ve çevre arasındaki etkileşimin karmaşıklığını araştırarak çevresel faktörlerin bir çocuğun sosyal beceri gelişimini nasıl etkilediğini ve sosyal becerilerin gelecekteki akademik başarılarını nasıl etkileyebileceğini daha iyi anlamak için bir çerçeve ortaya koymaktadır. Kuramdaki ekolojik çerçeve bu çalışmada aile, akran, öğretmen-çocuk etkileşimi, mevcut sosyal beceri düzeyi ve mizacın çocukların sosyal becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini görmek için kullanılmıştır. Erken yaşlarda çocuğun çevresinde bulunan ebeveynler, akranlar ve öğretmenlerle sosyal becerilerin gelişmesi ve aynı zamanda mizacın anne babadan getirilen genetik özelliklerin yanı sıra çevrenin etkileşimiyle şekillenmesi nedeniyle ekolojik sistem kuramıyla hem sosyal beceriler hem mizaç hem de çocuğun ilişkileri açıklanmaktadır.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi

Çocuğun ilişkilerle ilgili ilk deneyimi aile bağlamında gerçekleşir ve bunun bir sonucu olarak aile, çocuğun sosyal anlayış gelişiminde etkili bir rol oynar. Aile hayatı, sosyal deneyimler için zengin yollar sunması nedeniyle bir çocuğun sosyal anlayış gelişiminde ebeveynleri ve kardeşleriyle olan ilişkilerin etkili olmasını beklenmektedir (Deborah-Laible vd., 1994). Çocuğun ebeveynleriyle gerçekleştirdiği, çocuğun davranışlarıyla ilgili tartışmalar dâhil olmak üzere günlük etkileşimler çocuğun kendi sosyal dünyasının ve bu sosyal dünyadaki insanların temsillerini inşa ettiği doğal bir laboratuvar sağlamaktadır (Thompson, 1998).

Ebeveynin sıcak tepkisi ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki, yapılan çalışmalarla desteklenmiştir. Yapılan araştırmalarda sıcak tepki veren anneler, çocuklarıyla ilişkilerinde bir karşılıklılık ve güven duygusu besliyor gibi görünmekte, bu da çocuğun aile ve diğerleriyle sosyal olarak ilişki kurma becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır (Landry vd., 2001; Spangler, 1991). Ayrıca bu etki geniş kapsamlı olarak ele alınmaktadır. Annenin erken dönemdeki çocuğuyla ilişkisindeki sıcak tepkisi, çocuğun gelecekteki davranışlarını da etkileyebilmektedir (Wakschlag, Hans, 1999). Yapılan araştırmalar erken çocukluk

döneminde anneden sıcak tepki alan çocukların daha sonraki sosyal beceri kazanımı için en uygun yörüngeye sahip olduklarını göstermiştir (Landry vd., 2001).

Ebeveyn-çocuk ilişkisi, yaygın olarak çocukların duyguları öğrendiği ve anlamaya başladığı önemli bir bağlam olarak kabul edilir. Diğer tüm ilişkilerinde olduğu gibi çocukların anaokulu döneminde anneleriyle olan ilişkileri, akademik ve sosyal davranışlarında önemli rol oynamaktadır (Demo, Cox, 2000; Howes, Hamilton, 1992). Örneğin, Criss, Shaw ve Ingoldsby (2003) yaptıkları çalışmayla olumlu anne-çocuk ilişkilerine sahip 10 yaşındaki çocukların antisosyal davranışlarında azalma ve anksiyete/depresyon ve sosyal becerilerde artış ile ilişkili olduğunu, çocuklar ve anneler arasındaki çatışmanın bu davranışları da olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Akran İlişkileri

Akranlar, çocukların yaşamlarında öngörülenden daha erken yaşlarda önemli roller oynamaktadır. Çocukların anaokulunda ve sonraki okul yıllarında sınıf arkadaşları tarafından kabul görmeleri, yaşamlarının ilk iki veya üç yılındaki deneyimlerinden etkilenmektedir. Olumlu sosyal davranış sergileyen ve küçük yaşlarda akranları ile yetkin olan çocukların akranları tarafından kabul görme olasılıkları daha yüksektir. Saldırganlık her zaman akran kabulünü engellemese de saldırgan çocuklar sıklıkla akranları tarafından reddedilir. Akran ilişkilerindeki bozukluklar, uyumlu etkileşim için gerekli olan duygusal, bilişsel ve davranışsal becerilerden yoksun olan diğer çocuklar için açıkça benzersiz zorluklar sunar (Gülay, 2009). Erken davranışsal ve duygusal sorunları olan çocuklar için risk, akran reddi ile daha da artabilir. Yapılan çalışmalarda erken arkadaşlıklar ve akran gruplarıyla kurulan olumlu ilişkilerin çocukları daha sonraki psikolojik sorunlardan koruduğunu göstermektedir (Hay, 2005).

Çocukların ve ergenlerin akranlarıyla zaman geçirdikleri alan onlar için birincil sosyal dünyadır. Akranlarla geçirilen zamanda oluşan bu temaslar, temel sosyalleşme deneyimleri için birçok fırsat sağlar. İnsanların diğer sosyal hayvanlar gibi birbirleriyle etkileşimlerinde sosyal öğrenmenin iki temel süreci aracılığıyla birbirlerini etkilediği bilinmektedir. Bunlardan ilki akranların çeşitli olumlu ve olumsuz davranış biçimleri için birbirlerini ödüllendirmesi ve cezalandırmasıdır (Bukowski vd., 2009). İkincisi ise akranların birbirini taklit etmesidir. Birbirlerine benzerlikleri ve yakınlıkları göz önüne alındığında çocuklar ve ergenler birbirlerinin doğal rol modelleridir (Hartup, Coates, 1967).

Bowlby (1969), bağlanma teorisinde yetişkin-çocuk ilişkilerindeki duygusal güvenliğin çocukların akran ilişkileri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Yetişkin-çocuk bağlanma ilişkilerinde geliştirilen beklentiler, yeterlilikler ve tutumlar, çocuğun akran

ilişkilerindeki yönelimlerinden de etkilenmektedir. Bu nedenle güvenli bağlanma ilişkisi kuran çocuğun kendini sevilmeye değer görmesi ve bu nedenle akranlarına olumlu beklentilerle yaklaşması daha olasıdır (Howes, Hamilton, Matheson, 1994).

Öğretmen-Çocuk İlişkisi

Çocukların okul bağlamındaki ilk başarıları, gelecekteki ortamlarında kendileri için başarı veya başarısızlık beklentilerini şekillendirebilir. Özellikle önemli olan, çocukların öğretmenlerle ilişkilerindeki ilk başarısıdır (Pianta ve Nimetz, 1991). Çocukların erken yaşlarda öğretmenleriyle ilişkilerindeki önem Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği'nin (NAEYC) temel hedeflerinden biri olarak tanımladığı "çocukların ilişkiler bağlamında tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak"la ilgilidir (Bredenkamp ve Copple, 1997). Okula başlayan çocukların kendileri hakkında nispeten değişken görüşleri vardır. Çocuklar, kendi değerlerini diğer insanların onlara gösterdikleri tepkiler açısından görme eğilimindedir (Dunn, 1996; Harter, 1996). Sınıf bağlamında otorite figürleri olarak öğretmenler, öğrenciler için kendileri hakkında önemli bilgi kaynaklarıdır. Öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurmayı başaran çocuklar, öğretmenleriyle etkileşimler yoluyla olumlu geri bildirim alma eğilimindedir. Bu olumlu geri bildirim kendilerine ilişkin görüşleriyle içselleştirirler. Öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurmakta başarısız olan çocukların, öğretmenleriyle etkileşimler yoluyla sınırlı veya olumsuz geri bildirim alma olasılıkları daha yüksektir. Onlar da bu olumsuz geri bildirim kendilerine ilişkin görüşleriyle içselleştirirler (Pianta vd., 1999).

Çocukların öğretmenleriyle kurdukları erken ilişkiler, yalnızca kendileriyle ilgili görüşlerini ve beklentilerini bildirmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarıyla benzer etkileşim beklentilerini de şekillendirir (Howes, 1999). Bu toplu beklentiler dizisine genellikle bağlanmanın "içsel işleyen modeli" denir. "Bağlanma teorisine göre çocuk, bir bağlanma figürüyle tekrarlanan etkileşim deneyimlerine dayanarak kendisinin ve başkalarıyla olan ilişkilerin içsel temsillerini oluşturur." (Howes, 1999). "Bağlanma figürü" terimi geleneksel olarak ebeveynler için kullanılsa da ilkokul öğretmenleri giderek artan bir şekilde bağlanma tartışmalarına ve araştırmalarına dâhil edilmektedir (Howes ve Rithie, 2002; Lynch ve Cicchetti, 1992).

Ancak bağlanma figürü olarak ebeveynler ve öğretmenler arasında bir ayırım yapılmaktadır. Ebeveynler, çocuklarıyla olan ilişkilerinin önceliği ve önemi göz önüne alındığında birincil bağlanma figürleri olarak adlandırılır. Öğretmenler, öğrencilerle olan ilişkilerinin hem çocukların ebeveynleri ile kurduklarından sonra olduğu hem de çocuk için kişiler arası önemlerinin daha az olduğu göz önüne alındığında ikincil bağlanma figürleri olarak adlandırılmaktadır (Hong, Park, 2012). Bununla birlikte küçük çocukların okula başladıktan sonra öğretmenlerle kurdukları yoğun temas ve öğretmenin okul ortamında

fiziksel bakım ve gözetim sağlayıcısı olarak küçük çocuğun hayatındaki rolü göz önüne alındığında öğretmenler bağlanma figürü olarak kabul edilirler (Van Ijzendoorn vd., 1992). Ev ortamında ebeveynlerle olan ilişkiler, çocukların içsel çalışan bağlanma modelleri için birincil bilgi kaynağı iken çocuklar okula girdikten sonra öğretmenler, çocukların içsel çalışan ilişki modellerinin oluşumu için ikincil bir bilgi kaynağı olurlar (Howes, 1999).

Çocukların okulda yaşadıkları başarılar ve başarısızlıklar gelecekteki beklentilerini de şekillendirebilir. Özellikle çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerindeki başarı önem taşımaktadır. Öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurabilen çocuklar aynı zamanda öğretmenleriyle etkileşimleri sonucunda olumlu geri bildirimler alabilmektedir. Çocuklar bu geri bildirimleri içselleştirir (Eren, 2021). Benzer şekilde olumsuz geri bildirim alan çocuklar da bunları içselleştirir. Mevcut kanıtlar, öğretmen-çocuk ilişkilerinin yalnızca geçmişte saldırgan davranışlar gösteren çocuklar için koruyucu bir faktör olarak hizmet etmediğini, aynı zamanda olumlu ilişkilerin de çocukların gelişimini kolaylaştırdığını göstermiştir (Silver, 2005). Ayrıca öğretmenleriyle olumlu ilişkilere sahip olan çocukların sınıflarında yetkin davranış sergileme, öğrenmeye hazır olma belirtileri daha yüksektir (Rudasill vd., 2006). Pianta'nın (2001) çalışmasında öğretmenleriyle iyi ilişkiler içinde olan çocukların olumsuz öğretmen-çocuk ilişkileri içinde olan çocuklara göre daha verimli akademik ve sosyal gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Pianta ve Steinberg (1992), bağlanma ilişkilerinin biçimleri olarak erken dönem öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine araştırma eksikliğini ve çocukların ilişki modellerinin evden aileye geçiş sürecine ilişkin teori eksikliğini okul bağlamında tanımlamıştır. Bu eksikliğe yanıt olarak Pianta, bağlanma perspektifinden öğretmen-öğrenci ilişkisinin pilotunu yaparak bir ölçek geliştirmiştir (Pianta, 2001). Öğretmenlerin öğrencileriyle olan ve bağlanma ilişkilerine paralel olan ilişkilerinin özelliklerini ortaya koyan veri toplama aracında yakınlık ve çatışma alt boyutları yer almaktadır. "Yakınlık", öğretmenin belirli bir öğrenciyle olan ilişkisini sıcaklık, sevgi ve açık iletişim ile karakterize edildiğini algılama derecesini ve öğrencinin öğretmeni sınıf içinde bir kaynak olarak kullandığını hissetme derecesini yansıtmaktadır. "Çatışma", öğretmenin bir öğrenciyle olumsuzluk ve çekişme ile karakterize edilen belirli bir ilişkiyi algılama derecesini yansıtmaktadır. Her boyutun belirli bir bağlanma stiliyle eşleşmesi amaçlanmamakla birlikte belirli bir öğretmen-öğrenci ilişkisindeki yakınlık, çatışma ve/veya bağımlılığın miktarı, ilişkideki çocuk güvenliğinin derecesini karakterize etmeye yöneliktir.

Sosyal Gelişim ve Mizaç

Erken çocukluk döneminde sosyal gelişim ve kişiliğin gelişimi, çevresel etmenler, biyolojik olgunlaşma ve çocuğun sosyal dünyayla etkileşimi yoluyla ortaya çıkmaktadır. Bir

bireyin nasıl bir kişiliğe sahip olduğunun bileşenleri, ebeveynlerinin, akranlarının, mizacının, ahlaki bir pusulanın, güçlü bir benlik duygusunun ve bazen ebeveyn boşanması gibi kritik yaşam deneyimlerinin etkilerini içermektedir (Thompson, 2021). Bireyin bu ve benzeri birçok etki sayesinde sosyal ve kişilik gelişimi de şekillenmektedir. Böylece kişilik gelişiminin birbirinden benzersiz olarak nasıl geliştiği anlaşılmaktadır. Sosyal ve kişilik gelişimi ile ilgili çalışmalar genellikle gelişmekte olan çocuklar üzerindeki etkilerin ne kadar karmaşık ve çok yönlü olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar doğa veya beslenmenin ürünleri, erken deneyimlerin kalıcı etkileri ve böylece bireyin yetişkinliğindeki kişiliğini oluşturan karmaşık süreçler gibi konular hakkında çeşitli bakış açıları sunmaktadır (Thompson, 2006a).

Thomas ve diğerlerinin (1963) mizaca odaklanmasıyla çocuklar arasındaki farklılıklar, dışsal uyaranlara karşı hassasiyet ve duygu düzenleme kapasitesi gibi niteliklerin sosyal gelişim sürecinin belirleyicileri olduğunu ortaya konmuştur. Sosyal beceri kazanma konusunda dışa açık mizaç özellikli çocuklar daha isteklidir. Bu çocuklar, akranlarına göre sosyal becerileri daha kolay kazanırlar, sosyal etkileşimleri daha çoktur ve daha fazla ödüllendirilirler (Kılıç ve Güngör-Aytar, 2017). Kılıç ve Güngör-Aytar aynı çalışmalarında mizacın sosyal davranışlarla ilişkili olduğu ve bebeklik mizacıyla ilgili çalışmalarda korkuya sahip çocukların 6-7 yaşına geldiklerinde suçluluk, empati ve düşük öfke düzeyine sahip oldukları gözlemlenmiştir

Literatürde çocukların sosyal ve kişilik gelişimini anlamak için çocukların gelişimleriyle de etkileşime giren farklı bakış açıları yer almaktadır. Bu bakış açılardan ilkin Thompson, (2021) her çocuğun yaşadığı, ilişkilerinde güvenlik, rehberlik ve bilgi sağlayan sosyal bağlam olarak ikincisini de çocuğun sosyal ve duygusal yetkinliklerinin gelişimini destekleyen ve mizaç bireyselliğinin temelini oluşturan biyolojik olgunlaşma olarak açıklamaktadır. Çocukların kendilerine ve sosyal dünyaya ilişkin gelişen temsilleri de bunlardan biridir (Thompson, 2021). Bu psikolojik gelişiminin sosyal, biyolojik ve temsilî yönleri arasındaki sürekli etkileşim, sosyal ve kişilik gelişiminin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Sosyal gelişim üzerinde mizacın etkilerini açıklamaya çalışan dört farklı model öne sürülmüştür. Bu model ilk olarak mizacın sosyal gelişim üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu, ikincisi etkinin dolaylı olduğunu, üçüncüsü aralarında etkileşimli bir yapı olduğunu, son olarak aralarında bir geçişlilik olduğunu öne sürmektedir (Rettew, McKee, 2005). Etkileşimli yapıya dayalı olan üçüncü mizaç modeline göre çocuğun gelişimini etrafı ile olan “uyum iyiliği” aracılığı etkilemektedir. Geçişlilik modeline göre ise mizaç, çok daha geniş bir perspektifle bakarak, kişinin aile koşulları ile sağlık durumu ve çevre etkilerinin neredeyse tamamı tarafından etkilendiğini göstermektedir (Sanson, vd., 2004). Yapılan bu

araştırmada bu modellerden geçişlilik modeline dayanarak mizacın sosyal beceri ve ilişkiler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Çocuk-Ebeveyn İlişkileri ve Sosyal Beceri

Çocuklar olgunlařtıķça ebeveyn-çocuk ilişkileri doğal olarak değişmektedir. Okul öncesi ve ilkokul çocukları, kendi tercihlerini yaparak ebeveynlerinin beklentilerini reddetme veya onlarla uzlaşmaya çalışma konusunda daha başarılıdırlar. Bu durum, daha büyük ebeveyn-çocuk çatışmasına yol açabilmektedir. Çatışmanın ebeveynler tarafından nasıl yönetildiği, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesini de şekillendiren bir başka değişkendir. Ebeveynlerin çocukları ile ilgili rolleri başka şekillerde de değişebilmektedir. Ebeveynler, çocuklarının akranlarıyla ve aile dışındaki faaliyetlerle ilgilenmeleri konusunda giderek daha fazla arabulucu hâline gelebilmektedir (Thompson, 2021). Çocukların aileleri ile olan ilişkileri, ev dışındaki koşullardan önemli ölçüde etkilenir. Örneğin, Aile Stres Modeli, finansal zorlukların ebeveynlerin depresif ruh hâleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve bunun da evlilik sorunlarına ve çocuk uyumunu da olumsuz etkileyerek olumsuz ebeveynliğe yol açtığını açıklamaktadır (Conher vd., 2010). Ev içinde ebeveynin evlilikte yaşadığı zorluklar veya boşanma gibi sorunların büyümekte olan çocukların yarısından fazlasını etkilediği bilinmektedir.

Çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevre, genetik ve psikolojik faktörlerden farklı olarak çocuğun sosyal becerilerinin gelişiminde önem arz eden bir diğer faktördür. Çocuğun ilk sosyal çevresi birincil bakım verenlerle birlikte yaşadığı ev ortamıdır. Çocuklar sosyal ortamlarda kazandıkları becerileri ebeveynleri ile yaşamsal olarak deneyimlemeseler bile ebeveynlerinin deneyimlemiş olması çocukların bu becerileri öğrenmelerini etkilemektedir. Çocuğun gelişimine etki eden sosyal çevrenin farklı katmanlardan oluşumu Bronfenbrenner'in (1977) ekolojik sistem kuramı ile açıklanmıştır. Kurama göre her katmanda yer alan sistemlerin çocuğun gelişimine farklı etkileri bulunmaktadır. Mikrosistem katmanı ise çocuğun ebeveynleri ile olan ilişkisini karşılıklı etkileşimlerle doğrudan etkilediği şeklinde açıklamaktadır. Yani çocuğun kişilik özellikleri, mizacı, fiziksel özellikleri anne-babasını etkilerken ebeveynlerinin davranışları da aynı şekilde çocukları etkilemektedir.

Çocuk-Akran İlişkileri ve Sosyal Beceri

Ebeveyn-çocuk ilişkileri gibi çocuğun hayatındaki önemli ilişkilerinden bir diğeri de akranlarıyla olan ilişkileridir. Yaşları, becerileri ve bilgileri bakımından benzerlik gösteren çocukların birbirleriyle olan sosyal etkileşimlerinin yaşamın geri kalanı için değerli olan birçok sosyal becerinin gelişimini de teşvik ettiği bilinmektedir (Bukowski vd., 2011). Akran ilişkilerinde çocuklar, diğer çocuklarla bu sosyal etkileşimleri nasıl başlatacaklarını ve

sürdüreceklerini öğrenirlerken sıra alma, uzlaşma ve pazarlık gibi çatışmaları yönetme becerilerini de öğrenmektedir.

Çocuklar akranlarıyla olan ilk ilişkilerine birbirlerinin oyuncaklarını paylaşmakla başlarken okul öncesi dönemde çocuklar rol yapma oyunu sırasında birlikte anlatılar yaratırlar, rolleri seçerler ve hikâyelerini canlandırmak için iş birliği yaparlar. İlkokula geçtiklerinde ise bir spor takımına katılarak birlikte çalışmayı ve ortak bir amaç doğrultusunda duygusal ve stratejik olarak birbirlerini desteklemeyi öğrenirler. Bu deneyimler sayesinde çocuklar, ebeveynleri tarafından sağlananlara ek olarak güvenlik ve destek kaynakları sağlayan arkadaşlıklar da geliştirebilirler. Ancak akran ilişkileri destekleyici olduğu kadar zorlayıcı da olabilir (Rubin vd., 2011). Diğer çocuklar tarafından kabul edilmek önemli bir onaylanma ve öz saygı kaynağıdır ancak akran reddi, özellikle çocuklar saldırgan davranışlar nedeniyle reddedildiklerinde, daha sonraki davranış problemlerinin habercisi olabilir. Artan yaşla birlikte çocuklar zorbalık, akran mağduriyeti ve uyum baskılarını yönetme gibi zorluklarla karşı karşıya kalırlar. Akranlarla sosyal karşılaştırma, çocukların becerilerini, bilgilerini ve kişisel niteliklerini değerlendirdiği önemli bir araçtır ancak bu arkadaşlarına karşı yeterince iyi olmadıklarını hissetmelerine neden olabilir (Tsai, vd., 2014). Akran ilişkilerinin bu yönlerinin her biri, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde ortaya çıkanlardan çok farklı sosyal ve duygusal beceriler geliştirmeyi gerektirmektedir.

Çocuk-Öğretmen İlişkileri ve Sosyal Beceri

Çocukların yaşadığı duygusal ve davranışsal güçlükler, birbirini etkileyen çoklu risk faktörleridir. Sosyal, çevresel ve biyolojik faktörlerin bir alandaki zorluklardan diğerine sürdürdüğü bir “ilişkili kısıtlamalar” sistemi oluşturmak için birbirini karşılıklı olarak etkilediği düşünülmektedir (Sutherland ve Oswald, 2005). Okul ortamı, davranış kalıplarının bireyler ve çevreleri arasındaki dinamik bir ilişkinin ürünleri olduğu böyle bir sistemden oluşur. Bu bağlamda öğrenciler sadece çevreleri tarafından şekillendirilmezler, aynı zamanda o çevre üzerinde de etkili olurlar. Bu noktada okul davranışını tahmin etmede sınıf bağlamı, öğretmenler veya öğrencilerin kendileri ile ilgili bazı yönler önem taşımaktadır (Poulou, 2015).

Mevcut araştırmalar, öğrencilerin davranışlarıyla ilgili olarak hem sınıf hem de öğretmen faktörlerinin rolünü ima etmiştir. Özellikle bu tür araştırmalar, bir çocuğun davranışının güçlü yordayıcıları olarak öğretmenler ve çocuklarla olan ilişkilerin önemli rolüne işaret etmektedir (Wubbels, 2005). Başka bir araştırmada sosyal beceri programlarının duygusal ve davranışsal güçlükleri olan öğrenciler veya tüm öğrenci toplulukları için uygulanmasının altını çizerek (Cooper ve Jacobs, 2011) uygun sosyal veya duygusal becerilerin eksikliğinin de bir çocuğun davranışının güçlü bir yordayıcısı olduğunu

belirtir. Ek olarak öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin sağladığı duygusal destek ile öğrencilerin ilişkisel ve sosyal becerilerinin gelişimi arasında pozitif bir bağlantı vardır (Pianta vd., 2008).

Destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri, sağlıklı bir sınıf ortamı oluşturmada (Davis, 2001) ve öğrencilerin hem sosyal hem de akademik olarak okulla bağlantılarını sağlamada (Jennings ve Greenberg, 2009) önemli rol oynamaktadır. Öğretmenle kurulan yetersiz ilişkiler, okula karşı isteksizliğe ve ayrılma duygusuna yol açabilir. Okula yabancılaştıklarını hissettiğinde öğrencilerin antisosyal davranışlar, suçluluk ve akademik başarısızlık geliştirme riskleri daha yüksektir (U.S. Department of Education, 1998). Bu çerçevede öğretmen ve öğrenci arasındaki sorunlar, onların bireysel özelliklerinden değil, öğretmenler ve öğrenciler tarafından oluşturulan sınıf sisteminin tipolojisinden çıkmaktadır (Wubbles vd., 1988).

Öğretmenlerle düşük çatışmalı ilişkiler, olumlu sınıf ikliminde ve öğrencilerin algılanan öğretmen desteğinde bir artış ve öğrencilerin olumsuz deneyimlerinde bir azalmayı desteklemektedir (O'Connor, 2010). Öğrencileri ile sıcak bir ilişki paylaşan öğretmenler, sınıfta olumlu bir topluluk duygusu geliştirmenin yanı sıra beceri ve fikir paylaşımını destekleyerek öğrenciler arasında iş birliğini teşvik etme eğilimindedir (Longobordi, 2016). Bu nedenle çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkilerini geliştirmek yalnızca motivasyonu ve bağlılığı teşvik etmek ve savunmasız öğrencilerin dayanıklılığını desteklemek için değil, aynı zamanda olumlu psikolojik büyümeyi tehdit eden davranışlardan kaçınmak veya bu davranışları kesintiye uğratmak için de önem taşımaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Sosyal Beceri, Mizaç ve Çocuğun İlişkileri

Çocukların çevresiyle olan ilk etkileşimleri, bebeklerin ebeveynleri ile doğumdan bir yaşına kadar olan ilişkilerinde gözlemlenmektedir. Normal koşullarda yaşayan hemen hemen tüm bebekler, kendilerine bakım veren kişilerle güçlü duygusal bağlar geliştirir. Yapılan araştırmalar, bu bağlanmaların gelişiminin biyolojik olarak yürümeyi öğrenmek kadar doğal olduğunu ve yalnızca ebeveynlerin yiyecek veya sıcaklık sağlamasının bir yan ürünü olmadığını ortaya koymaktadır.

Alanyazına göre çocukların evde, okulda ve akran grubundaki ilişkilerle oluşturduğu deneyimi, genişleyen sosyal ve duygusal becerilerin çeşitliliğine ve genişleyen sosyal anlayışına katkıda bulunmaktadır. Duygusal gelişimi için de oldukça önem taşıyan bu ilişkilerde çocuklar, belirli kişiler için beklentiler geliştirir. Çocukların ilişkilerdeki deneyimleri, ebeveynlere güvenli veya güvensiz bağlanmalara yol açarken yetişkinler ve akranlarla nasıl

etkileşim kuracaklarını anlamalarını sağlar. Aynı zamanda başkalarının onlara nasıl tepki verdiğiyle ilgili olarak benlik kavramlarının gelişimini sağlar (Thompson, 2021).

Küçük çocuklar, dikkat çekici bir şekilde yaşamlarının çok erken dönemlerinde sosyal anlayış geliştirmeye başlarlar. Bebekler, bir yaşına girmeden önce diğer insanların davranışlarını etkileyen ve çocuğun kendi zihinsel durumlarından farklı algıları, duyguları ve diğer zihinsel durumları olduğunu farkındadır (Feinman, 1992). Bu, bebeğin tanımadığı bir kişi veya durumla karşılaştığında annesinin yüzüne baktığı sosyal referanslama adı verilen bir süreçte kolaylıkla gözlemlenebilir. Çocuklar sosyal referanslamayla tanıdık olmayan insanlara, nesnelere veya durumlara nasıl tepki vereceklerine dair sosyal ve duygusal ipuçlarını onları önemseyen yetişkinlerden öğrenirler (Berk, 2013). Bu nedenle dikkat çekici bir şekilde bebekler, tanıdık olmayan durum hakkında emin olmasalar bile annelerinin emin olmadığını, yüzündeki duyguyu “okuyarak” durumun güvenli mi yoksa tehlikeli mi olduğunu ve duruma nasıl yanıt verileceğini öğrenebileceklerinin farkındadırlar.

Bebeklerin benmerkezci olduğuna yönelik görüşler zamanla değişerek bebeklerin erken bir aşamada insanların farklı zihinsel durumlara sahip olduğunu farkında oldukları ve bu durumun onları başkalarının ne hissettiğini, amaçladığını, istediğini, düşündüğünü ve bu zihinsel durumların davranışlarını nasıl etkilediğini anlamaya çalışmak için motive ettiği görüşüne dönüşmüştür. Başka bir deyişle bir zihin teorisi geliştirmeye başlamakta ve zihinsel durumları anlamaları çok basit başlasa da hızla genişlemektedir (Welman, 2011). Çocukların sosyal gelişimlerinin başarılı bir şekilde ilerlemesini sağlayan nedenlerden biri, küçük çocukların zihinsel durumlar hakkında basit çıkarımlar elde etmek için duygusal ifadeleri, sözleri ve davranışları arasında bağlantı kurarak diğer insanları dikkatli bir şekilde gözlemlenmeleridir (Gopnik, Meltzoff ve Kuhl, 2001). Çocukların dil becerilerinin gelişmesiyle birlikte zihinsel durumları temsil edecekleri ve başkalarıyla onlar hakkında konuşacakları kelimelerin artması sosyal iletişimlerine katkı sağlamaktadır (Vallotton, Ayoub, 2011). Bu nedenle başkalarıyla günlük deneyimler hakkında sohbet eden çocuklar, yetişkinlerin onlar hakkında nasıl konuştuklarından insanların zihinsel durumları hakkında çok şey öğrenmektedir. Başka bir deyişle sosyal becerilerin geliştirilmesi, çocukların başkalarıyla günlük etkileşimlerine ve gördüklerini ve duyduklarını dikkatli bir şekilde yorumlamalarına dayanmaktadır.

Bununla birlikte bir çocuğun çevresinin mizaç-çevre uyum iyiliğini de etkileyebilecek şekillerde zamanla önemli ölçüde değiştiğini göz önünde bulundurmak önemlidir. Örneğin, çocuklar olgunlaştıkça ebeveynler, öğretmenler ve diğer yetişkinler çocuklardan daha yetkin, kendi kendini kontrol eden davranışlar bekler; çocuklar uyum, inisiyatif ve iş birliği gerektiren ortamlara (okul gibi) girerler ve sosyal olarak uygun davranışı anlamaları ve sergilemeleri gereken durumlarda giderek yetişkinlerle birlikte yer almaya başlarlar. Böylece

çevresel beklentiler, kültürün beklentileriyle tutarlı bir şekilde zaman içinde bazı çocukların mizaç türlerine daha az esnek ve daha az uygun hâle gelir (Bornstein, 1995). Sonuç olarak belirli bir mizaç türü, bir yaşta çevresel talepler ve fırsatlarla iyi uyum sağlayabilir ancak daha sonraları bu uyum zayıflayabilir. Bu şekilde mizaç-çevre uyumu gelişimsel olarak dinamik bir uyumdur ve bu dinamiğin zamanla mizaç özelliklerinin istikrarını ve bunların sonraki kişilikle ilişkilerini etkilemesi de muhtemeldir (Thompson, 2010).

Çocukların evden okula geçişleri karmaşık bir çaba gerektirmektedir. Öncelikle birincil öğrenme yolları olan oyundan sırasında sessizce oturma, parmak kaldırma gibi yapılandırılmış etkinliklere geçmektedirler. Bu etkinliklerin devamı öğretmenlere dikkat etmeyi, uzun vadeli hedeflere odaklanmayı, yetişkinler ve diğer çocuklarla karmaşık ilişkiler kurmayı da içermektedir. Tüm bu etkinliklerin temelinde sosyal beklentilere uygun olarak düzenleyici yetenekler ve ılımlı duygular sergilemeye yönelik sürekli ihtiyaçlar yer almaktadır (Liew, 2012). Bu nedenle araştırmacılar okul ortamında mizaçla ilgili çalışmalar da yapmaktadır (McClowry vd., 2010; Tominey ve McClelland, 2011). Yapılan çalışmalar sonucunda çocukları okuldaki sorunlardan koruyan çeşitli mizaç özellikleri olduğu görülmektedir. Bunlar; yüksek uyum yeteneği ve sebatkârlığın yanı sıra düşük olumsuz duygusallık ve sosyal ketlenme (Bramlett, vd., 2000), sosyal yeterlilik (Duckworth ve Allred, 2012) ve sosyal uyum (Martin vd., 1983), yüksek akademik performans (Duckworth ve Allred, 2012) ve genel sınıf davranışıdır (Bramlett vd. 2000).

Çocukların mizaç özellikleri öğrenci-öğretmen ilişkisini de etkilemektedir (Rudasill, vd., 2010). Öğretmen-çocuk ilişkisinde çatışma ve bağımlılık açısından düşük ve yakınlık açısından yüksek olarak algılanan çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinde saygı ve şefkat içeren daha olumlu ilişkiler kurdukları görülmektedir (Moritz-Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Bu, görev kalıcılığı yüksek çocukların daha öğretilebilir ve yetkin olarak algılandığı bulgusu ile desteklenmektedir (McClowry vd., 2010). Bu bulgulara göre öğrenci-öğretmen ilişkileri sosyal ve akademik olarak birlikte hareket etmektedir. Bulgular aynı zamanda ilişkilerin toplum yanlısı problem çözme yoluyla sosyal yeterliliğin geliştirilmesi ve genel okul deneyimlerinin daha olumlu algılanması ile sonuçlanabileceğini göstermektedir (Moritz Rudasill & Rimm- Kaufman, 2009).

Bir çocuğun mizaç türü, o çocuğun insanlarla ve ortamlarla nasıl etkileşime girdiğini etkileyebilir. Bu birkaç şekilde olabilir. Bunlardan ilkinde göre bir çocuğun davranış tarzı belirli tepkiler uyandırabilir. Bu olumlu sosyal tepkilerin çocuğun gelişimini ve kişilik özelliklerinin büyümesini, daha olumsuz bir mizaç türüne sahip bir çocuğun uyandırdığı tepkilerden çok daha farklı şekilde etkilemesi muhtemeldir. İkinci olarak bir çocuğun davranış tarzı, o kişinin partnerler, ortamlar ve etkinlikler konusundaki tercihlerine rehberlik edebilir. Örneğin, yüksek aktivite düzeyine sahip birinin daha düşük aktivite düzeyine sahip bir kişiden daha

aktif olarak diğer insanlarla spor yapma olasılığı yüksektir (Schermerhorn, Bates, 2012). Bu seçimler aynı zamanda gelişimi etkiler çünkü çocukların karşılaşabileceği fırsatlar ve zorluklar onları mizaç özelliklerine uygun olanlara yönlendirir. Ayrıca çocukların davranış tarzları, sosyal çevrelerini nasıl değiştireceklerini etkileyebilir. Örneğin, zor bir mizaç türüne sahip bir çocuk, diğer insanlar üzerinde daha çekingen veya uyarlanabilir bir tarza sahip bir çocuktan daha güçlü bir etkiye sahip olabilir (Scarr, McCartney, 1983; Shiner, Caspi, 2003). Ancak geliştirdikleri sosyal becerilerle, kurdukları ilişkilerle çocuklar, kişisel tercihlerine uyum sağlamak için ilişkide bulunacakları kişileri ve ortamları seçme konusunda giderek daha yetenekli hâle gelebilmektedir.

Bir çocuğun mizaç türü, o kişinin yaşam olaylarını nasıl algıladığını, deneyimlediğini, yorumladığını ve düşündüğünü etkileyebilir (Rothbart ve Bates, 2006; Shiner ve Caspi, 2003; Wachs ve Gandour, 1983). Bu oldukça erken yaşlarda başlamaktadır. Olumlu, dışa dönük bir mizacı olan bir yaşındaki bir çocuk, muhtemelen tanıdık olmayan ama arkadaş canlısı bir yetişkinin yaklaşımını, mizaç olarak ketlenmiş bir bebekten çok daha farklı değerlendirebilir. Aynı zamanda bu mizaca sahip çocuk, akranlarıyla karşılaştığı oyun odası gibi yeni bir ortamda onlara daha fazla ilgi ve merak duymaktadır. Bu ve benzeri durumlarda çocukların farklı tepkileri sosyal becerilerin gelişmesi, akran ilişkilerinin ortaya çıkması ve zihinsel gelişim için daha farklı sonuçlara neden olabilmektedir.

Mizaç, çevresel etkilerle başka şekillerde de etkileşime girebilir. Mizaç, bir kişinin olumlu veya olumsuz her türlü çevresel etkiye karşı duyarlılığını artırabilir veya azaltabilir (Belsky, 2005; Belsky ve diğerleri, 2007). Mizaç-çevre etkileşimlerinin bu mizaç türlerinin her birinde belirli bir mizaç türü tarafından sağlanan gelişimsel yörüngelerin yalnızca mizaç özelliklerine değil, aynı zamanda çevresel taleplerin ve fırsatların doğasına da bağlı olduğu açıktır. Bir anlamda bu etkileşimler, mizacın insanların dünyayı farklı şekillerde deneyimlemesine neden olduğu sonucunda birleşir (Wachs, 1992). Son yıllarda yapılan çalışmalar, biyolojik kökenli olan mizacın çevresel faktörlerle etkileşim içinde olduğu ve çocuğun olgunlaşmasıyla birlikte bu etkileşimlerin mizaç özelliklerinde farklılıklara neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlgili Araştırmalar

Ulusal Araştırmalar

Arı ve Yaban'ın (2006) okul öncesi eğitime devam etmekte olan 4-6 yaş grubundaki çocukların sosyal davranışlarıyla ilgili yaptığı çalışmaya 238 çocuğun anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada çocukların mizaç özelliklerinin ve duygu düzenleme becerilerinin sosyal davranışları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Çalışmada Çocuklar için

Kısa Mizaç Ölçeği, Duygularını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çalışmaya dâhil edilen çocukların sosyal davranışları incelendiğinde 5 ve 6 yaş çocuklarının 4 yaşındaki çocuklara göre olumlu sosyal davranışlarının daha fazla gözlemlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların annelerinin aracılığıyla tanımlanan mizaç çeşitlerinden annelerin tepkisel olarak değerlendirdiği çocukların daha az sosyal olumlu sosyal davranışlar sergilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öneren Şendil'in (2010) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 5- 6 yaş grubundaki çocukların davranış sorunları, yaşlıları tarafından kabul edilmeleri, cinsiyet ve mizaç özellikleri incelenmiştir. 42 çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerinin katıldığı çalışmada Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde mizaç alt boyutlarından sebatkârlık ve sıcakkanlıktan alınan puanları yüksek olan çocukların akranları tarafından daha fazla kabul gören çocuklar olduğu, aynı zamanda bu çocukların yüksek sosyal yetkinlik puanlarına sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Mizaç boyutlarından tepkisellik puanı yüksek olan çocukların davranış sorunlarından aldıkları puanların akranlarına göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Akbaş (2016), okul öncesi eğitime devam eden 60 ay çocukların annelerinin katıldığı çalışmada çocukların sosyal uyum becerileriyle mizaç özellikleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. 613 çocuğun annesinin katıldığı çalışma sonucunda çocukların sosyal uyum ve becerileri ile mizaç özelliklerinden tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık/utangaçlık ve ritmiklik arasında doğrusal ilişki bulunmuştur. Bir başka sonuçta ise sosyal uyum becerileri ile mizaç alt boyutlarından sıcakkanlılık/utangaçlık ve sebatkârlık boyutları ile düşük düzeyde pozitif ilişkili olduğu, tepkisellik alt boyutu ile düşük düzeyde negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Sıcakkanlılık/utangaçlık ve sebatkârlık alt boyutları ile sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki, tepkisellik alt boyutu ile negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Zembat ve diğerlerinin (2018a) yaptığı 48-72 ay arası 300 çocuğun anneleri ve öğretmenlerinin katıldığı çalışmada çocukların benlik algıları, mizaçları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmada Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Beceri Formu kullanılmıştır. Yapılan çalışmaya göre sosyal becerinin aracı değişkeni olarak mizaç incelenmiş; bu değişkenin sosyal beceriyi yordamadığı ancak mizacın sosyal beceriler üzerinde benlik algısına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların mizaçları ve sosyal beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılığının incelenmesi sonucunda mizaç toplam puan ve alt boyutları, sosyal becerileri ile cinsiyetlerine göre farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarında çocukların sosyal becerilerinin kendilerini algılayış biçimleri ve kendilerini ifade etmeleri gibi becerileri ve fikirleri içeren benlik algıları ile ilişkisinin puan

ortalamasının çocukların mizaç özellikleri ile olan ilişkisinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Zembat ve diğerlerinin (2018b) çocukların mizaç özellikleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma, 4-6 yaş arası, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 233 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında çocukların mizaç özelliklerinin cinsiyete ve yaş değişkenine göre farklılık göstermediğine bakıldığında yalnızca sebatkârlık alt boyutunda 5-6 yaş grubu çocuklar arasında 6 yaş grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sıcakkanlılık/utangaçlık, sebatkârlık ve ritmiklik alt boyutlarında sosyal becerilerde daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmanın bir diğer bulgusunda sebatkârlık ile sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunurken mizacın diğer alt boyutları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Beceren ve Özdemir'in (2019) yaptıkları çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden 284 çocuk katılmıştır. Çalışmayla okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin ve empati becerilerinin sosyal duygusal uyumlarını yordamadaki rolünü araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları çocukların mizaç özellikleri, empati becerileri ve sosyal duygusal uyumu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Sebatkârlığın aile katılımı, sosyal güven, okula hazır olma ve duygusal uyum ile pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkisi olduğu sonucu bulunurken ritmikliğin aile katılımı, sosyal güven, okula hazır bulunuşluk ve duygusal uyum ile pozitif ve düşük düzeyde ilişkili olduğu sonucu bulunmuştur.

Durualp'in (2009) 60-72 ay çocukların sosyal uyum ve becerilerini incelediği tez çalışmasına 96 çocuk dâhil edilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanan çalışmada oyun temelli sosyal beceri eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma verileri Aile Bilgi Formu, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal uyum ve beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Gülay'ın (2011) 5-6 yaş çocuklarının mizaç özelliklerinin yordayıcı etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasına 140 çocuğun annesi katılmıştır. Çalışmada ölçme araçları olarak Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği, Çocuk Davranış Ölçeği ve Mağduriyet Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada sıcakkanlılık/utangaçlık, sebatkârlık ve ritmiklik ile sosyal etki ve olumlu sosyal davranış arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların sebatkârlık düzeyleri ile sosyal etki ve toplum yanlısı davranış arasında anlamlı yönde negatif ilişki ve saldırganlık, asosyal davranış, dışlanma, korku-kaygı ve mağduriyet düzeyleri ile anlamlı bir pozitif ilişki tespit edilmiştir. Yapılan

araştırmada dikkate alınan tüm mizaç özelliklerinin 5-6 yaş arası çocukların akran ilişkileri değişkenleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

İleri ve Gültekin Duman'ın (2019) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile zorba ve kurban çocuk davranışlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya ana sınıfına devam etmekte olan 5-6 yaş 50 çocuk katılmıştır. Çalışma verileri "Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu", "OSBEP-Öğretmen Formu" ve "Zorba ve Kurban Çocuk Davranışları Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışma sonuçlarında kız çocukların sosyal beceri alt boyutlarından başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duyguları yönetme becerileri ve toplam puan ortalamalarının erkek çocuklardan fazla olduğu ortaya koyulmuştur.

Özel'in (2021) okul öncesi çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özelliklerini incelediği çalışmasına 48-72 aylık okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar katılmıştır. İlişkisel tarama deseninden modellenen çalışmanın bulgularında cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum değişkenlerinin sosyal beceri, mizaç ve problem davranışlarıyla ilişkileri bulunmuştur. Çalışma sonucunda mizacın sebatkârlık alt boyutunda kızların puanları yüksekken ritmiklik alt boyutunda erkek çocukların puanları daha yüksek çıkmıştır.

Ulusal araştırmalarda mizacın sosyal yeterlilikle (Çorapçı, 2008), sosyal davranışlarla (Arı ve Yaban, 2016), akran etkileşimi, sosyalleşme ve iletişim kurmayla ve sosyal uyumla (Akbaş, 2016) ilişkisi ortaya konmuştur.

Uluslararası Çalışmalar

Erken çocukluk döneminde sosyal beceriyle ilgili yapılan çalışmaların yanı sıra mizaç çalışmalarına da ilgi önemli şekilde artmıştır. Çünkü mizacın çocuğun bireysel farklılıklarıyla, uyum problemleriyle ve problem davranışlarıyla ilişkisine ek olarak mizaç, çocukların daha sonraki kişilikleri ve sosyal duygusal problemleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmanın konusuyla ilişkili yapılan uluslararası çalışmalar bu bölümde sunulmuştur.

Sprunger, Boyce, Gaines'in (1985) yaptığı araştırmada davranışsal ve uyumsal sonuç değişkenleri ile ilgili ölçekler yaşları 2 ile 13 ay arasında değişen bebekleri olan ve en az 1 başka çocuğu olan 285 anneye uygulanmıştır. Çok değişkenli analizler, bebek ve ailenin ritmikliği arasındaki uyum seviyesinin, diğer bağımsız değişkenleri kontrol ederek, annelerin genel aile uyumu algılarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu doğrulamaktadır. Bebeğin hem cinsiyeti hem de yaşı, bebek ritmikliği ile önemli ölçüde ilişkilidir ve daha büyük kız bebeklerin daha yüksek ritmiklik puanlarına sahip olduğu bulunmuştur. Sonuçlarda aile ritmikliği, bebeğin yaşı ve ailenin geliri ile de anlamlı ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Buna ek olarak aile ve bebek ritmikliği skorları birbiriyle bağlantılıdır, bu da ritmikliği daha yüksek bebeklerin daha rutin ailelerde bulunduğuna yönelik genel bir eğilimin göstergesidir.

Orth ve Martin'in (1994) okul ortamlarında mizacı araştırdığı çalışmasında sınıf davranışının yordayıcıları olarak tutarlı bir şekilde tepkisellik, dikkat dağınıklığı ve sebatkârlık boyutları ortaya çıkmıştır. Yapılan bir başka çalışmada da mizacın sınıf davranışında IQ'dan önemli ölçüde daha iyi bir yordayıcı olduğu ortaya konmuştur. IQ, yalnızca bir sınıf davranışını (çok çalışmak) yordarken mizaç özellikleri öğretmenin sınıf davranışı derecelendirmelerindeki varyansın yaklaşık %25 ila %30'unu oluşturmuştur (Guerin vd., 1994).

Ebeveynlerin mizaç derecelendirmelerinin öğretmen derecelendirmeleri kadar güçlü olmasa da sınıf davranışlarıyla da ilişkili olduğu bulunmuştur. Guerin ve diğerlerinin (1994) yaptığı çalışmada çocuklarını mizaç olarak daha ısrarcı, dikkati daha az dağılan ve daha az yoğun olarak değerlendiren ebeveynler, öğretmenin ergenlik öncesi çocuklarda daha yüksek başarı ve öğrenme raporları ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Aynı çalışmada mizacın ebeveyn derecelendirmeleri, öğretmenin sınıf davranışı derecelendirmelerindeki varyansın %25-30'unu açıklamıştır.

Çocukların yakın sosyal çevrelerinde yer alan kişilerle kurdukları hem sosyal hem de duygusal ilişkilerin mizaç özellikleriyle ilişkili olduğu bilinmektedir (Garner, Spears, 2000; Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002). Sosyal yeterlilik ve mizaç arasındaki ilişkiye bakıldığında çocukların sosyal yeterlilik puanları ile yaklaşma ve sebat etme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki, sosyal yeterlilik ve tepkisellik puanları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Negatif tepkileri daha düşük olan ve daha az öfkelenen çocuklar, duygu ve davranışlarını daha iyi kontrol edebilir ve daha yüksek sosyal becerilere sahiptir. Aynı zamanda bu çalışma, çocukların sosyal yeterliliği ile sıcakkanlılık/utangaçlık ve sebatkârlığı arasında pozitif, sosyal yeterliliği ile tepkiselliği arasında ise negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Eisenberg, Fabes, 1998).

Walker ve arkadaşlarının (2001) okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerinin, sosyal durumlarının ve mizaçlarının incelendiği çalışmasına 92 erkek ve 90 kız çocuğu dâhil edilmiştir. Sosyometrik görüşmelerle popüler, reddedilen, tartışmaya yol açan, ihmal edilen ve ortalama çocuklar olarak adlandırılan gruplar önceden belirlenen kriterlere göre tespit edilmiştir. Çalışmada çocukların öğretmenleri tarafından her bir çocuğun mizacı değerlendirilmiş olup çalışma sonucunda diğer çocuklar tarafından sosyal olarak daha az kabul gören çocukların daha az sabırlı, süreklilikte zorlanan gibi sosyal kabulde sorun olan davranışlara sahip olarak zor mizaç grubunda olduğu görülmektedir. Değerlendirmeler sonucunda sosyal olarak daha az kabul gören çocukların popüler çocuklara göre daha

düşük adaptasyona sahip oldukları ve daha negatif ruh hâlinde oldukları tespit edilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde kız ve erkek çocuklarının sosyal başarılarında mizaç özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir.

Bramlett, Scott ve Rowell'in (2008) mizaç ve sosyal becerinin akademik başarıya etkisi ile ilgili yaptıkları çalışmasına birinci sınıfa devam etmekte olan 104 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada Mizaç Değerlendirme Bataryası ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda sıcakkanlılık/utangaçlık, sebatkârlık ve tepkiselliğin sosyal becerilerle yüksek korelasyona sahip olduğu bulunmuştur.

DiPrete ve Jennings'in (2012) cinsiyet, sosyoekonomik durum ve ırk değişkenlerinin okuma, matematik becerileri ve sosyal/davranışsal faktörlerle ilişkilerine baktığı çalışmasına 5-11 yaş arası çocuklar katılmıştır. Araştırma bulgularına göre evdeki ebeveyn davranışları ve okuldaki öğretmen davranışları çocukların sosyal ve davranışsal becerilerini etkilemiştir. Sosyal, davranışsal ve akademik becerilere bakıldığında kız çocukların puanları erkek çocukların puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Haven ve diğerleri (2014), 3-6 yaş 42 çocukla yaptıkları çalışmayla ebeveyn-çocuk etkileşimleri ve sosyal becerilerin gelişimi arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Otizm Davranış Ölçeği, Diferansiyel Yetenekler Ölçeği (Versiyon 2) ve Davranış Değerlendirme Sistemi ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında bağlılık, çocukların gelişim durumları ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Bir başka sonuca göre bağlılık ve sosyal beceriler arasındaki ilişki önemlidir; daha yüksek bağlılıkla ebeveyn-çocuk etkileşimine giren çocuklar daha yüksek sosyal becerilere sahip çıkmıştır.

Acar ve diğerleri (2015), çocukların düzenleyici mizaç özelliklerine odaklanarak okul öncesi dönemde akranlarıyla etkileşimlerinin yordayıcısı olarak çocukların mizacını incelemiştir. Çalışmaya farklı ırklardan, 13 farklı ana sınıfından, 52-69 ay arası 40 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda düşük dikkat odaklanma seviyelerine sahip çocukların daha düşük sıcakkanlılık/utangaçlık daha fazla akran çatışması ile ilişkileri bulunurken daha yüksek dikkat odaklanma seviyelerinin sıcakkanlılık/utangaçlık, akran çatışması ile ilişkisi bulunamamıştır.

McCornick ve diğerleri (2015), 435 okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları çalışmada düşük gelirli anaokulu ve mizaç puanları yüksek olan birinci sınıf çocuklarının davranışlarını ve katılımını desteklemede önleyici müdahale programının etkinliğini araştırmıştır. Çalışma sonuçlarında müdahale etkileri, yüksek bakım mizacına sahip çocukların kısmen öğretmenleriyle olan ilişkilerine aracılık edilmiştir.

Hosokawa ve Katsura'nın (2017) 5-6 yaş 2931 Japon çocukla yaptıkları çalışmayla okul öncesi çocuklarında sosyal beceri gelişimini sağlayan yıkıcı ve yapıcı evlilik çatışmalarının olumsuz ve olumlu ebeveynlik uygulamaları aracılığıyla aracılık etme yolları incelenmiştir. Çalışma Eş-Ebeveyn İletişiminin Kalitesi Ölçeği, Alabama Ebeveynlik Anketi ve Sosyal Beceri Ölçeği kullanarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada yıkıcı evlilik çatışmalarından olumsuz ebeveynlik uygulamalarına ve sosyal becerilere giden önemli doğrudan ilişkiler ve yapıcı evlilik çatışmalarından olumlu ebeveynlik uygulamalarına ve sosyal becerilere giden önemli doğrudan ilişkiler bulunmuştur. Çalışma sonucunda ebeveyn ilişkisinde çatışma, olumsuz ebeveynlik uygulamalarıyla dolaylı olarak iş birliği, öz kontrol ve iddia ile daha düşük ilişkili bulunmuştur.

Collins ve arkadaşlarının (2017) çocukların akademik çıktıları, mizaç profilleri ve cinsiyet rolleriyle ilgili yaptıkları çalışmaya yaşları 4-7 arasındaki 324 okul öncesi öğrencisi katılmıştır. Üç yıl süren önleyici müdahale programı uygulanan çalışmanın sonucunda cinsiyet ve çocuk mizacının çocukların müdahale sonuçlarını ve akademik gelişimini etkilediği ortaya konulmuştur. Bir başka sonuç olarak çocukların cinsiyeti, mizacı ve mizaç temelli bir programa katılımı, anaokulundaki çocukların standartlaştırılmış okuryazarlık ve matematik puanlarını etkilediği bulunmuştur.

Jeans'in (2020) yaptığı doktora çalışmasında öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesi ile dışsallaştırma davranışı, öz düzenleme ve yürütme işlevi arasındaki ilişkiler ve daha sonra bu ilişkilerin yoksulluk tarafından yönetilip yönetilmediğini incelemesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen-öğrenci ilişkisinde yakınlık ile dışsallaştırılmış davranış problemi arasında demografik olarak sınıf düzeyinde ilişki bulunmuştur. Çoklu analiz sonuçlarında yakınlık/çatışma ve dışsallaştırma davranışı ve öğretmen tarafından derecelendirilen öz düzenleme için hem sınıf içinde hem de sınıflar arasında önemli korelasyonlar ortaya koyulmuştur.

Hajovsky ve diğerlerinin (2021) yaptıkları çalışmayla anaokulundan üçüncü sınıfa kadar olan çocukların öğretmen-öğrenci ilişkisi kalitesinin ve sosyal becerilerin olası boylamsal ve karşılıklı etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmaya ana sınıfına, birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam etmekte olan toplam 170 çocuk katılmıştır. Çalışma verileri Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeğiyle toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen-öğrenci yakınlık alt boyutu, öğretmen-öğrenci çatışma alt boyutuna göre gelecekteki öz kontrol ve kişiler arası beceri derecelendirmelerinde daha büyük bir öngörücü rol oynamıştır. Çalışma sonuçları, öğretmen-öğrenci yakınlığının öğrencinin kişiler arası becerileri üzerinde yine öğretmen-öğrenci çatışmasının öğrencinin öz kontrol becerileri üzerindeki orta ve büyük etkileri çift yönlüdür.

Özetle mizaç, sosyal beceri ve çocuğu ilişkileriyle ilgili yapılan uluslararası çalışmaların sonuçlarında sosyal beceriler ile mizacın alt boyutu olan çaba gerektiren kontrol arasında pozitif yönde ilişki olduğu, mizaçla içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Acar, Rudasill, Molfese, Torquati, ve Prokasky, 2015; Rhoades, Greenberg, ve Domitrovich, 2009; Walker ve Henderson, 2012; Gusdorf, Karreman, van Aken, Dekovic, ve van Tuijl, 2011; Hughes, White, Sharpen, ve Dunn, 2000; Nigg, Quamma, Greenberg, ve Kusche, 1999; Riggs, Greenberg, Kusche ve Pentz, 2006). Mizaçla ilgili yapılan araştırmalarda mizaç temelli müdahale programlarının utangaçlık, öfke gibi olumsuz duygulara sahip çocukların akademik başarı ve sosyal becerilerini artırdığı ortaya konulmuştur (O'Connor, Rodriguez, Cappella, Morris ve McClowry, 2012; Collins, O'Connor ve McClowry, 2017).

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocukların mizaçları ve sosyal becerileri ile ebeveyn, akran, öğretmen-çocuk ilişkileri arasında doğrudan ve dolaylı ilişkiyi araştıran bu çalışma ilişkiel tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğindedir. İlişkiel tarama modelinde amaç iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç hakkında ipuçları elde etmektir. İlişkiel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinin yanı sıra değişkenlerden birini bağımlı, diğer değişkenleri bağımsız değişken olarak incelemek mümkündür. Ancak yordama amaçlı yapılan çalışmalarda bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını görmek kolaydır (Fraenkel, vd., 2012). Araştırmada okul öncesi dönem çocukların mizaçları ve sosyal becerileri ile ebeveyn, akran, öğretmen-çocuk ilişkileri arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

Araştırmada değişkenler arası doğrudan ve dolaylı ilişkileri test etmek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon yönteminin uygulanabileceği veri setlerinde; 1. Bağımlı değişkenin (Y) normal dağılım göstermesi, 2. Bağımsız değişkenlerin normal dağılım gösteren popülasyonlardan hatasız ölçümler olarak belirlenmesi, 3. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) olmaması, 4. Hata teriminin tüm bağımsız değişkenler için sıfır ortalamalı ve aynı σ^2 varyanslı normal dağılım göstermesi $\varepsilon \cong N(0, \sigma^2)$, 5. Hata terimleri arasında otokorelasyon olmaması, $E(\varepsilon_i, \varepsilon_j) = 0$, 6. Hata terimleri ile bağımsız değişkenler arasında bir korelasyon olmaması $E(\varepsilon_i, X_i) = 0$, varsayımları gerekmektedir (Yamane, 1969). Bu araştırmanın veri setinde tüm bu varsayımla yerine getirildiği için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Sonuçların yeterli istatistiksel kesinliğe ulaşabilmesi için gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın çalışma grupları alt gruplardan oluşmuştur. Ölçeklerin tümü 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Uşak ili merkez ilçelerine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına kaydı olan 48-72 ay çocuklarının tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Tabakalı örneklemede evrendeki alt birimlerin belirlenerek bu alt birimlerin evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemede temsil edilmeleri amaçlanmaktadır (Tabachnick, Fidell, 2019).

Araştırmanın çalışma grubunu Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ana sınıfları, bağımsız anaokulları ve özel anaokullarında 2020-2021 yılı eğitim-öğretim yılı ikinci

yarıyılında öğrenim gören yaşları 46-72 ay arasında değişen 207 erkek 214 kızdan oluşan toplam 421 çocuk oluşturmuştur. Veri analizi sonucunda 70 uç değer veri setinden çıkarılmış ve 351 çocuktan oluşan çalışma grubuyla analizler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

		n	Yüzde
Cinsiyet	erkek	207	49,2
	kız	214	50,8
Yaş grubu	36-48 ay	14	3,3
	48-60 ay	72	17,1
	60-72 ay	335	79,6
Okul türü	bağımsız	218	51,8
	ana sınıfı	108	25,7
	özel	95	22,6
Aile gelir durumu	3000 TL ve daha az	111	26,4
	3000 – 10000 TL arası	240	57
	10000 TL ve üzeri	62	14,7
	Beyan etmeyen	8	1,9
Kardeş sayısı	Yok (tek çocuk)	112	26,6
	1	185	43,9
	2 ve daha fazla	135	34,5
Eğitim süresi	1 yıldan az	180	42,8
	1-2 yıl	140	33,3
	2 yıldan fazla	60	13,3
	Beyan etmeyen	41	9,7

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu 214 kız (%50,8) ve 207 erkek (%49,2) çocuk oluşturmuştur. Katılımcıların 14’ü (%3,3) üç yaş, 72’si (%17,1) dört yaş, 335’i (%79,6) beş yaş grubunda yer almaktadır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların büyük çoğunluğunun bağımsız (%51,8) anaokuluna devam ettiği görülmektedir. Çocukların aile gelir durumunu beyan eden ailelerin yarısından fazlası orta sosyoekonomik düzeye sahiptir. Çalışma grubunda yer alan çocukların 185’i 1 kardeşe sahipken 135’i 2 ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Çalışmada yer alan çocukların yarısına yakını 1 yıldan daha az, diğer yarısı da 1 yıl ve daha fazla okul öncesi eğitime devam etmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Araçları

Çocukların gelişimlerinde önemli noktalardan biri davranışların doğru bir şekilde değerlendirilmesidir. Çocukların gelişimleri sosyometrik yöntemler, gözlemler, derecelendirme ölçekleri gibi farklı teknikler kullanılarak değerlendirilmektedir. Yapılacak doğru değerlendirmeler çocukların tüm gelişimlerdeki olumsuzlukların fark edilmesine ve etkili eğitim programları hazırlanmasında önemli rol oynamaktadır (Elibol-Gültekin, 2008). Bu kapsamda araştırmada aşağıda yer alan ölçekler kullanılmıştır.

Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği. Pianta (2001) tarafından Amerika'da geliştirilen ve İtalya, Hollanda, Yunanistan, Norveç ve Çin'de uyarlama çalışmaları yapılan Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği'nin Türkiye uyarlaması Demirtaş-Zorbaz, Özer, Gençtanırım-Kurt ve Ergene (2016) tarafından yapılmıştır. 4-8 yaş arası çocukların öğretmenleri ile aralarındaki ilişkiyi değerlendirmek için tasarlanmış olan ölçek her öğretmenin kendi öğrencisiyle ilişkisini değerlendirdiği bir öz değerlendirme aracıdır. 46 öğretmenin 560 öğrenci için doldurdukları ölçekten elde edilen veriler sonucunda ölçeğin yakınlık ve çatışma olarak iki faktör ve 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa katsayıları yakınlık alt boyutu için .83; çatışma alt boyutu için .86 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmasında, maddeler toplam varyansın %48'inin açıklarken çatışma alt boyutu %29.8'ini, yakınlık alt boyutu %12.9'unu, bağımlılık alt boyutu ise %6.2'sini açıklamıştır. Ölçekte yer alan bazı maddeler; "Öğrencinin bana karşı duyguları aniden değişebilir.", "Öğrenci hatasını düzelttiğimde incinir.", "Öğrenci benimle olan ilişkisine değer verir.", "Öğrenci duygu ve yaşantılarını benimle açık bir şekilde paylaşır."

Çocuk, Ana-Baba İlişki Ölçeği. Çocuk ebeveyn ilişkisini ölçmek amacıyla Pianta (1992) tarafından geliştirilen Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından uyarlaması yapılan Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Çocuk ebeveyn ilişkisini anlamak amacıyla geliştirilen ölçek anne-çocuk etkileşimine ilişkin literatürden ve bağlanma kuramından yararlanılarak hazırlanmıştır. 4-6 yaş yaş çocuğu olan 714 anne, babaya uygulanmış olan ölçeğin orijinali toplam 30 madde ve 3 alt boyuttan (bağlanma, çatışma ve olumlu ilişki) oluşmaktadır. Orijinalinde, 14'ü çatışma alt boyutuna, 6'sı bağlanma alt boyutuna, 10'u olumlu ilişki alt boyutuna ait toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Olumlu olumsuz ifadeler bulunan maddelerin yer aldığı ölçekte olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha katsayıları; çatışma alt boyut için .83, olumlu ilişki alt boyutu için .72 ve bağlanma alt boyutu için .50 olarak bulunmuştur. 1364 ebeveyne bir yıl arayla test tekrar test uygulanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Pianta, 1992).

Akgün ve Yeşilyaprak'ın (2010) Türk kültürüne uyarlamasını yaptıkları ölçeğin faktör analizi sonuçlarında ölçek çatışma ve olumlu ilişki olarak iki alt boyuta ve 24 maddeye düşmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri çatışma alt boyutu için .85, olumlu boyut alt boyutu için .73 ve toplamı için .73 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010).

Çocukların Akran İlişkileri için Öğretmen Değerlendirme Ölçeği. Dodge ve Somberg (1987) tarafından geliştirilen ölçek ile çocukların sınıf içindeki akranlarıyla olan ilişkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Atış-Akyol, Güney-Karaman (2021) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçek 48-72 aylık 300 çocuğa ilişkin bilgiler 64 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Uyarlanan ölçek akran ilişkileri 6 madde, saldırganlık 5 madde ve sosyal beceriler 7 madde olmak üzere toplam 18 maddeden oluşan 3 alt boyutlu, 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin alt boyutlarına ait uyarlama sonrası güvenilirlik katsayıları akran ilişkileri .85, saldırganlık .88, sosyal beceriler.94'tür. Ölçek maddelerinin madde geçerlik katsayılarına bakıldığında 0,468 ile 0,907 arasında değişmektedir.

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği. Prior, Sanson, Oberklaid (1989) tarafından geliştirilen ölçek ile çocukların mizaç özelliklerinin sosyal yeterlilik değişkeni üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 57'si erkek, 55'i kız olmak üzere toplam 112 okul öncesi eğitime devam eden çocukların anneleri ve öğretmenleri katılmıştır.

Kısa Mizaç Ölçeği'nin Türkçe versiyonu, Yagmurlu ve Sanson (2009) tarafından hazırlanmıştır ve Avustralya'da yaşayan 58 Türk çocuğun annelerine uygulanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlık puanları sıcakkanlılık için .80, tepkisellik için .77, sebatkârlık için .76 ve ritmiklik için .48 olarak bulunmuştur. Yagmurlu ve Altan'ın (2010) çalışmasında ise Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği, yaşları 46 ile 70 ay arasında değişen Türk çocukların annelerine ($N = 145$) verilmiştir. Bu çalışmada örneklem grubu, İstanbul'da orta-üst sosyoekonomik düzey ailelere hizmet veren gündüz bakım evlerinden seçilmiştir. Ölçek güvenilirliğinin, sıcakkanlılık için .75, tepkisellik için .69, sebatkârlık için .75 ve ritmiklik için .63 değerleri ile kabul edilir sınırlar içinde olduğu ortaya konmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada çocukların mizacının, sosyal becerilerinin, öğretmen-çocuk ilişkileri, akran ilişkileri ve ebeveyn ilişkilerinin ölçülmesi hedeflendiği için 46-72 aylık çocukların öğretmenleri ve ebeveynlerinden veriler toplanmıştır. Veriler toplanmaya başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi etik komisyonundan 9.03.2021 tarihli etik kurul izni (Ek 1) alınmıştır. Daha sonra Uşak il merkezinde bulunan bağımsız anaokulları, ilkokullara bağlı ana sınıfları ve özel anaokulları incelenmiş, okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşülmüş, uygulamaya

gönüllü olan okullarla uygulama listesi oluşturulmuştur. Etik komisyon izni sonrası 2020-2021 ikinci döneminde verilerin tümü toplanmıştır.

Uygulama yapılacak okullara araştırmacı tarafından gidilerek öğretmenler aracılığı ile ebeveynlerden “Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu” (Ek 2), “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Çocuk-Ana-Baba Ölçeği” gönderilmiştir. Gönüllü katılım formunu imzalayan ve diğer ölçekleri dolduran ebeveynlerin çocukları ile ilgili öğretmenlere “Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği” ve “Akran İlişkileri Ölçeği” verilmiştir. Araştırma verileri için 17 farklı okulda bulunan 69 öğretmenden ve bu öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların ebeveynlerinden toplam 426 veri toplanmış ve normallik ve varyans homojenliği analizleri sonucunda 351 veri analizlere dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizleri öncesinde uygulanacak yöntemin parametrik veya non-parametrik olmasına karar verebilmek amacıyla tüm değişkenler için her alt grupta ayrı ayrı normallik, en az aralık ölçeğinde olma gibi özellikler kontrol edilmiş ardından her analiz türü için farklı parametriklik kontrolleri olmak üzere varyansların homojenliği, çoklu doğrusallık gibi özellikler de incelenerek yapılacak analize karar verilmiştir (Field, 2009). Normallik için betimsel istatistiklerden merkezî eğilim ve değişkenlik ölçülerinin yanı sıra çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş çarpıklık ve basıklık değerleri için normallik sınırı olarak -1,5 ile +1,5 aralığı alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). Varyansların homojenliğine Levene Testi ile bakılmış olup yine *alfa hata payı* .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda test edilen modele ilişkin olarak varsayımlarının sınanması ve betimsel istatistiklerin belirlenmesinde IBM SPSS 25 programı kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerin tamamında alfa hata payı .05 olarak güven düzeyi .95 olarak alınmıştır. İlgili hipotezler bu hata payına göre test edilmiştir.

Araştırmada öncelikle LISREL 8.7 programından yararlanılarak yol analizleri yapılmıştır. Daha önceden belirlenen model, alternatif modeller ve aracılık etkilerinin test edilmesi için öncelikle örtük değişkenlerle yol analizi yapılmış ancak uyum iyiliği değerlerinin yeterli olmaması ve hata varyanslarının (açıklanamayan varyans) yüksek çıkması nedeniyle gözlenen değişkenlerle yol analizine geçilmiştir.

Gözlenen değişkenlerle yol analizi yapılmış ancak uyum iyiliği değerlerinin bu analizde de yeterli olmaması ve hata varyanslarının (açıklanamayan varyans) yine yüksek çıkması nedeniyle çoklu doğrusal regresyon analizleri ile devam edilmiştir (Ek A).

Araştırmada değişkenler arası doğrudan ve dolaylı ilişkileri test etmek için ise çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon yönteminin

uygulanabileceği veri setlerinde; 1. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normal dağılım göstermesi, 2. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) olmaması, 3. Hata teriminin tüm bağımsız değişkenler için sıfır ortalamalı ve aynı σ^2 varyanslı normal dağılım göstermesi $\varepsilon \cong N(0, \sigma^2)$, 4. Hata terimleri arasında otokorelasyon olmaması, $E(\varepsilon_i, \varepsilon_j) = 0$, 5. Hata terimleri ile bağımsız değişkenler arasında bir korelasyon olmaması $E(\varepsilon_i, X_i) = 0$, varsayımları gerekmektedir (Yamane, 1969). Bu araştırmanın veri setinde tüm bu varsayımlar yerine getirildiği için çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarına göre yapılan istatistiksel analiz işlemleri şu şekildedir:

Birinci alt amaca yönelik olarak ölçeklerin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Ayrıca korelasyon değerlerinin anlamlılık düzeyleri de incelenmiştir.

İkinci alt amaca yönelik olarak çoklu doğrusal regresyon analizlerinden standart çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Üçüncü alt amaca yönelik olarak bağımsız değişkenlerden bir kısmı diğerleri için kontrol değişkeni olacak şekilde hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Dördüncü ve beşinci alt amaçlara yönelik olarak veriler, iki grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar için t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Veri elde etmek için çeşitliliğin kullanılması, araştırmalarda güvenirliliği sağlamak için kullanılan uygulamalardan biridir. Denzin'e (1978) göre çeşitlenme farklı türlerde meydana gelebilir. Varyasyonlar, verileri ebeveynler, öğretmenler gibi farklı kaynaklardan elde etme, görüşme, gözlem, açık uçlu anket gibi yöntemler kullanma, başka bir araştırmacın araştırmada yer alması ve nicel ve nitel olmak üzere veri türleridir. Bu çalışmada yukarıda belirtilen çeşitlemelerden farklı veri kaynaklarından veri elde etme kullanılmıştır. Çocuklarla ilgili veriler hem öğretmenlerden hem de ebeveynlerden toplanmıştır.

Etik

Bilimsel bilginin ilerlemesi ve merak uyandıran sorulara yanıt alma yeteneği, insanların temel haklarının bir şekilde etkilenebileceğini ima etmesi nedeniyle etik konular araştırma sürecinin bir parçası olarak düşünülmelidir. Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle etik kuruldan izin alınması gerekmektedir. Bu nedenle Hacettepe Üniversitesi etik komisyonundan 9.03.2021 tarihli etik kurul izni (Ek-C) alınmıştır.

Araştırmanın amacı ve önemi velilerin imzaladıkları onam formunda açıklanmıştır (Ek-B). Ancak veri toplanmadan önce de araştırmacı tarafından araştırmanın amacı, önemi, süresi, faydası ve izlenecek yol hakkında katılımcıları bir kez daha bilgilendirilmiştir. Araştırma verileri çocuklarla ilgili olduğu için aynı zamanda öğretmenlere ve ebeveynlere araştırma sonuçları rapor edilirken kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda güvence verilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmının alt problemlerine uygun olarak araştırmada kullanılan değerlendirme araçlarından elde edilen ölçümlerin analizlerine ve çıkan sonuçlara bağlı olarak tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Nicel veri analizleri için tüm değerlendirme araçları ve alt boyutların normal dağılım gösterip göstermedikleri daha önce yöntem kısmında ele alınmıştır. Çıkan sonuçlara uygun olarak parametrik ya da non-parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca bölümde araştırmının problem sorularına ilişkin elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Bulgular

Mizaç Ölçeği alt boyutlarının cinsiyet, yaş ve okul türüne göre dağılımları incelenmiştir.

Tablo 2

Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Gruplara Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişken		Cinsiyet		Yaş			Okul Türü		
		Kız	Erkek	36-48 ay	48-60 ay	60-72 ay	Bağımsız Anaokulu	MEB'e Bağlı Anaokulu	Özel Anaokulu
Sıcakkanlılık/ Utangaçlık	ÇK	-.201	-.174	-.473	-.168	-.184	-.265	-.136	-.100
	BK	-.537	-.667	-.814	-.774	-.547	-.592	-.356	-.833
	\bar{X}	3.980	3.955	4.498	3.858	3.970	3.954	3.960	4.008
	SS	.947	1.031	.941	1.014	.980	.993	.932	1.047
Sebatkârlık	ÇK	-.285	-.119	-.449	-.252	-.149	-.173	-.297	-.148
	BK	-.467	-.588	-.305	-.402	-.659	-.662	-.034	-.798
	\bar{X}	3.990	3.741	3.990	3.608	3.918	3.842	3.853	3.941
	SS	1.015	.978	1.251	1.036	.980	.993	.987	1.053
Ritmiklik	ÇK	-.255	.075	.126	-.055	-.196	-.394	.283	-.043
	BK	.137	-.429	-1.029	-.768	.272	-.499	-.120	-1.017
	\bar{X}	4.141	4.276	4.224	4.279	4.191	4.161	4.225	4.295
	SS	.782	.718	.878	.834	.731	.746	.721	.805
Tepkisellik	ÇK	.642	.583	.964	.385	.636	-.829	.423	.220
	BK	.427	-.291	.817	-.605	.223	-.380	-.437	-.290
	\bar{X}	2.639	2.738	2.827	2.878	2.641	2.668	2.626	2.803
	SS	.834	.855	.815	.959	.816	.876	.781	.840

ÇK = Çarpıklık Katsayısı, BK = Basıklık Katsayısı, \bar{X} = Ortalama, SS = Standart Sapma

Tablo 2'de mizaç ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasında değişmektedir. Bu durum mizaç ölçeğinin dört alt boyutunun cinsiyete göre normal dağıldığını göstermektedir. Mizaç ölçeği alt boyutlarının yaşa göre

çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde cinsiyete göre dağılımda olduğu gibi -1 ile +1 arasında olduğu; bu durumun normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. Mizaç ölçeği alt boyutlarının okul türüne göre dağılımını incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde çarpıklık katsayısının -1 +1, basıklık katsayısının -1.5 +1.5 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durum mizaç ölçeği alt boyutlarının okul türüne göre de normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Verilerin sürekli olduğu da düşünüldüğünde bu tablodan verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir ($\text{ÇK}_{\text{Sıcakkanlılık/Utangaçlık}}=-.201$, $\text{BK}_{\text{Sıcakkanlılık/Utangaçlık}}=-.537$; $\text{ÇK}_{\text{Sebatkârlık}}=-.285$, $\text{BK}_{\text{Sebatkârlık}}=-.467$; $\text{ÇK}_{\text{Ritmiklik}}=-.255$, $\text{BK}_{\text{Ritmiklik}}=.137$; $\text{ÇK}_{\text{Tepkisellik}}=.642$, $\text{BK}_{\text{Tepkisellik}}=.427$).

Tablo 3

Cinsiyete Göre Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar için t- Testi Sonuçları

Değişken	Kız		Erkek		t	sd	p	η^2
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS				
Sıcakkanlılık/ Utangaçlık	3.98	.95	3.95	1.03	-.258	419	.796	
Sebatkârlık	3.99	1.01	3.74	.98	-2.561	419	.011*	.02
Ritmiklik	4.14	.78	4.28	.72	1.841	419	.066	
Tepkisellik	2.64	.83	2.74	.85	1.203	419	.230	

*p<.05

Tablo 3'te Mizaç Ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde sebatkârlık alt faktörünün cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(419)=-2.561$; $p<0.05$; $\eta^2=0.02$]. Cinsiyetin sebatkârlık puanlarındaki değişime etkisi düşüktür ($\eta^2=0.02$). Kızların (N=214) sebatkârlık alt faktöründen aldığı ortalama puan ($\bar{X}=3.99$; $SS=1.01$) erkeklerin (N=207) aldığı ortalama puandan ($\bar{X}=3.74$; $SS=.98$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sıcakkanlılık/Utangaçlık, ritmiklik ve tepkisellik alt boyutlarından elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 4

Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Üç yaş		Dört yaş		Beş yaş		F	η^2
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Sıcakkanlılık/ Utangaçlık	4,50	0,94	3,86	1,01	3,97	0,98	2,47	2,40
Sebatkârlık	3,99	1,25	3,61	1,04	3,92	0,98	2,96	2,95
Ritmiklik	4,22	0,88	4,28	0,83	4,19	0,73	0,41	0,23
Tepkisellik	2,83	0,81	2,88	0,96	2,64	0,82	2,55	1,81

*p<.05

Tablo 4'te Mizaç Ölçeği alt boyutları olan sıccakanlılık/utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkiselliğin yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p_{\text{Sıcakkanlılık/Utangaçlık, Sebatkârlık, Ritmiklik, Tepkisellik}} > 0.05$). Ortalamalar arası fark incelendiğinde yaşa göre en büyük farkın sıccakanlılık/utangaçlık alt boyutunda olduğu görülse de ($\bar{X}_{\text{Üç}} = 4.50$, $\bar{X}_{\text{Dört}} = 3.86$, $\bar{X}_{\text{Beş}} = 3.97$) bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 5

Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Bağımsız devlet anaokulu		MEB'e bağlı anaokulu		Özel anaokulu		F	η^2
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Sıcakkanlılık/ Utangaçlık	3,95	0,99	3,96	0,93	4,01	1,05	0,10	0,10
Sebatkârlık	3,84	0,99	3,85	0,99	3,94	1,05	0,34	0,34
Ritmiklik	4,16	0,75	4,23	0,72	4,29	0,80	1,09	0,61
Tepkisellik	2,67	0,88	2,63	0,78	2,80	0,84	1,23	0,87

*p<.05

Tablo 5'te Mizaç Ölçeği alt boyutları olan sıccakanlılık/utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkiselliğin okul türlerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı Anova test istatistiği ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre mizaç ölçeğinin alt boyutları okul

türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p_{\text{Sıcakkanlılık/Utangaçlık, Sebatkârlık, Ritmiklik, Tepkisellik}} > 0.05$).

Tablo 6

Değişkenlere İlişkin Pearson Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Sıcakkanlılık/ Utangaçlık	1										
2. Sebatkârlık	.048	1									
3. Ritmiklik	.133*	.295**	1								
4. Tepkisellik	.148**	.161**	.180**	1							
5. ÖÖ Çatışma	.056	-.023	.009	.000	1						
6. ÖÖ Yakınlık	.058	.106*	.058	-.098	-.140**	1					
7. Akran İlişkisi	.000	.033	.054	-.173**	-.213**	.342**	1				
8. Akran Saldırganlığı	.023	-.028	-.031	.107*	.220**	.000	-.145**	1			
9. Anne-Baba Çatışma	-.115*	-.285**	-.221**	.463**	-.007	-.068	-.072	.084	1		
10. Anne-Baba Olumlu İlişki	-.207**	-.139**	-.151**	.161**	-.021	-.073	-.037	.124*	.347**	1	
11. Sosyal Beceri	.159**	.066	.073	-.120*	-.098	.265**	.445**	-.278**	.010	-.104	1

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Tablo 6'da değişkenler arası korelasyon katsayıları yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde tepkisellik ile anne-baba çatışma arasında pozitif yönde orta düzey ($r = .463$, $p < .01$), ÖÖ yakınlık ile akran ilişkisi arasında pozitif yönde orta düzey ($r = .342$, $p < .01$), akran ilişkisi ile sosyal beceri arasında pozitif yönde orta düzey ($r = .445$, $p < .01$) ilişki bulunduğu görülmektedir.

Tablo 7

Anne-Baba Olumlu İlişki ve Sosyal Becerinin Sıcakkanlılık/Utangaçlığı Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	4.521	0.453		9.974	0.000		
Anne-Baba Olumlu İlişki	-0.064	0.017	-0.193	-3.695	0.000	-0.207	-0.194
Sosyal Beceri	0.027	0.010	0.139	2.661	0.008	0.159	0.141
R=0.249	Düzeltilmiş $R^2 = 0.057$						
F(2.348)=11.51	* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$						

Sıcakkanlılık/Utangaçlık = 4.521 -0.064.Anne-Baba Olumlu İlişki + 0.027.Sosyal Beceri

Tablo 7'de sıcakkanlılık/utangaçlığı anlamlı olarak yordayan değişkenler ile kurulan model verilmiştir ($F(2.348) = 11.51$, $p < .05$). Tablo incelendiğinde anne-baba olumlu ilişki ile sosyal becerinin birlikte sıcakkanlılık/utangaçlığı anlamlı bir şekilde yordadığı

görülmektedir ($R^2=0.057$, $p<.05$). Anne-baba olumlu ilişki, sıcakkanlılık/utangaçlığı negatif yönde, sosyal beceri ise pozitif yönde yordamaktadır. Anne-baba olumlu ilişki ile sosyal beceri birlikte utangaçlığın toplam varyansının %5,7'sini açıklamaktadır. Çatışma, yakınlık, akran ilişkileri, akran saldırganlığı ve anne-baba çatışma değişkenleri de modelde denenmiş ancak utangaçlığı anlamlı olarak yordamadığı için modelden çıkarılıp regresyon denklemi yeniden oluşturulmuştur.

Tablo 8

Anne-Baba Çatışma Puanlarının Sebatkârlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	4.936	0.189		26.077	0.000
Anne-Baba Çatışma	-0.034	0.006	-0.285	-5.551	0.000
R=0.285	Düzeltilmiş $R^2=0.078$				
F(1.349)=30.815	* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$				
Sebatkârlık = 4.936 – 0.034.Anne-Baba Çatışma					

Tablo 8'de sebatkârlığı anlamlı olarak yordayan değişkenler ile kurulan model verilmiştir F(1.349)=30.815. Tabloda anne-baba çatışma puanlarının sebatkârlığı anlamlı olarak yordadığı görülmektedir ($R^2=0.078$, $p<.05$). Anne-baba çatışma puanları sebatkârlıktaki toplam varyansın %7,8'ini açıklamaktadır. Analizin başında öğretmen-öğrenci ilişkisi çatışma, öğretmen-öğrenci ilişkisi yakınlık, akran ilişkileri, akran saldırganlığı, anne-baba olumlu ilişki ve sosyal beceri değişkenlerinin de sebatkârlığı yordama durumlarını incelemek için modele alınmış ancak sebatkârlığı anlamlı yordamadıkları için modelden çıkarılmış ve analiz tekrar edilmiştir.

Tablo 9

Anne-Baba Çatışma Puanlarının Ritmikliği Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	4.836	0.147		32.822	0.000
Anne-Baba Çatışma	-0.020	0.005	-0.221	-4.233	0.000
R=-0.221	Düzeltilmiş $R^2=0.046$				
F(1.349)=17.922	* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$				
Ritmiklik = 4.836 – 0.020.Anne-Baba Çatışma					

Tablo 9'da ritmikliği anlamlı olarak yordayan değişkenler ile kurulan model verilmiştir F(1.349)=17.922. Tabloda anne-baba çocuk ilişkisinin çatışma puanlarının ritmikliği anlamlı

olarak yordadığı görülmektedir ($R^2=0.046$, $p<.05$). Anne-baba çocuk ilişkisinin çatışma puanları ritmiklikteki toplam varyansın %4,6'ini açıklamaktadır. Analiz başında modele öğretmen-öğrenci ilişkisi çatışma, öğretmen-öğrenci ilişkisi yakınlık, akran ilişkileri, akran saldırganlığı, anne-baba çocuk ilişkisinin olumlu ilişki ve sosyal beceri değişkenleri sokulmuş ancak ritmikliği anlamlı yordamadıklarından modelden çıkarılıp analiz tekrar edilmiştir.

Tablo 10

Akran İlişkileri ve Anne-Baba Çatışmasının Tepkiselliği Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	2.412	0.407		5.929	0.000		
Akran İlişkileri	-0.041	0.014	-0.140	-2.972	0.003	-0.173	-0.157
Anne-Baba Çatışma	0.045	0.005	0.453	9.631	0.000	0.463	0.459
R=0.484	Düzeltilmiş $R^2=0.230$						
F(2.348)=53.149	* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$						

Tepkisellik = 4.521 -0.064.Anne-Baba Olumlu İlişki + 0.027.Sosyal Beceri

Tablo 10'da ritmikliği anlamlı olarak yordayan değişkenler ile kurulan model verilmiştir F(2.348)=53.149. Tabloda akran ilişkileri ve anne-baba çocuk ilişkisinin çatışma puanının birlikte tepkiselliği anlamlı olarak yordadığı görülmektedir ($R^2=0.230$, $p<.05$). Akran ilişkileri ve anne-baba çocuk ilişkisinin çatışma boyutunu birlikte mizaç tepkiselliğindeki toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır. Analize öğretmen-öğrenci ilişkisindeki çatışma, öğretmen-öğrenci ilişkisindeki yakınlık, akran saldırganlığı, anne-baba olumlu ilişki ve sosyal beceri değişkenleri de analize dâhil edilmiş ancak tepkiselliği anlamlı yordamadıkları için modelden çıkarılıp analiz tekrar edilmiştir.

Tablo 11

ÖÖ Yakınlık, Akran İlişkileri ve Akran Saldırganlığının Sosyal Beceriyi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	8.891	3.267		2.722	0.007		
ÖÖ Yakınlık	0.159	0.056	0.141	2.869	0.004	0.265	0.152
Akran İlişkileri	0.650	0.089	0.364	7.328	0.000	0.445	0.366
Akran Saldırganlığı	-1.270	0.263	-0.225	-4.827	0.000	-0.278	-0.251
R=0.512	Düzeltilmiş $R^2=0.256$						
F(3.347)=41.048	* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$						

Sosyal Beceri = 8.891 + 0.159.ÖÖ Yakınlık + 0.650.Akran İlişkileri -1.270. Akran Saldırganlığı

Tablo 11’de sosyal beceriyi anlamlı olarak yordayan değişkenler ile kurulan model verilmiştir $F(3.347)=41.048$. Tabloda öğretmen-öğrenci arası yakınlık, akran ilişkileri ve akran saldırganlığının birlikte sosyal beceriyi anlamlı yordadığı görülmektedir ($R^2=0.256$, $p<.05$). Öğretmen-öğrenci arası yakınlık, akran ilişkileri ve akran saldırganlığı birlikte sosyal becerideki toplam varyansın %25’ini açıklamaktadır. Modele anne-baba çocuk ilişkisindeki çatışma ve anne-baba olumlu ilişki de dâhil edilmiş ancak sosyal beceriyi anlamlı olarak yordamadıkları için modelden çıkarılıp regresyon analizi tekrar edilmiştir.

Tablo 12

Çocukların Sosyal Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4			Model 5		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Sabit	18.39	2.38		15.35	3.42		23.70	3.50		25.04	3.97		14.13	4.71	
Cinsiyet	.80	.59	.08	.77	.60	.07	.62	.56	.06	.58	.56	.6	.26	.54	.02
Yaş	.94	.61	.09	.87	.60	.08	.67	.57	.07	.67	.57	.06	.85	.55	.08
Kardeş Sayısı	.15	.17	.05	.17	.18	.06	.06	.17	.02	.04	.17	.01	.10	.16	.03
Eğitim Süresi	.57	.23	.14*	.54	.23	.14*	.72	.22	.18**	.72	.22	.18**	.69	.21	.17**
Aile Gelir	1.13	.49	.14*	.94	.49	.12	.92	.46	.11*	.89	.46	.11	.85	.44	.10
Sıcakkanlılık/ Utangaçlık				.50	.29	.09	.72	.28	.14*	.63	.28	.12*	.61	.28	.12*
Sebatkârlık				.06	.32	.01	-.02	.30	-.00	.10	.31	.02	.05	.30	.01
Ritmiklik				.66	.43	.09	.55	.41	.08	.54	.41	.08	.40	.39	.06
Tepkisellik				-.52	.38	-.08	-.35	.36	-.05	-.66	.40	-.10	-.60	.38	-.09
Akran Saldırganlığı							-1.50	.243	-.33	-1.45	.24	-.32**	-1.42	.24	-.31**
Anne-Baba Çatışma										.09	.04	.14*	.08	.04	.13*
Anne-Baba Olumlu İlişki										-.17	.09	-.11	-.16	.09	-.10
ÖÖ Çatışma													-.93	.78	-.06
ÖÖ Yakınlık													3.06	.65	.24**

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

Tablo 12’de çocukların sosyal becerilerinin yordanmasına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Analizde öncelikle demografik değişkenlerin sosyal

beceriyi yordama gücünü görebilmek için Model 1 incelenmiştir. Bu modele göre eğitim süresi ve ailenin geliri sosyal beceriyi .05 düzeyinde anlamlı olarak yordamaktadır. Model 2'de analize Mizaç Ölçeği alt faktörleri olan sıcakkanlılık/utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkisellik eklenmiştir ancak bu alt faktörlerden hiçbiri Model 2'de çocukların sosyal becerilerini anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Model 3 için akran saldırganlığı analize dâhil edilmiştir. Model 3'te çocukların sosyal becerilerini eğitim süresinin .01 düzeyinde, ailenin geliri ve sıcakkanlılık/utangaçlığın ise .05 düzeyinde anlamlı yordadığı görülmektedir. Anne-baba çatışma ve anne-baba olumlu ilişki değişkenleri model 4'te analize dâhil olmuştur. Bu modelde eğitim süresi ve akran saldırganlığı .01 düzeyinde, sıcakkanlılık/utangaçlık ve anne-baba çatışma .05 düzeyinde çocukların sosyal becerilerini anlamlı olarak yordamaktadır. İncelenen son model olan Model 5'te analize öğretmen-öğrenci arası çatışma ve öğretmen-öğrenci arası yakınlık dâhil edilmiştir. Son modelde çocukların sosyal becerilerini eğitim süresi, akran saldırganlığı ve öğretmen-öğrenci arası yakınlık değişkenleri .01 düzeyinde, sıcakkanlılık/utangaçlık ve anne-baba çatışma değişkenleri .05 düzeyinde anlamlı olarak yordamaktadır. Diğer değişkenler model üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Tablo 12'deki ΔR^2 değerleri incelendiğinde en güçlü modelin 3. Model olduğu görülmektedir ($\Delta R^2_{\text{Model 3}}=.103$). Bu durumda çocukların sosyal becerilerini en iyi şekilde yordayan model eğitim süresi, aile geliri, sıcakkanlılık/utangaçlık değişkenlerini içeren 3. Modeldir. Ancak Model 5'in de çocukların sosyal becerilerini önemli düzeyde yordadığı ($\Delta R^2_{\text{Model 5}}=.063$) ve çocukların sosyal becerilerini en çok yordayan değişken sayısına (eğitim süresi, sıcakkanlılık/utangaçlık, akran saldırganlığı, anne-baba çatışma, öğretmen-öğrenci yakınlığı) da sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma

Okul öncesi çocuklarının mizaç özellikleri cinsiyet, okul türü, yaş düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Çocukların mizaç özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçları, sebatkârlık alt ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Kız çocuklarının sebatkârlık alt faktöründen aldığı ortalama puan ile erkeklerin aldığı ortalama puandan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bununla birlikte sıcakkanlılık/utangaçlık, ritmiklik ve tepkisellik alt ölçeklerinde elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Yapılan bazı çalışmalar bu araştırma da elde edilen sonuçlar ile paralellik gösterirken diğer bazı araştırmalarda ise cinsiyete göre çocukların mizaç özellikleri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Köycekaş (2019) tarafından yapılan okul öncesi çocuklarda mizaç ve

oyun davranışı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada cinsiyete göre sadece mizacın sebatkârlık alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu araştırma sonuçları ile tutarlı olarak kız çocuklarının sebatkârlık düzeylerinin erkek çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Sönmez (2019) tarafından da cinsiyete göre mizaç özelliklerinde farklılaşmanın olduğu ve kız çocuklarının erkek çocuklara göre puanlarını anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre çocukların mizaç özelliklerinde anlamlı bir fark olmadığı rapor edilmiştir. Atayeter (2020) ve Zembat ve arkadaşları (2018) tarafından da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Cinsiyete göre mizaçtaki farklılıklar kendini erken yaşlardan itibaren göstermeye başlar. Örneğin, erkek çocuklar daha hareketli olma eğilimindeyken kız çocukları daha çekingen olabilmektedir (Berk, 2012). Ayrıca kültürel bağlamda anne-baba tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve mizacın gelişiminde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Putnam, Sanson ve Rothbart (2002), çocuğun cinsiyetinin ebeveyn-çocuk etkileşiminde önemli bir faktör olduğunu vurgular ve cinsiyete bağlı olarak anne-babaların çocuklara yaklaşımlarında farklılaşmaların olduğu belirtilmiştir. Diğer bir deyişle anne-babalar çocuğun cinsiyetine göre mizacın şekillenmesinde önemli rol oynayabilecek farklı tepkiler verebilirler (Santrock, 2015). Örneğin, öfke gibi bazı olumsuz özellikler erkek çocuklarda daha kabul görürken korku, utangaçlık gibi bazı özellikler ise kızlarda daha kabul edilebilir olarak görülür (Putnam ve diğer. 2002). Bu çalışmada da benzer şekilde sebatkârlık puanının kızlarda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaşa göre çocukların mizaç özellikleri incelendiğinde mizacın alt ölçekleri olan sıcakkanlılık/utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkiselliğin yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde çocukların okul türü açısından da mizacın anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Berk (2012), mizacın yaş ile birlikte geliştiğini vurgular. Bununla birlikte bu değişimin mizacın ortaya konulma şekli ile ilişkili olabileceğini ve zamanla bu ifade ediliş tarzlarının bazı çocuklarda değişim gösterdiğini, bazılarında ise stabil kaldığını belirtir. Örneğin, utangaç bir çocuk daha sonraki dönemlerde de utangaçlık tepkilerini sürdürür. Atayeter (2020), bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile paralel olarak okul öncesi çocukların mizaç özelliklerinin yaşa göre farklılaşmadığını bulmuştur. Fakat okul türü açısından bakıldığında araştırmacı sebatkârlık ve sıcakkanlılık/utangaçlık boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Her iki mizaç boyutunda da özel okulda okuyan öğrencilerin daha yüksek puana sahip oldukları belirtilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Zembat, Yılmaz ve İçi-Küsmüş (2018), yaşa göre mizaç alt ölçeklerinden sebatkârlıkta anlamlı bir fark bulmuş ve bu farkın altı yaş çocuklar lehine olduğunu belirtmiştir. Gökşen (2019), bu çalışmadan elde

edilen bulgular ile tutarlı olarak yaşa göre mizacın anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde yurt dışında yapılan çalışmalarda da bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile tutarlık göstermiş ve yaşa göre mizaç özelliklerinde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür (Van den Akker ve diğerleri, 2010; Dubi ve diğerleri, 2008). Sonuç olarak yapılan bazı çalışmaların sonuçları bu araştırmadan elde edilen bulgular ile tutarlılık gösterirken diğer bazı çalışmaların ise farklı bulgular ortaya koyduğu görülmektedir. Araştırma grubunda yer alan çocukların yaşlarının birbirine yakın olması bu sonuçlar üzerinde önemli bir faktör olarak düşünülebilir.

Çocuğun ilişkileri ve sosyal becerilerinin okul öncesi çocukların mizaç özelliklerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Anne-baba ilişkisi ve sosyal becerinin mizaç üzerindeki yordayıcı etkisine ilişkin regresyon analizi sonucu, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ile sosyal becerinin birlikte utangaçlığı anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Anne-baba olumlu ilişki, utangaçlığı negatif yönde, sosyal beceri ise utangaçlığı pozitif yönde yordamaktadır. Anne-baba ile olumlu ilişki ile sosyal beceri birlikte sıcakkanlılık/utangaçlığın toplam varyansının %5,7'sini açıklamaktadır. Bu sonuçlar ebeveyn-çocuk ilişkisi olumlulaştıkça utangaçlığın azaldığını ve sosyal beceri arttıkça sıcakkanlılığın arttığını göstermektedir. Mizacın gelişiminde çevresel faktörler önemli yer edinir. Uyum iyiliği modeli çerçevesinde ele alındığında ebeveyn davranışları ve uygulamaları, çocuğun erken yaşlardan itibaren mizacının şekillenmesinde önemli rol üstlenir (Berk, 2012). Anne-babanın çocuğa karşı olumlu tutumu, çocuklarda olumlu mizaç (sebatkârlık gibi) özelliklerini desteklerken ailede otoriter aile yapısı gibi olumsuz bir iklimin olması mizaç gelişimini olumsuz yönde etkiler (Erdoğan, vd., 2017; Lengua ve Kovacs, 2005). Örneğin, kolay incinen ve üzülen bir mizaca sahip olan bir çocuğa anne-babanın olumsuz tutumu, çocukta kızgınlık gibi birtakım olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilir (Erdoğan ve diğerleri, 2017).

Özellikle anne-çocuk arasında kurulan ilişkinin olumlu olması, çocuğun duygusal gelişimini ve mizaç özelliklerini etkiler (Öngider, 2013). Bu çalışmada elde edilen bulgular ile tutarlı olarak Webster-Stratton ve Eyberg (1982) çocukların mizaç gelişiminde ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemli yer edindiğini ve olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimin karakter gelişimine olumlu yansıdığını belirtmiştir. Bazı araştırmalar ise bağlanma tarzlarının mizaç üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Çocukluğun ilk yıllarında güvenli bağlanma bireyin sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde önemli rol oynar (Santrock, 2015). Örneğin, sıcakkanlılık/utangaçlığın gelişiminde ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği önemli yer edinir. Ebeveynin çocuğun bakımına ilişkin duyarlılığı, sıcak ve sevecen yaklaşımı gibi çocukla

olumlu etkileşim çocuğun sosyal yeterliğini destekleyecek ve utangaçlığında azalmasına katkı sağlayacaktır (Hastings ve diğerleri, 2010).

Bu çalışmada elde edilen diğer bir bulgu ise sosyal becerinin çocukların sıcakkanlılık/utangaçlık düzeyini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığıdır. Sosyal beceri arttıkça sıcakkanlılık artmaktadır. Sosyal becerinin temel yapı taşlarından biri diğer bireylerle etkileşimde bulunmadır (Gresham & Elliot, 1990). Özellikle okul öncesi dönem, çocukların farklı aktivitelerle (oyun gibi) akranları ile etkileşimde bulunması bu becerilerin gelişiminde önemli yer edinir (Green ve Rechis, 2006; Rubin ve diğerleri, 2006). Gerek doğrudan gerekse dolaylı yaşantılar aracılığıyla bu dönemde çocuklar akranları ile sürekli etkileşim hâlinindedir. Bu yaşantılar çocuğun sosyal duygusal gelişimini destekler. Ayrıca bu yaşantılar çocuğun yeni sosyal yaşantılara da dâhil olması anlamını taşır. Thomas ve Chess (1977) tarafından mizacın sıcakkanlılık/utangaçlık boyutu yeni durumlardan çekinme eğilimi olarak tanımlanır. Yeni durumlara daha kolay uyum sağlama eğiliminde olanların aksine utangaç olanlar durumlara ısınmak için daha fazla zamana ve çabaya ihtiyaç duyarlar. Bu da bazen yeni durumlara katılmalarında geride kalmalarına neden olabilir. Bu çocuklar yeni bir sosyal duruma hemen katılmak yerine tereddüt edebilirler (Rymanowicz, 2018).

Sosyal çevre mizaç gelişimi üzerinde etkili olduğu gibi mizaç özellikleri de bireyin sosyal gelişiminde önemli rol üstlenir. Mizaç, çocuğun çevresine ne tür tepkiler verdiği ve nasıl bir etkileşimde bulunduğu olarak düşünülebilir (Arace, Scarzello, Zonca ve Agostini, 2021). Özellikle akran ilişkileri bazen zorlayıcı olabilmektedir (Rubin ve diğerleri, 2011). Örneğin, yapılan bir çalışmada akran çatışması arttıkça utangaçlığın azaldığı bulunmuştur (Acar ve diğerleri, 2015). Bazı çalışmalarda ise utangaçlık ile sosyal beceri arasında ilişki bulunmamıştır (Kılıç ve Güngör Aytar, 2017; Zembat ve diğerleri, 2018). Pekdoğan ve Kanak (2016), utangaçlığı da içine alan mizaç özelliklerinden sıcakkanlılık ile sosyal yeterlik arasında pozitif ilişki bulmuştur. Okul öncesi dönemde çocuğun akranları tarafından kabul görmesi gelişimine olumlu yansırken akran reddi gibi yaşantılar beraberinde çocuğun kendini geri çekmesine ve bazı uyum sorunları yaşamasına neden olabilir. Akranlarla sosyal karşılaştırma, çocukların becerilerini, bilgilerini ve kişisel niteliklerini değerlendirdiği önemli bir araçtır ancak bu arkadaşlarına karşı yeterince iyi olmadıklarını hissetmelerine neden olabilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile tutarlı olarak çocuğun yeni sosyal ortamlara katılması ve uyum süreci beraberinde utangaçlık gibi bazı duyguları getirebilir. Dolayısıyla okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeylerinin yüksek olması yeni durumlara katılma ve bu yaşantılarla birlikte sıcakkanlılığının artması anlamına gelebilir.

Ayrıca analiz sonuçları, anne-baba çatışma puanlarının sebatkârlığı anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığını göstermiştir. Anne-baba çatışma puanları sebatkârlıktaki toplam varyansın %7,8'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlar anne-baba ile olan

ilişkide çatışmalar arttıkça sebatkârlığın düştüğünü göstermektedir. Thomas ve Chess (1977) tarafından sebatkârlık çocuğun engellere ve dikkat süresine rağmen bir görevi sürdürme eğilimi olarak tanımlanmıştır. Sebatkârlık düzeyi yüksek olan çocuklar bir etkinlik üzerinde uzun süre odaklanabilir ve verilen görevleri sürdürebilirler (Prior ve diğerleri, 2000). Diğer mizaç özellikler de olduğu gibi sebatkârlığın gelişiminde de ailesel faktörler oldukça önemli yer edinir. Bu çalışma ile tutarlı olarak ebeveyn-çocuk ilişkisinde çatışmaları beraberinde getirecek tutum ve davranışlar arttıkça sebatkârlığın azaldığı, çocuğun kendini ve duygularını ifade edebildiği bir ilişkinin de mizaç özelliklerinden sebatkârlığı desteklediğini bulunmuştur (Erdoğan, Yoleri ve Tetik, 2017). Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005), okul öncesi çocuklarda ebeveynin çocuk yetiştirme davranışlarının sebatkârlık mizaç özelliğini şekillendirdiği üzerinde durmuştur.

Özellikle ebeveyn-çocuk çatışmasının çocuklarda olumsuz mizaç özelliklerini artırdığı belirtilmektedir (Acar, Torquati, Encinger ve Colgrove, 2018). Yaşamın ilk yıllarından itibaren birey, ebeveynleri ile güçlü bir duygusal bağ kurar. Örneğin, bu yaşantılar ebeveynlere bağlanma üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler bırakabilir. Ayrıca çocuk diğer insanlar ile nasıl etkileşim kuracağını öğrenir ve başkalarının onlara nasıl tepki verdiğine bağlı olarak benlik kavramı geliştirir (Thompson, 2021). Benzer şekilde bu yaşantılar çocuğun görevlerini daha etkin başarması üzerinde de etkili olabilmektedir. Diğer bir deyişle ebeveyn ile çatışmalar arttıkça çocuk ile ebeveyn arasındaki duygusal bağ zayıflamakta ve çocuğun ebeveynlerinden öğrenme yaşantılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla çatışmaların olduğu ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocuğun yeni şeyleri denemesine ilişkin motivasyonunu düşürerek ve görevlerden kolay vazgeçmelerine neden olabilmektedir. Bu durum ise daha düşük sebatkârlık anlamına gelir.

Bu bulgulara benzer şekilde anne-baba çatışma puanlarının ritmikliği anlamlı olarak yordadığı ve mizaca ilişkin ritmikliğin negatif yönde yordayıcısı olduğu görülmüştür. Anne-baba çatışma puanları ritmiklikteki toplam varyansın %4,6'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlar ebeveyn ile çatışmalar yükseldikçe ritmik mizaç özelliğinin azaldığını göstermektedir. Ritmiklik mizaç özelliği temel fiziksel işlevler için bir rutinin varlığı veya yokluğu olarak ele alınır (Thomas ve Chess, 1977). Bazı bireylerin rutin bir yaşamı vardır. Neyin ne zaman yapılacağı bellidir. Örneğin, aynı saatte kalkma veya aynı saate yemek yeme gibi bazı rutinelere bağlı kalırlar. Bu bazen katı bir şekil alabilir. Bazı bireyler de belirli bir rutinin ötesine geçmiş olup günlük ritimleri oldukça değişkendir ve katı rutinelere bağlı kalmaları onlar için daha zor olabilmektedir (Rymanowicz, 2018; Field, 1978). Bu durum sadece biyolojik işlevlerle ilgili değildir aynı zamanda davranışsal durumları da içine alır. Özellikle erken çocukluktan itibaren bireyler belirli bir rutini ebeveynleri ile olan etkileşimleri sonucunda meydana getirmeye başlarlar. Örneğin, bebek davranış ritimleri, uyku-uyanıklık döngüsü

gibi anne ile olan etkileşimiyle şekillenir. Bu nedenle yaşamın ilk günlerinden itibaren bebeklerin ebeveynlerin davranışlarını, ritmini algılama ve bunlara tepki verme konusunda gelişmiş bir kapasiteye sahip oldukları söylenebilir (Sprunger, vd., 1985). Yani bebek ve bakıcı arasındaki etkileşimden birbirlerinin ritmini bulmaları ve yerine getirmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Moustakas, 1981).

Bununla birlikte aile içinde yaşanan çatışmalar, anne-babanın çocuk ile ilişkisindeki sorunlar bu ritmin sekteye uğramasına ve beraberinde uyum sorunlarına neden olabilmektedir. Anne-babaların ritmik davranışları ya da çocuğun ritmik yaşantılarına ilişkin yaklaşımları doğrudan veya dolaylı olarak çocuğa aktarılır. Örneğin, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları veya bakım verme biçimleri çocuğun mizaç özelliklerinin şekillenmesinde önemli yer edinmemektir (Putnam, Sanson ve Rothbart, 2002). Dolayısıyla aile ile çatışmaların artması çocuğun biyolojik ve davranışsal rutinlerinin bozulması anlamını taşır. Bu çalışma sonuçları ile tutarlı olarak Erdoğan ve arkadaşları (2017), okul öncesi çocuklarda otoriter ebeveyn tutumunun ritmik mizaç özelliği ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Diğer bir çalışmada ise kaygı bozukluğu olan çocuklar ile sağlıklı grup karşılaştırılmış ve düşmanlık, bedensel ceza, muhakeme dışı/cezalandırıcı stratejiler ve yönlendiriciliği içeren ebeveyn davranışına maruz kalan çocukların daha fazla kaygı bozukluğu yaşadığı ve bu çocukların ritmik mizaç özelliklerinin sağlıklı grup ile karşılaştırıldığında daha düşük olduğu görülmüştür (Sahithya ve Raman, 2021). Bu sonuçlar aile içindeki ve ebeveyn-çocuk arasındaki çatışmaların ailede sıcak, sevgi dolu ve karşılıklı bir anlayışın oluşmasında önemli bir engel olduğu ve çocuklarda istikrarlı davranışları teşvik etmediği söylenebilir. Bu durum ise mizaç özelliklerinden ritmikliğe olumsuz yansır.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise akran ilişkileri ve anne-baba çatışmasının birlikte tepkiselliği anlamlı olarak yordadığıdır. Akran ilişkileri ve anne-baba çatışması birlikte tepkisellikteki toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır. Akran ilişkileri tepkiselliği negatif yönde ve anne-baba çatışmasının ise pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Bu sonuçlar anne-baba çatışmalarının çocuklarda tepkiselliği artırdığı ve akran ilişkilerini de azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular ile tutarlı olarak alanyazında olumsuz ebeveyn davranışlarına maruz kalan çocukların daha fazla psikolojik rahatsızlıklar yaşadığı ve psikolojik rahatsızlığı olmayan çocukların ise tepkisel davranışlar gösterme eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir (Sahithya ve Raman, 2021). Ayrıca erken yaşlardan itibaren çocuklarda öz düzenleme becerisi gelişir ve tepkisellik şekillenmeye başlar. Her ne kadar çocuğun kendine özgü mizaç özelliklerinin benzersizlik ve bireysellik için bir temel oluşturduğu kabul edilse de mizacın çocuk için önemi, bu özelliklerin çocuğun diğer kişilerle olan etkileşimleri tarafından şekillenmesidir (Carson,

1984). Dolayısıyla ebeveynleri ile çatışma içeren ilişkiye sahip olan çocukların daha fazla tepkisel olabilecekleri söylenebilir.

Bu çalışmanın diğer bir bulgusu ise akran ilişkilerinin tepkiselliği azalttığı yönündedir. Bireyin gelişimi boyunca birçok işleve sahip olan akran ilişkileri aynı zamanda okul öncesi dönemdeki sosyal-duygusal becerilerin öğrenilmesi açısından belirleyici etkiye sahiptir. Akran ilişkileri çocuğun rekabet, karşılıklı paylaşım, ortak zevkler gibi yaşantıları elde etmesine (Gülay Ogelman, 2018) ve çocuğa duygu ve davranışlarını düzenleme olanağı sunar (Fabes vd., 1999). Benzer şekilde olumlu akran ilişkilerinin olumlu mizaç özelliklerini artırdığı bulunmuştur (Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002). Ayrıca akran ilişkilerinde yaşanabilecek olumsuzluklar, çocukların bazı uyum sorunları yaşaması riskini artırmaktadır (Tremblay, Boivin, Laplante ve Pérusse, 2003). Uyum sorunları yaşayan çocukların ise daha fazla tepkisellik gibi daha zor mizaç özelliklerine sahip oldukları belirtilmektedir (Sahithya ve Raman, 2021; Zalewski, vd., 2011). Bacchini, ve arkadaşları (2008), mizaç özelliklerinin çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktiviteyi artırdığını ve bunun da onların sosyal yeterliklerine olumsuz yansıdığını, şiddet davranışlarında artışa neden olduğunu bulmuştur. Sonuç olarak olumlu akran ilişkileri çocukların mizaç özelliklerini olumlu yönde destekleyen önemli bir faktör olarak düşünülebilir.

Son olarak çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen-öğrenci yakınlık, akran ilişkileri ve akran saldırganlığının birlikte sosyal beceriyi anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Tüm değişkenler birlikte sosyal becerideki toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır. Bu bulgular akran ilişkileri ve öğretmen-öğrenci yakınlığının çocuklarda sosyal beceriyi artırdığını göstermektedir. Bunun aksine akran saldırganlığının ise sosyal beceri düzeyini düşürdüğü görülmektedir. Çocuğun aile ilişkilerinden sonra sosyal deneyimleri akran ve öğretmenleriyle. Daha küçük yaşlarda akranları ile bir araya gelse de çocuğun öğretmen ile ilk etkileşimler okul öncesi döneme denk gelir. Bu çalışma sonuçları ile tutarlı olarak olumlu akran ilişkilerinin sosyal beceriyi desteklediği, olumsuz ilişkilerin ise çocukların sosyal gelişimine olumsuz yansıdığı belirtilmektedir (Gülay, 2009; Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002). Calderalla ve Merrell (1997), empati, olumlu sosyal davranışlar, liderlik gibi özellikleri içeren akran ilişkilerinin sosyal becerenin temel öğelerinden biri olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuçlar ile paralel olarak Dinçer ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada akran ilişkileri açısından sosyal becerisi yüksek olan çocukların birlikte oyun, akranlarına olumlu direktifler verme, liderlik, etkili iletişim, yardım etme davranışı, nezaket davranışları, sebat gösterme, fiziksel yakınlık gibi özelliklerin ortaya çıktığı görülmüştür. Diğer yandan sosyal beceri düzeyi düşük olan çocukların ise kendini soyutlama, arkadaşlarını fiziksel olarak zorlama, akran reddi, arkadaşlarını şikâyet, olumsuz sözel iletişim gibi özelliklere sahip oldukları bulunmuştur.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu da öğretmen-öğrenci yakınlığına ilişkindir. Öğretmen-öğrenci yakınlığının çocukların sosyal beceri düzeyine olumlu yansıdığı bulunmuştur. Anne-baba ve akranların yanı sıra öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuklarda sosyal becerinin gelişimindeki rolü büyüktür. Öğretmenler çocuklara olumlu model olma, esnek ve hoşgörülü davranma, olumlu sosyal davranışları ödüllendirmek, sosyal becerilerin öğrenileceği ve uygulayabileceği ortamlar oluşturmak gibi yaşantıların yanında aileler ile etkileşim içinde olarak çocukların sosyal becerilerinin gelişimini desteklerler (Gülay ve Akman, 2009). Çocuklarla olumlu ilişkiler kuran, sıcak, rahat bir eğitim ortamı oluşturan öğretmenlerin yer aldığı sınıflarda öğrenmenin üst düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedir (Beahm, 2009; Işık, 2007). Özellikle okul öncesi dönemde çocuk için öğretmen önemli bir modeldir. Sosyal bilişsel kurama göre çocuğun çevre ile olan etkileşimi onun öğrenme yaşantıları ve davranışlarının gelişimi üzerinde önemli yer edinir. Çocuk öğrenmeye ilişkin bilgileri çevreden gözlemleyerek elde eder ve yeni davranışların gelişiminde model alma önemli yer edinir (Bandura, 1999). Dolayısıyla çocuk ile öğretmen arasındaki sıcak ve yakın ilişki, çocuğun öğretmeni gözlemlemesi, model alması ve onun sosyal beceri gelişimine ilişkin direktiflerine daha etkin katılımını destekleyebilir. Okul öncesine devam etme ile sosyal beceri arasındaki olumlu ilişkide bu bulguları desteklemektedir (Kapikiran-Acun, Ivrendi ve Adak, 2006). Sonuç olarak ilgili alanyazınla paralel olarak bu çalışma sosyal becerinin gelişiminde öğretmen ile çocuk ilişkisinin önemli yeri olduğunu göstermektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akran-öğretmen-ebeveyn ilişkileri ile mizaç ve sosyal beceri değişkenlerin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla araştırmada ebeveyn-çocuk ilişkileri, akran ilişkileri ve öğretmen-çocuk ilişkisinin mizaç ve sosyal beceri üzerindeki yordayıcı etkisine bakılmıştır. Bu temel amaç incelenmeden önce değişkenlerin demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Son olarak araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar özetle şu şekildedir: Çocukların mizaç özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçları, sebatkârlık alt ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir.

Yaşa ve okul türüne göre çocukların mizaç özellikleri incelendiğinde mizacın alt ölçekleri olan sıcakkanlılık/utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkiselliğin yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Anne-baba olumlu ilişki, utangaçlığı negatif yönde, sosyal beceri ise utangaçlığı pozitif yönde yordamaktadır. Anne-baba ile olumlu ilişki ile sosyal beceri birlikte utangaçlığın toplam varyansının %5,7'sini açıklamaktadır.

Ayrıca analiz sonuçları, anne-baba çatışma puanlarının sebatkârlığı anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığını göstermiştir. Anne-baba çatışma puanları sebatkârlıktaki toplam varyansın %7,8'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlar anne-baba ile olan ilişkide çatışmalar arttıkça sebatkârlığın düştüğünü göstermektedir.

Anne-baba çatışma puanlarının ritmikliği anlamlı olarak yordadığı ve mizaca ilişkin ritmikliğin negatif yönde yordayıcısı olduğu görülmüştür. Anne-baba çatışma puanları ritmiklikteki toplam varyansın %4,6'ini açıklamaktadır.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise akran ilişkileri ve anne-baba çatışmasının birlikte tepkiselliği anlamlı olarak yordadığıdır. Akran ilişkileri ve anne-baba çatışması birlikte tepkisellikteki toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır. Akran ilişkileri tepkiselliği negatif yönde ve anne-baba çatışmasının ise pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise akran ilişkileri ve anne-baba çatışmasının birlikte tepkiselliği anlamlı olarak yordadığıdır. Akran ilişkileri ve anne-baba çatışması birlikte tepkisellikteki toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır. Akran ilişkileri tepkiselliği negatif yönde ve anne-baba çatışmasının ise pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

Bu çalışmada elde edilen diğer önemli bir bulgu da ğretmen-ğrenci yakınlığına ilişkindir. Öğretmen-ğrenci yakınlığının çocukların sosyal beceri düzeyine olumlu yansıdığı bulunmuştur.

Son olarak çalışmadan elde edilen sonuçlar, ğretmen-ğrenci yakınlık, akran ilişkileri ve akran saldırganlığının birlikte sosyal beceriyi anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Tüm değişkenler birlikte sosyal becerideki toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır. Bu bulgular akran ilişkileri ve ğretmen-ğrenci yakınlığının çocuklarda sosyal beceriyi artırdığını göstermektedir. Bunun aksine akran saldırganlığının ise sosyal beceri düzeyini düşürdüğü görülmektedir. Çocuğun aile ilişkilerinden sonra sosyal deneyimleri akran ve öğretmenleriyle dir.

neriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik neriler

- Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı kesitsel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Bu nedenle gelecekte boylamsal çalışmaların yapılması bu değişkenler arasındaki ilişkinin neden-sonuca dayalı bir şekilde anlaşılmasında önemli yer edinecektir. Ayrıca araştırma örnekle mi Uşak ili merkez ilçelerine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına kaydı olan 48-72 ay çocuklarının tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Farklı örnekle m gruplarında da çalışmanın yürütülmesi yararlı olacaktır.
- Bu çalışmada veri toplama araçları öz bildirimine dayalıdır. Bu bir sınırlılık olarak düşünülebilir ve gelecekte araştırmacılar tarafından yapılacak çalışmalarda farklı veri toplama yöntemlerinin (nitel veri yöntemleri gibi) kullanılarak yeni çalışmaların yapılması önem taşımaktadır.
- Bu çalışmada ebeveyn-ocuk ilişkisi, akran ilişkisi ve ğretmen-ğrenci ilişkisinin öğrencilerin sosyal beceri gelişimleri üzerinde etkili faktörler olduğu bulunmuştur. Ayrıca bazı mizaç özelliklerinin gelişiminde akran ve ebeveyn rolünün ön plana çıktığı görülmüştür. Bu faktörlerin etkisini belirlemek amacıyla çocuklara sosyal

beceri, akran koçluğu, ebeveyn veya öğretmen liderliği gibi eğitim programlarının uygulanması şeklinde deneysel çalışmaların yürütülmesi yararlı olacaktır.

- Kültürel faktörlerin ebeveynlik üzerindeki etkisi düşünüldüğünde gelecekteki çalışmalarda kültürel bağlamda ebeveyn tutumları ve çocukların mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğinin sosyal beceri gelişiminde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilere uygun model oluşturmaları, öğrencilerin sosyal beceri gelişimine ilişkin davranışlarını pekiştirmeleri ve sosyal becerilerini geliştirebilecek uygun ortam ve fırsatlar sunmaları büyük önem taşır. Bu açıdan öğretmenlere yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi yararlı olacaktır.
- Araştırma sonuçları akran ilişkilerinin hem sosyal beceri hem de mizaç özellikleri üzerinde etkili bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Okul ortamında çocukların olumlu akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin planlanması ve sunulması yararlı olacaktır. Örneğin, oyun temelli etkinlikler aracılığıyla çocuklara akran ilişkilerini geliştirici birtakım özelliklerin kazandırılması olumlu mizaç özellikleri ve sosyal beceri gelişiminde önemli yer edinecektir.
- Ayrıca olumsuz akran ilişkilerinin sosyal beceri üzerindeki olumsuz etkisi dikkate alındığında yapılacak etkinlikler aracılığıyla akran ilişkilerinde olumsuz davranışlar gösteren öğrencilere olumlu davranışlar kazandırılabilir. Olumlu akran ilişkileri kazandırmak amacıyla yapılan bu çalışmalar dolaylı olarak çocukların mizaç ve sosyal beceri gelişimini de etkileyecektir.
- Bu çalışmada ebeveyn-çocuk ilişkisinin mizaç gelişiminde önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal duygusal ve davranışsal gelişiminde okula ebeveyn katılımının etkisi düşünüldüğünde anne-babalara yönelik eğitim programları düşünülebilir. Örneğin, aile içi iletişimi desteklemeye yönelik çalışmaların yapılması ebeveyn-çocuk ilişkisindeki çatışmaları azaltacak ve çocuğun mizaç gelişimini destekleyecektir.
- Ailelere yönelik çocuk mizacı ve akran ilişkileri üzerine bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar aracılığıyla olumlu akran ilişkilerinin geliştirilmesi desteklenebilir.
- Son olarak politika yapıcılarının okul öncesi öneme ilişkin politikaların belirlenmesinde çocukların mizaç özellikleri ve sosyal beceri gelişiminde etkili olan faktörlerin göz önünde bulundurularak çalışmaların yürütülmesini

sağlaması yararlı olacaktır. Büyük çapta projelerin yürütülmesi, üniversitede öğretmenlere yönelik programlarda bu konulara yer verilmesi ve kurumlar arası iş birliğinin desteklenmesi önemli katkılar sağlayacaktır.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Ebeveyn-çocuk ilişkisinin mizaç gelişimi üzerindeki etkisi dikkate alındığında anne-babaların çocuklarında olumlu mizaç özelliklerini desteklemeye yönelik aktiviteler yapması yararlı olacaktır. Örneğin, resimli kitaplardan faydalanılarak çocuklarının mizaç özelliklerinin farkına varmaları ve bu öyküler aracılığıyla desteklemeleri yararlı olabilir.
- Çocukları ile olan ilişkilerinin niteliğini artırıcı çalışmalar yürütebilirler. Çocuk ile daha fazla kaliteli zaman geçirme, iletişim becerilerini geliştirme gibi etkinlikler yararlı olabilir.
- Ebeveynler doğumdan itibaren çocuklarının sahip olduğu mizaç özelliklerini tanımaya önem vermelidirler. Doğru şekilde tanıma ilerleyen dönemlerde çocuk ile olan ilişkilerinde mizaç kaynaklı yaşanabilecek çatışmaların üstesinden gelmelerinde yararlı olacaktır. Bu nedenle buna yönelik kitap okuma, eğitim programlarına dâhil olma gibi bilgilendirme çalışmalarına katılmaları yararlı olabilir. Bu konuda farkındalık kazanma da önemli bir adım teşkil edecektir.
- Anne-babalar çocuklarının okul ortamındaki etkinlerine daha fazla katılım gösterebilirler. Bu katılımlar akran ilişkilerini gözlemleme olanağı da sunabilir.

Kaynaklar

- Acar, İ. H., Kutaka, T. S., Rudasill, K. M., Torquati, J. C., Coplan, R. J. ve Yıldız, S. (2018). Examining the roles of child temperament and teacher-child relationships as predictors of Turkish children's social competence and antisocial behavior. *Current Psychology*, 39(6), 2231–2245. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9901-z>
- Acar, İ. H., Rudasill, K. M., Molfese, V. J., Torquati, J. ve Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development*, 26, 479-495.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. ve Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Akbaş, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. Morpa Yayıncılık.
- Arace, A., Scarzello, D., Zonca, P. ve Agostini, P. (2021). Early child care experiences and individual differences: the role of gender and temperament in social skills and problem behaviours in Italian toddlers. *Early Child Development and Care*, 191(6), 977-989.
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Davranışları: Mizaç ve Duygu Düzenlemenin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Arı, M. ve Yaban, H. (2012). 9-11 Yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Atayeter, B. (2020). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Atış-Akyol, N. ve Karaman, N. G. (2021). Çocukların akran ilişkileri öğretmen değerlendirme ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1066-1084. <https://doi.org/10.30703/cije.811946>

- Bacchini, D., Affuso, G. ve Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: The mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(5), 447-459.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41.
- Beahm, J. L. (2009). *Social skills and social interaction instructional strategies and methods: Practices in secondary education settings* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Kansas.
- Becerem, B. Ö. ve Özdemir, A. A. (2019). Role of temperament traits and empathy skills of preschool children in predicting emotional adjustment. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 91-107.
- Bellini, S. ve Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modelling and video self-modelling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73, 264–287.
- Belsky, J. (2005). Attachment Theory and Research in Ecological Perspective: Insights from the Pennsylvania Infant and Family Development Project and the NICHD Study of Early Child Care. K. E. Grossmann, K. Grossmann ve E. Waters (Es.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* içinde (s. 71–97). Guilford Publications.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J. ve Van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current directions in psychological science*, 16(6), 300-304.
- Berk, L.E. (2000). *Child development* (5th ed.). Allyn and Bacon. 23-38.
- Bohlin, G., Hagekull, B. ve Lindhagen, K. (1981). Dimensions of infant behavior. *Infant Behavior and Development*, 4, 83-96.
- Bornstein, M. H. (1995). Parenting infants. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 1. Children and parenting* içinde (s. 3–39). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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. <https://doi.org/10.1017/s0954579410000416>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). Hogarth

Bramlett, R. K., Scott, P. ve Rowell, R. K. (2000). A comparison of temperament and social skills in predicting academic performance in first graders. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 147-158, https://doi.org/10.1300/J008v16n01_10

Bredenkamp, S. ve Copple, C. (Ed.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. National Association for the Education of Young Children. <https://doi.org/10.4135/9781483340333.n113>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. ve Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. *Psychological Review*, 101, 568 – 586.

Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. W. Damon ve R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* içinde (5th ed., s. 993 – 1023). New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U., ve Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>

Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1, Theoretical models of human development* içinde (6th ed., s. 793–828). Wiley.

Bukowski, W. M., Buhrmester, D. ve Underwood, M. K. (2011). Peer relations as a developmental context. M. K. Underwood ve L. H. Rosen (Ed.), *Social development* içinde (s. 153–179). Guilford.

Bukowski, W. M., Laursen, B. P. ve Rubin, K. H. (2009). *Social and emotional development: Critical concepts in psychology*. Psychology Press.

Buss, A. ve Plomin, R. (1984). *Temperament: Early personality traits*. Erlbaum.

Caldarella, P. ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs— Illinois edition*. <http://www.casel.org/safe-and-sound-an-educationalleaders-guide-to-evidence-based-social-and-emotional-learning-sel-programs/> adresinden edinilmiştir.
- Collins, A., O'Connor, E. ve McClowry, S. (2017). The role of a temperament intervention in kindergarten children's standardized academic achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 120-139.
- Conger, R. D., Conger, K. J. ve Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72, 685–704
- Cooper, P. ve Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement. Helping students engage with schooling through policy and practice*. Wiley-Blackwell.
- Criss, M. M., Shaw, D. S. ve Ingoldsby, E. M. (2003). Mother-son positive synchrony in middle childhood: Relation to antisocial behavior. *Social Development*, 12(3), 379–400. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00239>
- Çorapçı, F. (2008). The role of child temperament on head start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 1–16.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 431-453. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1068>
- Demirtaş-Zorbaz, S., Özer, A., Gençtarım-Kurt, D., Ergene, T. (2016). Öğretmen – öğrenci ilişkisi'nin (ÖÖİÖ) uyarılması. *Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme Ve Değerlendirme Dergisi*, 407–407. <https://doi.org/10.21031/epod.280191>
- Demo, D. H. ve Cox, M. J. (2000). Families with young children: A review of research in the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 876–895. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00876.x>
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900

- DiPrete, T. A. ve Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.09.001>
- Dubi, K., Rapee, R. M., Emerton, J. L. ve Schniering, C. A. (2008). Maternal modeling and the acquisition of fear and avoidance in toddlers: Influence of stimulus preparedness and child temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 499-512.
- Duckworth, A. L. ve Allred, K. M. (2012). Temperament in the classroom. R. L. Shiner ve M. Zester (Ed.), *Handbook of temperament* içinde (s. 627–644). Guilford Press.
- Duncan, G. J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magunuson, K., Huston, A.C., Klebanov, PI, Pagani, L., Feinstein, L., Engle, M., Gunn, J.B., Sexton, H., Duckworth, K. ve Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Dunn, J. (1996). Sibling relationships and perceived self-competence: Patterns of stability between childhood, and early adolescence. The 5 to 7 Year Shift. A. J. Sameroff and M. M. Haith. Chicago, Chicago University Press: 253-270.
- Durualp, E. Y. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Eisenberg, N. ve Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. W. Damon ve N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde (s. 701–778). John Wiley & Sons, Inc.
- Erdoğan, N. I., Yoleri, S. ve Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 226-239
- Eren S. (2021). Okul öncesi çocuklarda mizacın öğretmen-öğrenci ilişkisini yordama düzeyi ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.966493>
- Eren, S. (2020). Fiziksel ve Duygusal Gelişimin Çocuk Davranışlarına Etkisi. B. Akman (Ed.). Nobel Yayınevi.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. ve Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child development*, 70(2), 432–442. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00031>

- Feather, N. T. (1962). The study of persistence. *Psychological Bulletin*, 59(2), 94–115. <https://doi.org/10.1037/h0042645>
- Feinman, S. (Ed.). (1992). *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. Plenum.
- Field, T. (1978). The three Rs of infant-adult interactions: Rhythms, repertoires, and responsiveness. *Journal of Pediatric Psychology*, 3, 131- 136.
- Fox, N. A. (1991). If it's not left, it's right: Electroencephalograph asymmetry and the development of emotion. *American Psychologist*, 46, 863–872.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in Education*. McGraw-Hill Higher Education.
- García Coll, C., Kagan, J. ve Reznick, S. J. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child Development*, 55, 1005–1019
- Garner, P. W. ve Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9, 246-264. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00122>
- Goldsmith, H. H. ve Alansky, J. A. (1987). Maternal and infant predictors of attachment: A metaanalytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 805-816.
- Goossens, F. A. ve Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61(3), 832-837. <https://doi.org/10.2307/1130967>
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. ve Kuhl, P. K. (2001). *The scientist in the crib*. Harper Collins.
- Gökşen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Green, V. A. ve Rechis, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review. *Applied Developmental Psychology*, 27, 42–59.
- Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. American Guidance Service.

- Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder Ashley, P. ve Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in The Schools*, 46(6),553-567.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Oliver, P. H. ve Thomas, C. W. (1994). Temperament and school functioning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 14, 200-225.
- Gusdorf, L. M. A., Karreman, A., van Aken, M. A. G., Dekovic, M. ve van Tuijl, C. (2011). The structure of effortful control in preschoolers and its relation to externalizing problems. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 612-634.
- Gülay H. (2012) Temperament and peer relations: investigating the effect the temperament of 5–6-year-olds has on their peer relations. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1383-1397. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.615930>
- Gülay Ogelman, H. (2018). *Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler* (3. Baskı). Eğiten Kitap.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Pegem Akademi.
- Gülay, H. ve Yenibayrak, F. (2010). *5–6 yaş çocukları için sosyal beceri etkinlikleri*. Pegem Akademi.
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., Helbig, K. A. ve Goranowski, S. M. (2021). On the examination of longitudinal trends between teacher–student relationship quality and social skills during elementary school. *School Psychology Review*, 1-17.
- Hane, A. A., Fox, N. A., Henderson, H. A. ve Marshall, P. J. (2008). Behavioral reactivity and approach-withdrawal bias in infancy. *Developmental Psychology*, 44(5), 1491–1496. <https://doi.org/10.1037/a0012855>
- Harter, S. (1996). Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. A. J. Sameroff ve M. M. Haith (Ed.), *The 5 ot 7 Year Shift* içinde (s. 207- 233). Chicago University Press.
- Hartup, W. W. ve Coates, B. (1967). Imitation of a peer as a function of reinforcement from the peer group and rewardingness of the model. *Child Development*, 38(4), 1003. <https://doi.org/10.2307/1127098>

- Hastings, P. D., Nuselovici, J. N., Rubin, K. H. ve Cheah, C. S. L. (2010). Shyness, parenting and parent–child relationships. K. H. Rubin ve R. J. Coplan (Ed.), *The development of shyness and social withdrawal* içinde (s. 107–130). Guilford.
- Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children’s development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1(1), 1-6.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis a regression-based approach*. Guilford Press.
- Hong, Y. R., & Park, J. S. (2012). Impact of attachment, temperament and parenting on human development. *Korean Journal of Pediatrics*, 55(12), 449. <https://doi.org/10.3345/kjp.2012.55.12.449>
- Horn, M.L.V., Atkins-Burnett, S., Karlin, E., Ramey, S.L. ve Snyder, S. (2007). Parent Ratings of Children’s Social Skills: Longitudinal Psychometric Analyses of the Social Skills Rating System. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 162–199.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. J. Cassidy ve P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment* içinde (671- 687). The Guilford Press.
- Howes, C. ve Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with Parental Attachments. *Child Development*, 63(4), 867. <https://doi.org/10.2307/1131239>
- Howes, C. ve Ritchie, S. (2002). *A Matter of Trust: Connecting Teachers and learners in the Early Childhood Classroom*. Teachers College Press.
- Howes, C., Hamilton, C. E. ve Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253. <https://doi.org/10.2307/1131379>
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J. ve Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: ‘Hard to manage’ preschoolers’ peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 169-179.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N:q hypothesis. *Structural Equation Modeling*, 10(1), 128–141.

- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kagan, J. (1988). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, 44, 668-674.
- Kagan, J. ve Snidman, N. (1991). Infant predictors of inhibited and uninhibited profiles. *Psychological Science*, 2, 40-44.
- Kapikiran-Acun, N., Ivrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 20-28.
- Kılıç, K. ve Güngör Aytar, F. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191). <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7162>
- Kim, M. (2014). *Social learning for sustainable development: findings from a case study in Sweden* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sweden.
- Köycekaş, A. (2019). *Çocukların mizaç özellikleri ile oyun davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kretschmer, T., Vollebergh, W. ve Oldehinkel, A. J. (2017). Parent-child positivity and romantic relationships in emerging adulthood: Congruence, compensation, and the role of social skills. *International Journal of Behavioral Development*, 41(2), 198-210.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J. ve Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, Social Competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13(4), 551-569. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00283.x>
- Lamb, M. E. ve Nash, A. (1989). Infant-mother attachment, sociability, and peer competence. T. J. Berndt ve G. W. Ladd (Ed.), *Peer Relationships in Child Development* içinde (s. 219-246). John Wiley & Sons.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A. ve Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387-403. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.387>

- Lane, K. L, Givner, C. C. ve Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The journal of special education*, 38(2), 104-110.
- LeCuyer, E. ve Houck, G. M. (2006). Maternal limit-setting in toddlerhood: Socialization strategies for the development of self-regulation. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 27(4), 344-370.
- Lengua, L. J. ve Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in Middle Childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 21–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.10.001>
- Liew, J. (2011). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105–111. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D. ve Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in psychology*, 7, 1988.
- Lynch, M. ve Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* içinde (s. 81-107). Josey-Bass Publishers.
- Maier, H., (1992). Rhythmicity – A powerful Force for Experiencing Unity and Personal Connections. *Journal of Child and Youth Care Work*, 8, 7-13
- Martin, R. P. (1994). Child temperament and common problems in schooling: Hypotheses about causal connections. *Journal of School Psychology*, 32, 119-134
- Martin, R. P., Nagle, R. ve Paget, K. (1983). Relationships between temperament and classroom behavior, teacher attitudes, and academic achievement. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1(4), 377–386. <https://doi.org/10.1177/073428298300100407>
- McClowry, S. G., Snow, D. L., Tamis-LeMonda, C. S. ve Rodriguez, E. T. (2009). Testing the efficacy of insights on student disruptive behavior, classroom management, and student competence in inner city primary grades. *School Mental Health*, 2(1), 23–35. <https://doi.org/10.1007/s12310-009-9023-8>

- Mendez, J. L., Fantuzzo, J. ve Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00459>
- Merritt, D. H. ve Snyder, S. M. (2015). Correlates of optimal behavior among child welfare-involved children: Perceived school peer connectedness, activity participation, social skills, and peer affiliation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(5), 483–494. <https://doi.org/10.1037/ort0000091>
- Mohamed, A. H. H. (2018). Gender as a moderator of the association between teacher–child relationship and social skills in preschool. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1711-1725. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278371>
- Moritz-Rudasill, K. ve Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Moustakas, C. (1981). *Rituals, rhythms and relationship*. Center for Humanities Studies.
- Nigg, J. T., Quamma, J. P., Greenberg, M. ve Kusche, C. A. (1999). A two-year longitudinal study of neuropsychological and cognitive performance in relation to behavioral problems and competencies in elementary school children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 51-63.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *J. Sch. Psychol.*, 48, 187–218. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.01.001>
- O'Connor, E., Rodriguez, E., Cappella, E., Morris, J. ve McClowry, S. (2012). Child disruptive behavior and parenting efficacy: A comparison of the effects of two models of INSIGHTS. *Journal of Community Psychology*, 40(5), 555-572.
- Ogelman, G. H. (2016). Sosyal gelişim. *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 75-83). Pegem Yayınları.
- Orth, L. C. ve Martin, R. P. (1994). Interactive effects of student temperament and instruction method on classroom behavior and achievement. *Journal of School Psychology*, 32, 149-166.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Ceylan, Ş., Özaydın, L., Sert, N., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S., Ceyhan, A.T., Atabey, D. ve Oğuz, T. (2012). *Okul öncesi sosyal beceri destek projesi eğitim kitapları seti: Öğretmen kılavuz kitabı*. Fikriala Görsel İletişim Hizmetleri.

- Önder, A. (2005). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. A. Okyay ve Ö. Polat Umutkan (Ed.) *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde. Morpa yayınları.
- Öneren Şendil, Ç. (2010). *An investigation of social competence and behavioral problems of 5-6 year-old children through peer preference, temperament and gender* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- Özel, F. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C. ve Buskirk, A. A. (2015). Peer relationships, child development, and adjustment: a developmental psychopathology perspective. *Developmental psychopathology: Volume One: Theory and method* (s. 419-493).
- Peer Relations Research. International Encyclopedia of the Social Sciences. Encyclopedia.com: <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/applied-and-social-sciences-magazines/peer-relations-research> Mayıs, 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Pekdogan, S. ve Kanak, M. (2016). A Study on Social Competence and Temperament of Pre-School Children's. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 133-140.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11–26.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS Student–Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. ve Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61–80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N. ve Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention.

Early Childhood Research Quarterly, 16(1), 117–132.
[https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(01\)00089-8](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(01)00089-8)

- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. ve Justice, L. (2008b). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Child. Res. Q.*, 23, 431–451.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.001>
- Pianta, R. ve Nimetz, S. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379–393. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(91\)90007-q](https://doi.org/10.1016/0193-3973(91)90007-q)
- Poulou, M. (2015). Teacher-student relationships, social and emotional skills, and emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 84-108.
- Prior, M., Sanson, A. ve Oberklaid, F. (1989). The Australian temperament project. G. A. Kohnstamm, J. E. Bates ve M. K. Rothbart (Ed.), *Temperament in childhood* içinde (s. 537–556). Wiley.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D. ve Oberklaid, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence. Australian temperament project 1983-2000*. Australian Institute of Family Studies.
- Putallaz, M. ve Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child development*, 986-994.
- Putnam, S. P., Sanson, A. V. ve Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* içinde (s. 255–277). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Putnam, S. P., Sanson, A. V. ve Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* içinde (s. 163-179). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rettew, D. C., & McKee, L. (2005). Temperament and its role in Developmental Psychopathology. *Harvard Review of Psychiatry*, 13(1), 14–27.
<https://doi.org/10.1080/10673220590923146>
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T. ve Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 310-320.

- Riggs, N. R., Greenberg, M., Kusche, C. A. ve Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7, 91-102.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. ve Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15.
- Rothbart, M. K. (2012). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Rothbart, M. K. (2019). Early Temperament and Psychosocial Development. In: Tremblay, R. E., Boivin, M., Peters, R.DeV., eds. Rothbart, M.K, topic ed. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. <https://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/early-temperament-and-psychosocial-development>. Updated: November 2019. Erişim: Nisan 22, 2022.
- Rothbart, M. K. ve Bates, J. E. (2006). Temperament. N. Eisenberg, W. Damon ve R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde (s. 99–166). John Wiley & Sons, Inc.
- Rothbart, M. K. ve Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. M. E. Lamb ve A. L. Brown (Ed.), *Advances in developmental psychology* içinde (Vol. 1, s. 37–86). Lawrence Erlbaum.
- Rothbart, M. K. ve Mauro, J. A. (1990). Questionnaire measures of infant temperament. J. W. Fagen ve J. Colombo (Ed.), *Individual differences in infancy: Reliability, stability and prediction* içinde (s. 411-429). Erlbaum.
- Rubin, K. H., Begle, A. S., & McDonald, K. L. (2012). Peer relations and social competence in childhood. *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice*, 23-44.
- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J. ve McDonald, K. L. (2011). Peer relationships in childhood. M. Bornstein ve M. E. Lamb (Ed.), *Developmental science: An advanced textbook* içinde (6th ed., s. 519–570). Psychology Press/Taylor & Francis.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. ve Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of abnormal child psychology*, 34(2), 139-153.
- Rudasill, K. M. ve Konold, T. R. (2008). Contributions of children's temperament to teachers' judgments of social competence from kindergarten through second grade. *Early Education and Development*, 19, 643-666.

- Rudasill, K. M. ve Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Rudasill, K. M., Gallagher, K. C. ve White, J. M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48(2), 113–134. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.11.002>
- Rudasill, K. M., Reio, T.G., Jr., Stipanovic, N. ve Taylor, J.E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389–412.
- Rymanowicz, K. (2018). The nine traits of temperament: Approach/withdrawal. Michigan State University Extension.
- Sahithya, B. R. ve Raman, V. (2021). Parenting Style, Parental Personality, and Child Temperament in Children with Anxiety Disorders-A Clinical Study from India. *Indian journal of psychological medicine*, 43(5), 382–391. <https://doi.org/10.1177/0253717620973376>
- Salley, B., Miller, A. ve Bell, M. A. (2013). Associations between temperament and social responsiveness in young children. *Infant and child development*, 22(3), 270-288.
- Sanditov, B. (2006). *Essays on social learning and imitation* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Maastricht University.
- Sanson, A., Hemphill, S. A. ve Smart, D. (2004). Connections Between Temperament And Social Development: A Review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Sanson, A., Prior, M., Garino, E., Oberklaid, F. ve Sewell, J. (1987). The structure of infant temperament: Factor analysis of the revised infant temperament questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 10, 97-104
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel Akademik
- Scarr, S. ve McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype → environment effects. *Child Development*, 54(2), 424–435.
- Schermerhorn, A. C., Bates, J. E. (2012). Temperament, Parenting and Implications for Development. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Rothbart MK, topic ed. *Encyclopedia on Early Childhood Development [online]*. <https://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/temperament-parenting-and-implications-development>. Erişim: April 22, 2022.

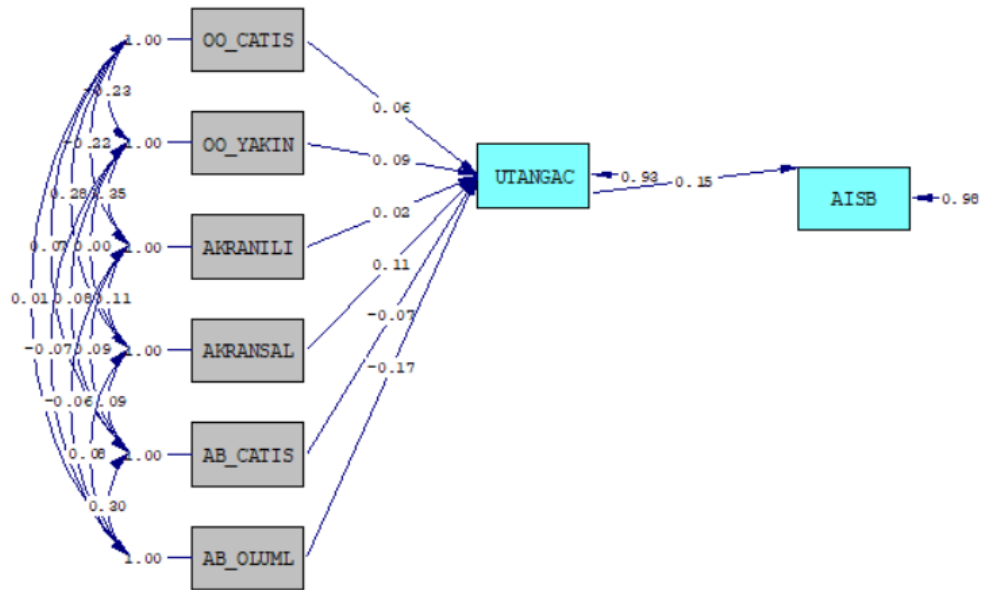
- Seifer, R. ve Schiller, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory and assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 146–174. <https://doi.org/10.2307/1166176>
- Shiner, R. ve Caspi A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: measurement, development, and consequences. *J. Child. Psychol. Psychiatry*, 44,2–32
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. ve Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Snidman, N., Kagan, J., Riordan, L. ve Shannoon, D. C. (1995). Cardiac function and behavioral reactivity during infancy. *Psychophysiology*, 32, 199–207. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1995.tb02949.x>
- Spangler, G. (1990). Mother, child, and situational correlates of Toddlers' social competence. *Infant Behavior and Development*, 13(4), 405–419. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(90\)90013-x](https://doi.org/10.1016/0163-6383(90)90013-x)
- Sprunger, L. W., Boyce, W. T. ve Gaines, J. A. (1985). Family-Infant Congruence: Routines and Rhythmicity in Family Adaptations to a Young Infant. *Child Development*, 56(3), 564–572. <https://doi.org/10.2307/1129746>
- Sterry, T. W., Reiter Purtil, J., Gartstein, M. A., Gerhardt, C. A., Vannatta, K. ve Noll, R. B. (2010). Temperament and peer acceptance: The mediating role of social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 189–219.
- Strelau, J. (2002). *The history and understanding of the concept of temperament. Temperament. Perspectives on individual differences* içinde. Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47154-X_1
- Strelau J. (2018) Temperament. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_446-1
- Sutherland, K. S. ve Oswald, D.P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10826-005-1106-z>

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Teteault, A. ve Lerman, D. (2010). Teaching social skills to children with autism using point-of-view video modelling. *Education and Treatment of Children*, 33(5), 395–419.
- Thomas, A. ve Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H. G., Hertzig, M. E. ve Korn, S. (1963). *Behavioural individuality in early childhood*. New York University Press.
- Thompson, R. (2021). Social and personality development in childhood. R. Biswas-Diener ve E. Diener (Ed.), *Noba textbook series: Psychology* içinde. Champaign, DEF Publishers.
- Thompson, R. A. (2008). Early attachment and later development: Familiar questions, new answers. J. Cassidy ve P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* içinde (2nd ed., pp. 348–365). Guilford.
- Thompson, R. A. (2006). Conversation and developing understanding: Introduction to the special issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 1–16.
- Thompson, R. (1998). Early sociopersonality development. W. Damon ve N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology (5th ed), Vol. 3, Social, emotional, and personality development* içinde (s. 25–104). Wiley.
- Tominey, S. L. ve McClelland, M. M. (2011). Red Light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education and Development*, 22(3), 489–519. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258>
- Tsai, C.-C., Yang, Y.-K. ve Cheng, C.-H. (2014). The effect of social comparison with peers on self-evaluation. *Psychological Reports*, 115(2), 526–536. <https://doi.org/10.2466/07.pr0.115c20z7>
- Tschann, J. M., Kaiser, P., Chesney, M. A., Alkon, A. ve Boyce, W. T. (1996). Resilience and vulnerability among preschool children: Family functioning, temperament, and behavior problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(2), 184–192. <https://doi.org/10.1097/00004583-199602000-00012>
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E. ve Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of family theory & review*, 1(4), 198-210.
- U.S. Department of Education (1998). *A guide to safe schools: early warning timely response*. Author.

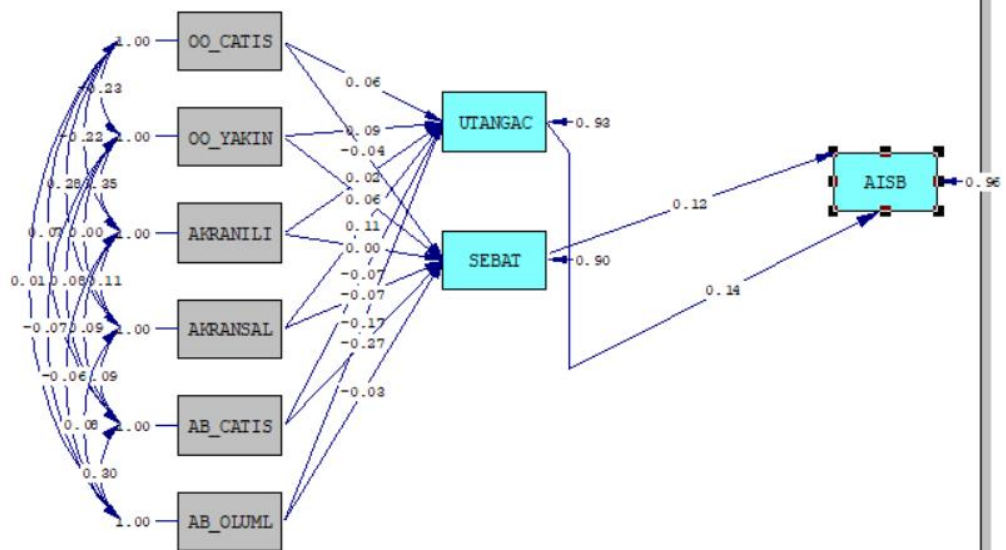
- Vallotton, C. and Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169–181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.002>
- Van Den Akker, A. L., Deković, M., Prinzie, P. ve Asscher, J. J. (2010). Toddlers' temperament profiles: Stability and relations to negative and positive parenting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(4), 485-495.
- Van Izjerdoorn, M. H., Sagi, A. ve Lambermon, A., (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* içinde (s. 1-25). Josey-Bass Publishers.
- Wachs, T. D. (1992). *The nature of nurture*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483326078>
- Wachs, T. D. ve Gandour, M. J. (1983). Temperament, environment, and six-month cognitive-intellectual development: A test of the organismic specificity hypothesis. *International Journal of Behavioral Development*, 6(2), 135–152. <https://doi.org/10.1177/016502548300600202>
- Wakschlag, L. S. ve Hans, S. L. (1999). Relation of maternal responsiveness during infancy to the development of behavior problems in high-risk youths. *Developmental Psychology*, 35(2), 569–579. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.569>
- Walker, O. L. ve Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4), 761-779.
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M. ve Geske, J. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187.
- Webster-Stratton, C. ve Eyberg, S. M. (1982). Child temperament: Relationship with child behavior problems and parent-child interactions. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 11(2), 123-129.
- Wellman, H. M. (2011). Developing a theory of mind. U. Goswami (Ed.), *Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* içinde (2nd ed., s. 258–284). Wiley-Blackwell.
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Thomas, K. L. ve Kekelis, L. S. (2000). *Focused on*. AFB Press.
- Wubbels, T. (2005). Student Perceptions of Teacher-Student Relationships in Class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 1- 5.

- Yagmurlu, B. ve Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275-296.
- Yamane, T. 1969. *Statistics; an introductory analysis* (2nd ed.). Harper & Row, Evanston & London and John Weatherhill.
- Yolcu, S. (2014). The role of child's temperament predictor on preschool social competence. *Creative Education*, 5, 1160-1169. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.513131>
- Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A. ve Bazinet, A. (2011). Emotion regulation profiles, temperament, and adjustment problems in preadolescents. *Child development*, 82(3), 951–966. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01575.x>
- Zembat, R. ve Unutkan, R. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. Yapa Yayıncılık.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin Yavuz, E. ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.
- Zembat, R., Yılmaz, H. ve İlçi Küsmüş, G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değişen Dünyada Eğitim*, 43–56. <https://doi.org/10.14527/9786052412480.03>
- Zhu Jingjing, Li Yan, Zhang Yun, Robert J. Coplan ve Liu Tiantian. (2018). Shyness and social adjustment among Chinese preschoolers: The moderating role of student-teacher relationship. *Journal of Psychological Science*, 41(5), 108-115.

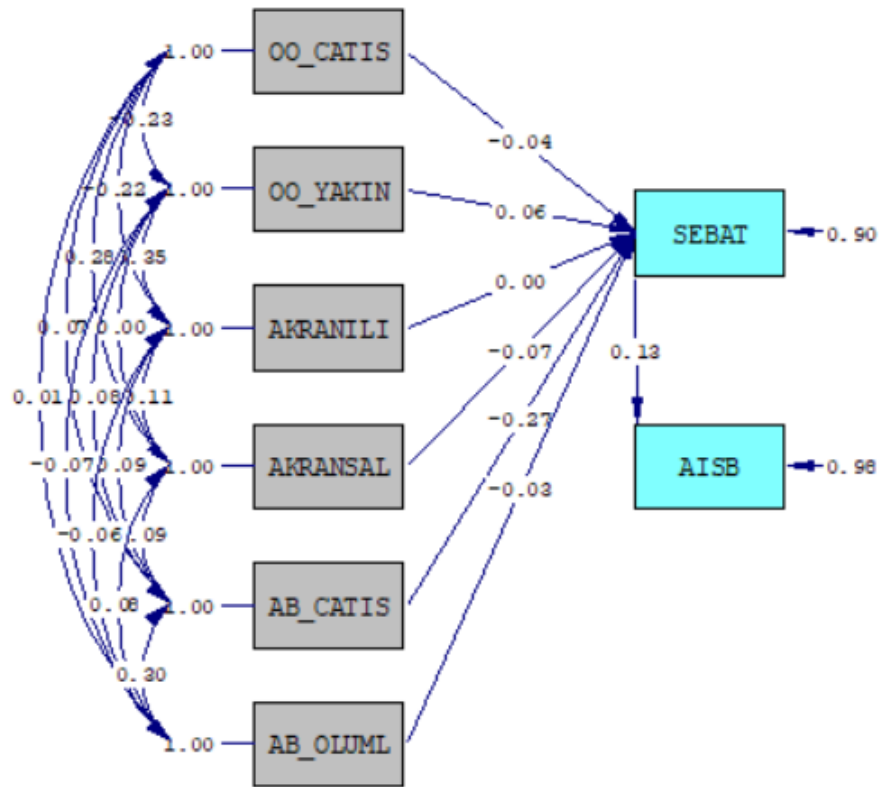
EK-A: Yapısal Eşitlik Modellemesi, PATH Analizi Sonuçları



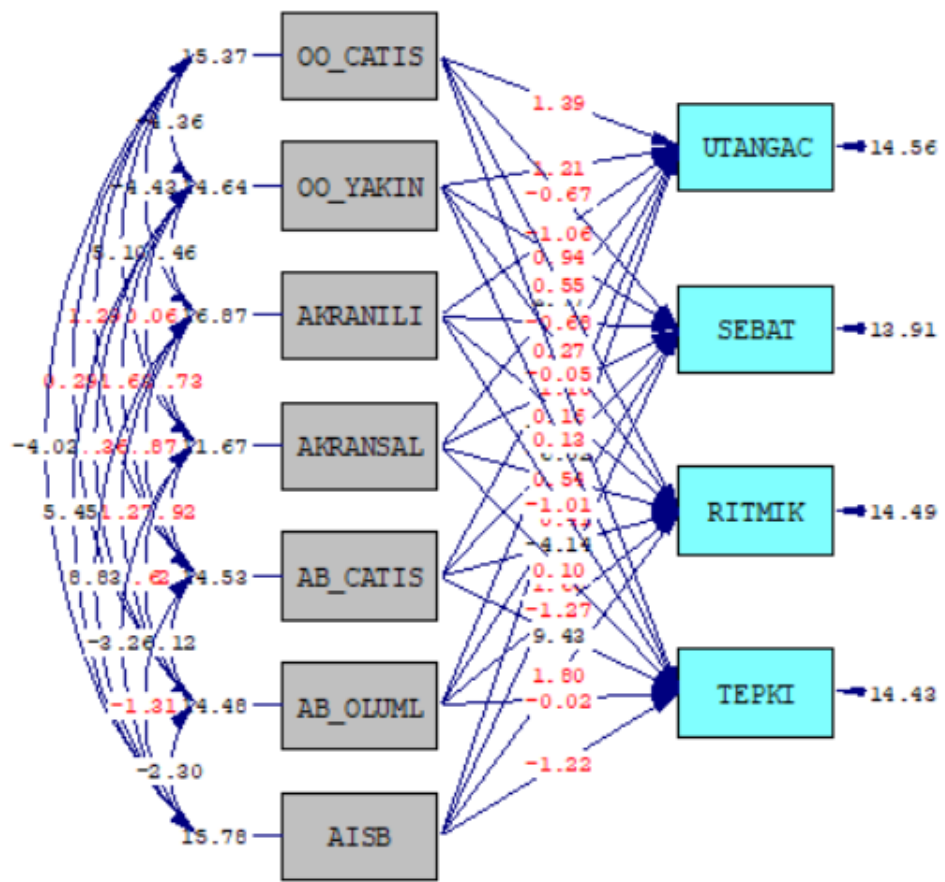
Chi-Square=108.51, df=6, P-value=0.00000, RMSEA=0.203



Chi-Square=109.80, df=7, P-value=0.00000, RMSEA=0.188



Chi-Square=105.92, df=6, P-value=0.00000, RMSEA=0.201



Chi-Square=32.19, df=6, P-value=0.00002, RMSEA=0.103

Estimated Equations

$$\begin{aligned} \text{UTANGAC} &= 3.213 + 0.0112*\text{OO_CATIS} + 0.0124*\text{OO_YAKIN} - 0.0156*\text{AKRANILI} \\ &\quad (0.637) (0.0113) \quad (0.0103) \quad (0.0145) \\ &\quad 5.045 \quad 0.993 \quad 1.201 \quad -1.071 \\ &+ 0.0697*\text{AKRANSAL} - 0.0113*\text{AB_CATIS} - 0.0195*\text{AB_OLUML} \\ &\quad (0.0269) \quad (0.00545) \quad (0.00878) \\ &\quad 2.588 \quad -2.077 \quad -2.218 \\ &+ 0.0288*\text{AISB} + \text{Error}, R^2 = 0.0733 \\ &\quad (0.00992) \\ &\quad 2.903 \end{aligned}$$

Error Variance = 0.905

$$\begin{aligned} \text{SEBAT} &= 4.267 - 0.00187*\text{OO_CATIS} + 0.0107*\text{OO_YAKIN} - 0.000488*\text{AKRANILI} \\ &\quad (0.638) (0.0113) \quad (0.0104) \quad (0.0146) \\ &\quad 6.692 \quad -0.165 \quad 1.036 \quad -0.0335 \\ &- 0.0375*\text{AKRANSAL} - 0.0298*\text{AB_CATIS} - 0.00230*\text{AB_OLUML} \\ &\quad (0.0270) \quad (0.00545) \quad (0.00879) \\ &\quad -1.393 \quad -5.456 \quad -0.262 \\ &+ 0.0130*\text{AISB} + \text{Error}, R^2 = 0.0999 \\ &\quad (0.00993) \\ &\quad 1.313 \end{aligned}$$

Error Variance = 0.907

$$\begin{aligned} \text{RITMIK} &= 4.438 + 0.00194*\text{OO_CATIS} + 0.00188*\text{OO_YAKIN} - 0.00747*\text{AKRANILI} \\ &\quad (0.485) (0.00860) \quad (0.00788) \quad (0.0111) \\ &\quad 9.149 \quad 0.225 \quad 0.238 \quad -0.674 \\ &+ 0.0123*\text{AKRANSAL} - 0.0187*\text{AB_CATIS} - 0.00636*\text{AB_OLUML} \\ &\quad (0.0205) \quad (0.00415) \quad (0.00668) \\ &\quad 0.601 \quad -4.502 \quad -0.952 \\ &+ 0.0184*\text{AISB} + \text{Error}, R^2 = 0.0756 \\ &\quad (0.00755) \\ &\quad 2.439 \end{aligned}$$

Error Variance = 0.525

$$\begin{aligned} \text{TEPKI} &= 1.953 - 0.00145*\text{OO_CATIS} - 0.00228*\text{OO_YAKIN} - 0.00305*\text{AKRANILI} \\ &\quad (0.504) (0.00893) \quad (0.00818) \quad (0.0115) \\ &\quad 3.878 \quad -0.162 \quad -0.278 \quad -0.265 \\ &- 0.00433*\text{AKRANSAL} + 0.0419*\text{AB_CATIS} - 0.00119*\text{AB_OLUML} \\ &\quad (0.0213) \quad (0.00431) \quad (0.00694) \\ &\quad -0.204 \quad 9.731 \quad -0.172 \\ &- 0.0109*\text{AISB} + \text{Error}, R^2 = 0.208 \\ &\quad (0.00784) \end{aligned}$$

-1.394

Error Variance = 0.566

UTANGAÇ

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,271 ^a	,073	,058	,95926

a. Predictors: (Constant), AISB, AB_CATISMA, AKRANSALDIR, AB_OLUMLU, OO_YAKINLIK, OO_CATISMA, AKRANILIS

SEBAT

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,316 ^a	,100	,085	,96038

a. Predictors: (Constant), AISB, AB_CATISMA, AKRANSALDIR, AB_OLUMLU, OO_YAKINLIK, OO_CATISMA, AKRANILIS

RITMIK

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,275 ^a	,076	,060	,73057

a. Predictors: (Constant), AISB, AB_CATISMA, AKRANSALDIR, AB_OLUMLU, OO_YAKINLIK, OO_CATISMA, AKRANILIS

TEPKİ

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,456 ^a	,208	,194	,75854

a. Predictors: (Constant), AISB, AB_CATISMA, AKRANSALDIR, AB_OLUMLU, OO_YAKINLIK, OO_CATISMA, AKRANILIS

EK-B: Öğretmen-Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

Sayın Öğretmenim/Anne-babalar,

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalından Doç. Dr. Aysel ÇOBAN yürütücülüğünde Arş. Gör. Sabiha Eren'in doktora tez çalışmaları kapsamında yürütülmektedir. Çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akran-öğretmen-ebeveyn ilişkileri ile mizaç değişkenlerin arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiyi ortaya koyarak sosyal becerinin aracılık etkisini incelemek amaçlanmaktadır.

Elde edilen bilgiler tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacak olup kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde başka kişiler ile paylaşılmayacaktır. Elde edilen veriler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve kullanılacaktır. Bu süreç sizin için herhangi bir risk içermemektedir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, katılmama veya çalışmadan çekilme hakkınız vardır. Bu durumun katılımcı için bir yaptırım olmayacaktır.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır. Formda sözü edilen kurallar dışında davranıldığı veya katılımcı olarak gizliliğinizin tehlikeye atıldığını düşündüğünüz durumlar olduğu takdirde Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ile iletişime geçebilirsiniz (Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 1. Kat 06800, Ankara. Tel: 312-3052001).

Çalışma ile ilgili sormak istediğiniz bir soru ya da paylaşmak istediğiniz düşünceniz varsa aşağıdaki bilgileri kullanarak araştırmacılar ile iletişime geçebilirsiniz. Ayrıca, araştırma sonucunda araştırmayla ilgili bilgi almak isterseniz aynı iletişim yollarını kullanarak araştırmacılara ulaşabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız, lütfen aşağıya imzanızı atınız. İmzaladıktan sonra formun bir kopyasını alabilirsiniz.

Tarih:

Katılımcı
öğretmenin/ebeveynin

Adı Soyadı:

İmza:

İletişim Bilgileri

Araştırma Yürütücüsü: Doç. Dr.
Aysel ÇOBAN

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim
Dalı

Araştırmacı: Arş. Gör. Sabiha
EREN

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim
Dalı

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001499388
Konu : Arş. Gör. Sabiha EREN (Etik Komisyon İzni)

15.03.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 18.02.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001451793 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Araştırma Görevlilerinden **Sabiha EREN**'in **Doç. Dr. Aysel ÇOBAN** sorumluluğunda yürüttüğü "**Okul Öncesi Dönemde Mizaç ve Çocuğun İlişkilerinde Sosyal Becerinin Aracı Rolü**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **09 Mart 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 2D889A19-21C2-4A96-AB81-C4341133678F

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevdâ TOPAL
Bilgisayar İşletmeni
Telefon: 03123051008



EK-Ç: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Sabiha EREN

EK-D: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

01/06/2022

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

Tez Başlığı: Okul Öncesi Dönemde Mizaç ve Sosyal Becerilerin Çocuğun İlişkilerine Etkisi

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/04/2022	114	187,542	31/05/2022	%12	1819632526

Uygulanan filtreler:

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

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

Ad Soyadı: Sabiha EREN

Öğrenci No.: N16146748

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

EK-E: Dissertation Originality Report

01/06/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Early and Elementary Education

Thesis Title: The Relations Between The Child's Peer, Parent And Teacher Relations And Their Temperament And Social Skills In The Preschool Period

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
25/04/2022	114	187,542	31/05/2022	%12	1819632526

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Sabiha EREN

Student No.: N16146748

Department: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitim

Status: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

..... / /

(imza)

Sabiha EREN

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

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

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

